١٨

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية ودورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

المجلد الخامس .. العدد الثاني .. مارس ٢٠١١م

((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 / بو حفص بالعيد مباركي ..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / حمدي عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- 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..كلية 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 / ماجدة حبشي محمد سليمان .. كلية التربيةجامعة الملك خالد .
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- 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 التحرير :

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

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام
- أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة .
- د/منى سالم زعزع .. جامعة الملك خالد.
- د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعة حلوان.
- أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ١٥٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٢٠٠ريالا للمؤسسات العربية. ٥٠دولارا للأفراد ، ١٠٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد :

الباب الأول : بحوث ودراسات محكمة :

- **البحث الأول :** التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة.. د/ عبد الوهاب مشرب أنديجاني
- **البحث الثاني:** المناخ التنظيمي ونمط الممارسات السلوكية للإدارة المدرسية .. د / حامد محمد علي الشمراني .
- **البحث الثالث:** فعالية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الأنفعالى لدى المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل .. د/ طلعت أحمد حسن على .
- **البحث الرابع :** أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوى .. د / أحمد محمد رجائي الرفاعي .
- **البحث الخامس :** مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعتي الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري .. د/ أحمد نجم الدين عيداروس
- **البحث السادس :** تصور مقترح حول معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية .. د/ عائشة بليهش العمري ، د/صفاء محمد الحبيشي.
- **البحث السابع :** خصائص زوج المستقبل كما تراها عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بسمات شخصياتهن .. د/ صباح قاسم الرفاعي.
- **البحث الثامن :** العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الأنفعالي في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة ..د / نجلاء السيد علي الزهار ، د / فاتن محمد بيومي شكر .

الباب الثاني : بحوث محكمة مستلة من الرسائل العلمية :

- **البحث الأول :** فاعلية استخدام إستراتيجية علاجية مقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الهندسي وتنمية الذكاء الاجتماعي لدى بطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة ..د/ سوسن محمد عز الدين ، أ / رنا محمد عابد.
- **البحث الثاني:** أثر استخدام بيئات التعلم الافتراضية في إكساب مهارات التجارب المعملية .. د / علي بن محمد ظافر الكلثمي الشهري .
- **البحث الثالث :** اتجاهات التدريب في سوق العمل السعودي دراسة تحليلية في ضوء المفهوم المعاصر للتدريب التحويلي .. أ / هيا بنت صالح العثيمين
- **البحث الرابع:** العلاقة بين بعض العوامل وبين أداء معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة .. أ/ عائشة بنت أحمد علي الزهراني.

الباب الثالث : بحوث محكمة منشورة باللغة الانجليزية :

- *The effectiveness of using six memorization strategies to enhance students' memorization of English vocabulary.. Dr. Tahany Al-Baiz*

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 .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- 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 : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Magazine_saudi@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 الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ 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 الثاني في المجلد الخامس من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العدد الثامن عشر وفقا لتسلسل أعداد المجلة .

وفي هذا العدد ١٣ بحثا : أولها بعنوان : ***التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة*** .. إعداد : د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني .

وثانيها بعنوان : ***المناخ التنظيمي ونمط الممارسات السلوكية للإدارة المدرسية*** .. إعداد : د / حامد محمد علي الشمراني .

وثالثها بعنوان : ***فعالية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل*** .. إعداد : د/ طلعت أحمد حسن على .

ورابعها بعنوان : ***أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوى*** .. إعداد : د / أحمد محمد رجائي الرفاعي .

وخامسها بعنوان : ***مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعتي الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري*** .. إعداد : د/ أحمد نجم الدين عيداروس .

وسادسها بعنوان : ***تصور مقترح حول معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية*** .. إعداد : د/ عائشة بليهش العمري ، د/ صفاء محمد الحبيشي.

وسابعها بعنوان : ***خصائص زوج المستقبل كما تراها عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بسمات شخصياتهن*** .. إعداد : د/ صباح قاسم الرفاعي.

وثامنها بعنوان : ***العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الانفعالي في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة*** .. إعداد : د / نجلاء السيد علي الزهار ، د / فاتن محمد بيومي شكر .

والبحث التاسع بعنوان : ***فاعلية استخدام إستراتيجية علاجية مقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الهندسي و تنمية الذكاء الاجتماعي لدى بطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة*** .. إعداد : د/ سوسن محمد عز الدين ، أ / رنا محمد عابد .

والعاشر بعنوان : ***أثر استخدام بيئات التعلم الافتراضية في إكساب مهارات التجارب العملية*** .. إعداد : د / علي بن محمد ظافر الكلثمي الشهري .

والحادي عشر بعنوان : ***اتجاهات التدريب في سوق العمل السعودي دراسة تحليلية في ضوء المفهوم المعاصر للتدريب التحويلي*** .. إعداد : أ / هيا بنت صالح العثيمين .

والثاني عشر بعنوان : ***العلاقة بين بعض العوامل وبين أداء معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة*** .. إعداد : أ/ عائشة بنت أحمد علي الزهراني.

أما البحث الثالث عشر والأخير فهو بحث باللغة الانجليزية عنوانه :

The effectiveness of using six memorization strategies to enhance students' memorization of English vocabulary.. Dr. Tahany Al-Baiz .□

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب 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 :

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة "

إعـــــداد :

د كتور/ عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة الثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة "

د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني

- **مقدمة** :

يهدف الفرد في حياته للوصول إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي لاتنتهي لكي يشعر بالراحة والاستقرار النفسي ليحقق الصحة النفسية والصحة النفسية ويعرف القوصي(١٩٨٢م:٦) الصحة النفسية بأنها "بأنها التوافق بين الوظائف النفسية المختلفة وخلوها من النزاع الداخلي كوقوع بين اتجاهين مختلفين."والتوافق النفسي والصحة النفسية وجهين لعملة واحدة فالشخص الذي يتمتع بحصة نفسية جيدة غالبا ما يكون حقق أنواع التوافق النفسي بدرجات مرضية ، كما أن الشخص الذي حقق توافقا نفسيا واجتماعيا يكون متمتعا بصحة نفسية جيدة،وقد أكد ذلك جلال(١٩٨٦م:٩)حينما ذكر أن التوافق الداخلي للفرد هو المعيار الذي يمكن به الحكم على سلامة صحته النفسية ويضيف صديق(٢٠٠٧م:٤٨)أنه ازداد الاهتمام بسيكولوجية التوافق وذلك باعتباره الهدف الأقصى الذي يسعى إليه الإنسان والذي يسخر من أجله كافة سلوكياته وإمكانياته من أجل الشعور بالاستقرار النفسي.

والتوافق النفسي يشمل كل جوانب الإنسان فهناك التوافق النفسي والاجتماعي، والمهني، والتوافق الدراسي الذي يعتبر من أهم أنواع التوافقات لدى الطالب خصوصا لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية لكونهم يمرون بأصعب مرحلة من مراحل نموهم وهي مرحلة المراهقة والتي غالبا ما تكون مليئة بالعديد من المشكلات التي تواجه الطالب الموهوب منهم، والعادي على حدٍ سواء، فإذا حقق الطالب التوافق الدراسي فسوف ينعكس ذلك إيجابا على الجوانب المختلفة من شخصيته وعلى تحصيله الدراسي فيشعر بالسعادة والراحة داخل وخارج المدرسة، فيتمكن الطالب من إشباع حاجاته النفسية من حب وتقدير وإنتاج واهتمام متبادل مع من حوله، وقد أثبتت بعض الدراسات النفسية والتربوية في هذا الجانب أن هناك علاقة بين التوافق الدراسي وبين التحصيل الدراسي، فقد ذكر خير الله نقلا عن الزهراني(١٤١٨هـ:١٥) أن بياجيه يعتقد أن التمركز حول الذات هو من أهم مظاهر سوء التوافق التي تقف عقبة في سبيل التفكير المنطقي، وهذا التفكير له أثره على التحصيل الدراسي، لذلك كان ولابد من الاهتمام بهذا الجانب من حياة الطالب.

ولأهمية هذا الموضوع وتأثيره على الأفراد عامة وعلى ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل كبير ومنهم الموهوبين الذين يمثلون نسبة ما يقارب (٥٪) كما ذكر كلا من سليمان، وصفاء أحمد (٢٠٠١م:١٨) فإن شعور الموهوب باعتباره

طالب بالأمان النفسي والانتماء إلى جماعة والحب والتقدير المتبادل يحقق لديه التوافق النفسي الذي ينعكس على التوافق الدراسي والذي يفسح له المجال للإبداع والإنتاج ألابتكاري، لذلك يرى الباحث أهمية إجراء مثل هذه الدراسات لتفادي حدوث اضطرابات داخل المجتمع فتارة بالهروب من المجتمع إلى مجتمع أخر كهجرة العقول، أو الهجرة إلى مجتمعات محلية ولكن للاستفادة منهم في أهدف مشبوهة،مما يعرض المجتمع للوقوع في الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والمدرسي ولعل من أسرعها هو تدني التحصيل الدراسي وقد يصل إلى الفشل الدراسي الذي يترتب عليه الكثير من المشكلات، وإن من أهداف العملية الإرشادية داخل المدارس تحقيق التوافق الدراسي ويتأتي ذلك خلال تعرف المرشد الطلاب على بعض أهم العوامل المساعدة على تحقيق التوافق منها الحالة الصحية للطالب ووضع الأسرة وعوامل تتعلق بالمنهج المدرسي،والتي تنعكس على الطالب في علاقته بالآخرين داخل المدرسة، ودرجة وجدية مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية وغيرها من الملامح الدالة على ذلك.

ويرى الباحث أن هذا الجهد المتواضع يمكن أن يستأنس به في عدة جهات كوزارة التربية والتعليم عامة وإدارة الإرشاد الطلابي وإدارة رعاية الموهوبين خاصة، كذلك مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ووزارات أخرى كوزارة الخدمة الاجتماعية متمثلة في دار التربية الاجتماعية، ودار الملاحظة، مؤسسة التربية النموذجية ومركز التأهيل الشامل، والتنمية الاجتماعية.

- **مشكلة البحث وتساؤلاته**:

من خلال عمل الباحث في التعليم فإنه لاحظ وجود طلاب سواء كانوا من الموهوبين أو العاديين يعانون من سوء التوافق الدراسي وبدرجات مختلفة وعند محاولة دراسة هذه الحالات لم يجد الباحث في حدود بحثه استبانة تدرس التوافق الدراسي لدى الطلاب الموهوبين وغيرهم . لذلك سوف تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة التوافق الدراسي بين الطلاب المسجلين بإدارة الموهوبين والطلاب غير المسجلين بها بمدينة مكة المكرمة وتحددت مشكلة البحث الحالي في التساؤل التالي: **هل توجد فروق بين الطلاب المسجلين بإدارة الموهوبين وغير المسجلين بها في التوافق الدراسي؟**

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلى:

- التحقق من فروق بين الطلاب المسجلين بإدارة الموهوبين وغير المسجلين بها في التوافق الدراسي.
- بناء استبانة للتوافق الدراسي لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.

- **أهمية البحث** :

نبعت أهمية البحث من جانبين هما:

أولا : الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في تناولها أحد المواضيع المهمة في علم النفس وهي فئة الاحتياجات الخاصة، وبالتحديد فئة الموهوبين، فمن خلال محاولة الباحث الكشف عن دراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية لم يجد الباحث في حدود علمه وبحثه، دراسات تناولت متغيرات الدراسة فهي بذلك تسهم في إثراء المكتبة العربية بدراسة علمية حديثة حول طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما أن الدراسة الحالية محاولة من الباحث في مواكبة السياسة التعليمية للمملكة وملبية لها في هذا الجانب ألا وهي الاهتمام بالموهوبين.

ثانيا : الأهمية التطبيقية:

تمثلت الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في التالي:

- تقديم نتائج الدراسة الحالية إلى وزارة التربية والتعليم متمثلة في إدارة رعاية الموهوبين للاستئناس بها والاستفادة منها في إعداد برامج رعاية الموهوبين والبرامج الإثرائية،ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. ووزارات أخرى كوزارة الخدمة الاجتماعية متمثلة في دار التربية الاجتماعية، ودار الملاحظة،مؤسسة التربية النموذجية ومركز التأهيل الشامل ، والتنمية الاجتماعية.
- بناء استبانة تقيس درجات التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ، للموهوبين والعاديين.

- **مصطلحات البحث:**

- **إدارة الموهوبين:** هي الإدارة المسؤولة عن الكشف عن الطلاب الموهوبين ورعيتهم، وتقديم البرامج الخاصة بهم كالبرامج الإثرائية وغيرها.
- **الطلاب المسجلين بإدارة الموهوبين** : هم الطلاب الموهوبين وتعرفهم وزارة التربية والتعليم(١٤٢٣هـ:١) بأنهم: الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية.
- **الطالب الموهوب إجرائيا:** هو الطالب الذي حصل على (١٢٠) درجة في اختبار القدرات أو أعلى، والذي طبق عليه في إدارة رعاية الموهوبين ويكون تقديره العام في التحصيل الدراسي ممتاز(٩٠٪).
- **الطلاب غير المسجلين بإدارة الموهوبين هم الطالب العاديين** : هم الطلاب الذين لم يرشحوا من قبل إدارة رعاية الموهوبين لعدم دخولهم اختبار القدرات التي تطبق على الطلاب المرشحين لإدارة رعاية الموهوبين بصرف النظر عن تقديره التحصيلي.
- **التوافق الدراسي:** يعرفه الزيادي نقلاً عن بلابل(١٤٠٦هـ:٢٠) بأنه الاندماج الإيجابي مع الزملاء والشعور نحو الأساتذة بالمودة والإخاء والاحترام والاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي في المؤسسة التعليمية والاتجاه الموجب نحو الدراسة وحسن استخدام الوقت.

- **ويقصد الباحث بالتوافق الدراسي:** العلاقة الإيجابية بين الطالب وزملائه ومعلميه داخل المدرسة، والمشاركة الإيجابية في الأنشطة المدرسية، ومعرفة الطالب بقدراته وتقبله لها. وبالتالي هي مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في استبانة التوافق الدراسي.

- **الإطار النظري** :

أولا : مفهوم التوافق :

- **التوافق في المعاجم:**

يذكر معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية لـ بدوي(١٩٧٨م: ٨) أن التوافق adjustment هو مصطلح سيكلوجي أكثر منه سوسيولوجي ، ويقصد به إيجاد علاقة تناسق بين فرد أو جماعة وموقف اجتماعي معين. يعتبر التوافق النفسي من أهم أهداف الفرد فالتوافق النفسي يمثل الصحة النفسية، حتى إن البعض يمثل الصحة النفسية بأنها قدرة الفرد على التوافق النفسي. ومن هؤلاء فهمي (١٩٩٨م: ١٨) حيث قال إن الصحة النفسية في معناها الشامل"ترتبط بقدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه "ولذلك كان محط اهتمام المتخصصين فدرسوه في أكثر من محور ووضعوا له التعاريف المتعددة كل منهم يعرفه حسب منظوره ومنطلقه ، ومن هذه التعاريف ما يلي: ويعرف راجح(دت:٤٧٠) التوافق النفسي"حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد وبيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية ويتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا ،تغييرا يناسب هذه الظروف الجديدة". ويعرفه مرسي (١٩٧٥ م: ١٢) بأنه عملية ديناميكية مستمرة يستهدف بها الشخص تعديل سلوكه ليحدث علاقة أكثر تكيفا مع بيئته.ويعرف الخالدي(٢٠٠١م:٩٠)التوافق النفسي بأنه "وسيلة الإنسان لتحقيق غاياته وإشباع دوافعه ، من خلال تفاعله المرن مع مطالب الحياة المتغيرة ،كي يضع نفسه موقعا أقرب إلى التوازن، حتى يكفل لنفسه البناء البيولوجي والسيكولوجي المناسب". وتعرف جهان العمران (٢٠٠٦م : ٩١) التوافق النفسي بأنه "الأساليب والطرق الخاصة بالفرد التي يستخدمها في مواجهة المواقف الضاغطة".

ونظراً لاتساع مفهوم التوافق قام بعض المتخصصين بتصنيف تعاريف التوافق إلى اتجاهات: يذكر عبد الخالق (٢٠٠٣م:٥٥) أن للتوافق معنيين هما:

- التوافق بوصفه عملية.يشير هذا الاستخدام إلى التوافق من حيث هو وظيفة ،وعملية نشطة مستمرة.
- التوافق من حيث هو إنجاز: ويشير هذا الاستخدام إلى كفاءة التوافق فينظر إليه بوصفه إنجازا يحققه الفرد،ويتحقق ذلك بأحد شكلين : إما توافق حسن، أو توافق سيئ.

ومن خلال النظر في التعاريف السابقة للتوافق يرى الباحث أن التوافق يشتمل على ما يلي:

- التوافق عملية مستمرة يقوم بها الفرد من أجل تحقيق هدف معين.
- يدور التوافق حول تغيير الفرد من نفسه ، سواء كان ذلك بالقيام بسلوكيات معينة أو الابتعاد عن أخرى، ويشتمل ذلك جوانب الفرد المختلفة : النفسية،والمادية ، والاجتماعية ، والمهنية، لتحقيق علاقة حسنة مع نفسه ومجتمعه بتقبلها ،ولتحقيق التواؤم ،والتوازن، التغلب على ضغوط الحياة ، إشباع الحاجات ، التوازن ،الرضا،تقبل الذات والمجتمع . فالتوافق إذن عملية تغير دائم. التوافق النفسي توافق نسبي ومتغير بين الأفراد ، ومن وقت لآخر ، ومن مجال لآخر.وعليه فالتوافق النفسي عبارة عن:مجموعة التغيرات التي يقوم بها الفرد بمحض إرادته بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف في مجالات مختلفة سواء كانت نفسية ، أو دينية أو اجتماعية، أو مهنية، أو دراسية،وكل ذلك للوصول إلى التوازن وتحقيق السعادة والراحة النفسية.

- **مجالات التوافق النفسي** :

يذكرعبد الخالق(٢٠٠٣م:٦٠) أن التوافق النفسي يعتبر صفة عامة يمكن أن نصف به السلوك ونقيسه ونقيمه، ولكن مضمون التوافق بوصفه خاصية عامة لايتحقق بشكل مطلق ، بل يتجسد في مجالات عدة ، ففي كل مجال يعيش فيه الإنسان لابد له من أن يحقق فيه التوافق، فهناك التوافق التوافق الشخصي التوافق الاجتماعي، التوافق المهني ، التوافق الأسري، التوافق التكاملي ، التوافق الدراسي، التوافق الاقتصادي، وسوف يقتصر الحديث هنا عن التوافق الدراسي.

- **التوافق الدراسي** :school adjustment

من خلال النظر في مجالات التوافق يتضح أن هناك العديد من المجالات التي لابد للفرد أن يتوافق معها، ومن هذه المجالات المجال الدراسي، وهناك العديد من المتخصصين الذين اهتموا بدراسة التوافق الدراسي ووضعوا له تعاريف ومفاهيم ومنها ما عرفه كل من : دمنهوري(١٩٩٦م:٨٦) الذي عرف التوافق الدراسي بأنه" هو رضا الطالب عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية"، ويعرف الشربيني، وبلفقيه(١٩٩٨م:٧)نقلاً عن نجمه الزهراني (١٤٢٦هـ:٦٩) التوافق الدراسي بأنه "المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى والتي تسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي"، ويعرف عبد الغني والشربيني(٢٠٠٣م:١٣١)التوافق الدراسي بأنه"حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية".

من خلال النظر في التعاريف السابقة عن التوافق الدراسي يلاحظ الباحث أنها أشرفت على الإجماع بأن التوافق الدراسي هو العلاقة الحسنة للطالب مع المحيط التعليمي (الزملاء، المعلمين،والمواد الدراسية،والأنشطة اللاصفية) وتحقق تلك العلاقة الحسنة من خلال العمليات الديناميكية المستمرة من قبل الطالب،وتتصف هذه العلاقة بالتبادل بمعني العلاقة الحسنة من قبل الطالب تجاه الآخرين والعلاقة الحسنة من قبل الآخرين تجاه الطالب. ويعرف الباحث التوافق الدراسي بأنه:علاقة الطالب الإيجابية المتبادلة مع كل من له علاقة به داخل المدرسة من زملائه ،والمعلمين، والمرشد الطلابي، والإدارة المدرسية والمشاركة الفعالة في الأنشطة اللاصفية، والاعتراف بقدراته وقبولها.

- **مظاهر التوافق الدراسي**:

يعتبر التوافق الدراسي مجالاً من مجالات التوافق العام ، ومن مظاهر التوافق إحساس الفرد بقدراته وإمكاناته وقبوله لها، و رضا الفرد عن عمله ونجاحه فيه، والنمو المتوازي مع العمر ، والمشاركة في حياة المجتمع وتطويره المحافظة على شخصية متكاملة ، والنظرة الواقعية للحياة ، والإحساس بإشباع الحاجات النفسية للفرد، وتحمل المسؤولية، والشعور بالسعادة ، فإن هذه المظاهر السابقة لابد أن تظهر على الطالب في مجاله الدراسي ، فالمجتمع الدراسي يمثل بيئة اجتماعية مهمة للطالب حيث يقضي الطالب فيها من وقته الكثير ، ومع ذلك فإن للطالب المتوافق دراسيا مظاهر إضافية على ما سبق وهذه المظاهر هي : علاقة الطالب الإيجابية بزملائه داخل المدرسة، علاقة الطالب الإيجابية مع معلميه داخل المدرسة ، المشاركة الفعّالة في الأنشطة المدرسية ، معرفة الطالب لقدراته وإمكاناته وقبوله لها. ويضيف عبد اللطيف،(دت:١٧٩)الرضا عن الدراسة الاتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية ، العادات الإيجابية في الاستذكار والتعلم.

- **العوامل المؤثرة على التوافق المدرسي**:

ويضيف دسوقي (١٩٧٤م : ٣٣٣)بعض العوامل التي تساعد على التوافق الدراسي:

- تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة من التعلم بأكبر قدر ممكن، وعدالة الفرص وتكافؤها.
- إثارة الدوافع : أيْ حث الطالب على التعلم وإثارة الهمة للإقبال على الدرس وهنا فإن العمل على أن ينبع الدافع للتعلم من داخل الطالب كرغبته في المعرفة والفهم والاستطلاع والاكتشاف.يساعده ذلك لكي ينمو ولديه الحس الشخصي والاتجاه الإيجابي تجاه المدرسة والتعليم .
- تشجيع التعاون والعمل الجماعي في إنتاج مشروع أو عمل مشترك تفكر فيه جماعة من الطالب وتخطط له ،ويبحثون له عن وسائل العمل ومواد الأداء

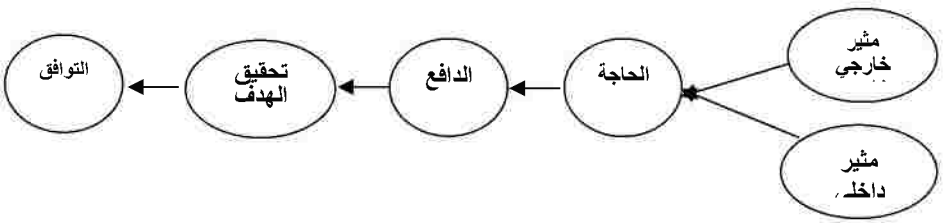
ثم يشتركون في تنفيذه ويتحملون مسؤولية عمله من نجاح أو فشل ويتدربون على حياة المجتمع الكبير من تشاور وديمقراطية وتحمل المسؤولية والإيثار والتضحية . كل ذلك ينشئ في نفس الطالب التوافق مع نفسه ومع الآخرين.

وتضيف موسوعة علم النفس والتربية(٢٠٠٢م: ١٤٨)بعض العوامل المدرسية التي تساعد على تحقيق التوافق الدراسي وهي:

- الكشف عن قدرات الطلاب باختبارات الذكاء والمهارات وغيرها لمعرفة إمكاناتهم بهدف توجيههم التوجيه السليم داخل المدرسة سواء كان ذلك من الجانب التعليمي أو الجانب الاجتماعي.
- الموازنة بين محتويات المقررات والواجبات المنزلية،وبين ما يطيقه الطالب.
- تشجيع التعاون والعمل الجماعي كالعمل في إنتاج مشروع أو عمل مشترك أو نشاط رياضي كفريق.

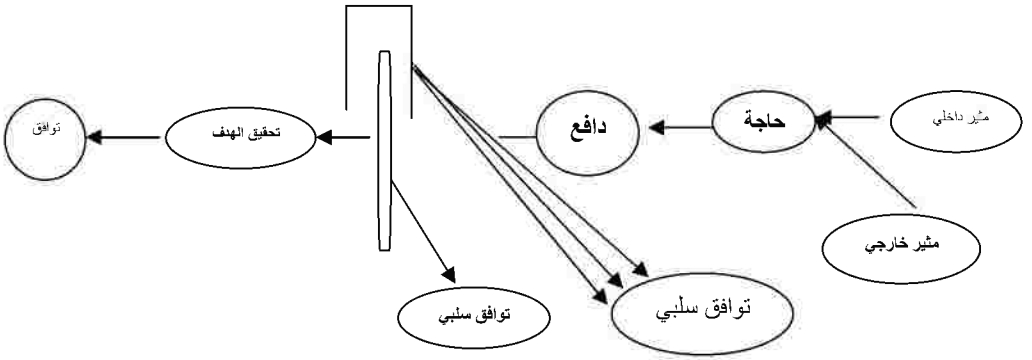
- **تحليل عملية التوافق**:

يشير كل من أميرة الديب(١٩٩٠م:٢٦) عبد الغني ، والشربيني(٢٠٠٣م : ١٣٢) السيد صديق(٢٠٠٧م: ٦٤) إلى أن عملية التوافق النفسي يتم تحليلها إلى أجزائها الأساسية وفق درجة الدافع والمثير الداخلي أو الخارجي كما يلي: يختلف توافق الفرد من موقف إلى آخر بحسب خبراته السابقة بالموقف والهدف المطلوب تحقيقه ، ففي المواقف البسيطة يتوافق الفرد معها بسهولة ، فإذا كانت الحاجة التي نشأت من مثير خارجي أو داخلي أدت إلى دفع الفرد لأن يسلك طريقة معينة حتى يصل إلى هدفه مباشرة ،ويسد حاجته بدون جهد أو بجهد بسيط فهذا توافق سهل.



أما المواقف التي يكون فيها عوائق عديدة أو شديدة فإن الفرد يتوافق معها بصعوبة ؛ لأنه يحتاج إلى زيادة جهده وتعديل استجاباته لإزالة العوائق عن طريقه، أو تعديل هدفه أو تبديله حتى يستطيع تحقيقه، وقد لاينفع هذا ولاذاك فيترك هدفه ، ويزيل حاجته أو يلجأ إلى الحيل النفسية الدفاعية. ويكون التوافق في المواقف الصعبة أن الحاجة التي نشأت من مثيرٍ داخلي أو خارجي دفعت الفرد ليعمل على تحقيق هدفه وكان العائق سببا في تنويع أساليب مواجهة الموقف والتي منها: زيادة الجهد للتغلب على العائق، تعديل السلوك مما

يساعد على تجاوز العائق، تعديل الهدف أو تبديله بهدف آخر يمكن تحقيقه تأجيل تحقيق الهدف لحين تحسين الظروف، وتوفر إمكانية إزالة العائق أو تجاوزه التخلي عن الهدف نهائياً بإزالة الحاجة وخفض الدافع وقبول الأمر الواقع الشعور بالفشل والإحباط والقلق واللجوء إلى الحيل النفسية الدفاعية للتوافق الوهمي.



- **النظريات المفسرة للتوافق النفسي**:

يذكر دسوقي(١٩٩٧م: ١٩)مجلة علم النفس، بعض المدارس التي فسرت التوافق النفسي ومن هذه المدارس:

- **مدرسة التحليل النفسي**:

ترى مدرسة التحليل النفسي أن التوافق هو قدرة الفرد على أن يقوم بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية على خير وجه ويشعر أثناء القيام بها بالسعادة والرضا، فلا يكون خاضعا لرغبات الهوى ولايكون عبدا لقسوة الأنا الأعلى وعذاب الضمير ، ولايتم له ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعا يحوز الأنا، على أغلبه ليصير قويا يستطيع أن يوازي بين متطلبات الهوى وتحذيرات الأنا الأعلى ومقتضيات الواقع ، ولكي يصبح الإنسان متوافقا بهذا المعنى في سن الرشد فلا بد له من أن ينشأ في أسرة سوية يتم الحوار بين أقطابها بطريقة منطقية يسودها الحب والحنان.

- **المدرسة السلوكية**:

ترى أن الشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع أن يكوّن عادات سوية نتجت من خلال ارتباطات بين متغيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية دعمت بالإثابة وتكررت فتكونت عادة. دسوقي (١٩٩٧م: ١٩)مجلة علم النفس. وعليه فأنماط التوافق وسوء التوافق تعد سلوكيات متعلمة أو مكتسبة، وذلك من خلال الخبرات التي تعرض لها الفرد. ويذكر عبد اللطيف (دت : ٨٨) أن كلا من واطسون، وسكينر يعتقدان أن عملية التوافق الشخصي لايمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري"المقصود" ، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثاباتها. بينما رفض هذه

الفكرة بندورا وماهوني وهما من السلوكية المعرفية تفسير تشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية أن الفرد يتأثر بالحياة الاجتماعية ولديه قدرة على اختيار الاستجابة المناسبة في المواقف المختلفة.

- **المدرسة الواقعية** :

يرى جلاسر في نظريته للعلاج بالواقع أن السلوك غير المتوافق يتطور عند الناس عندما يعجزون عن إشباع إحدى الحاجتين الأساسيتين، الحب والأهمية أو كلتيهما فإنهم يعايشون الألم النفسي، والألم يشير إلى مشكلة ويدفع الناس لمحاولة إزالته، ومن الناحية الغريزية فإن الإنسان يحاول أن يزيل أو يخفض الألم من خلال الاندماج مع الآخرين. وإذا أمكن للفرد الاندماج بنجاح مع شخص آخر فإن مشاعر عدم الارتياح تتلاشى ويصبح هذا الشخص على الطريق المناسب لتعلم كيف يشبع حاجاته بفاعلية ، أما إذا كانت محاولات الاندماج مع الآخرين (شخص واحد على الأقل تكون له هوية نجاح يندمج معه من يعايش الألم النفسي) غير ناجحة فإن الفرد لن يكون قادرا على إشباع حاجاته للحب والأهمية، وقد تزداد كمية الألم النفسي نتيجة لذلك ، إن الإخفاق في الاندماج مع الآخرين، والذي يعد مطلبا بيولوجيا لإشباع الحاجات الأساسية يولد سلسلة لا تنتهي من الفشل ، حيث يؤدي نقص الاندماج مع شخص آخر إلى عدم القدرة على الوفاء، بحاجات الفرد(الحب والأهمية)الأمر الذي يؤدي به إلى إنكار هذه الحاجات ، مما يؤدي إلى إنكار المسئولية ، وهذا يؤدي إلى إبعاد الشخص عن الاندماج الناجح مع الآخرين ، وتبدأ الدورة مرة أخرى الشناوي(١٩٩٦م).

ثانيا ً الموهبة :

يمثل الموهوب في المجتمعات الصناعية أغلى الثروات فهو أثمن من أندر المعادن الثمينة لذلك اهتمت به والكشف عنه ودراسته ولكي يسهل التعرف عليه لابد من تحديد الموهبة لذلك كان لا بد من ذكر بعض التعاريف ومنها :

- **تعريف الموهبة** :

بالرجوع إلى بعض المعاجم اللغوية يتضح أن الموهبة من أصل (وهب) ففي لسان العرب لابن منظور(٧١١هـ) قوله:"هي الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه، ويقال لهذا الطفل موهبة في الرسم ، وجمعه مواهب".

وسوف يذكر الباحث عدداً من التعاريف الخاصة بالموهبة والموهوبين فيما يلي:

يعرف الجبوري(١٩٨٥م:٥٣)الموهبة بأنها: هي القدرة العقلية العامة، وأن الموهوبين من الأفراد هم المتفوقون عقليا بصورة عامة، والموهوبون هم أولئك الطلاب البارزون الذين يتمتعون بذكاء عالٍ ومواهب سامية، ويتميزون عن

أقرانهم بمستوى أداء مرتفع، يصلون إليه في المجالات المختلفة للحياة، ويرتبط هذا المستوى بالذكاء العام ومستوى التحصيل الدراسي. ولفظ موهوب يطلق على القسم العالي جدا من مجموعة المتفوقين الذين وهبوا الذكاء الممتاز كما يبدون سمات معينة. يذكر أبو سماحة(١٩٩٢م: ٨) تعريف كل من: لانج وايكبوم ١٩٣٢م الموهبة بأنها: قدرات خاصة تكوينية لا ترتبط بذكاء الفرد ، بل عند بعضها قد يوجد بين المتخلفين عقليا. تعرّيف اللجنة التعليمية والعمل بالولايات المتحدة الأمريكية(١٩٧٢م)الطفل الموهوب بأنه: صاحب الأداء المرتفع أو الإنجاز العالي في واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة قدرة أكاديمية متخصصة، تفكير ابتكاري ، موهبة القيادة ، الفنون البصرية أو الأدبية. ويعرّف كارتر الموهوب بأنه: الفرد الذي لديه القدرة في حقل معين ، أو المقدرة الطبيعية ذات الفاعلية الكبرى نتيجة التدريب مثل الرسم أو الموسيقى ولا تشمل بالضرورة درجة كبيرة من الذكاء العام.

ويذكر الحروب(١٩٩٩م: ٦٨) تعريف تاننبام للموهبة بأنها: وجود الاستعداد والقابلية لإنتاج أفكار جديدة في مختلف نواحي الحياة الأخلاقية، والمادية والاجتماعية، والعقلية، والجمالية ، وإمكانية الإنجاز المتميز في مجتمع يقدر الإنجاز. تعريف مارلاند ١٩٧٢م الأطفال الموهوبين بأنهم: أولئك الذين يتم التعرف والكشف عنهم عن طريق المختصين، والذين يمتلكون قدرات واستعدادات عالية، تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز،وهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة،تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية، من أجل أن يساهموا في تطوير أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه.

يعرف رنزولي الموهبة: بأنها تفاعل بين ثلاثة مكونات للسمات الإنسانية وهي:

- قدرات عقلية عامة فوق المتوسط.
- مستوى عالٍ من المثابرة.
- مستوى عالٍ من التفكير الابتكاري. نقلاً عن آل شارع (٢٠٠٠م: ١٥)تعريفات للموهبة منها :

ويعرّف آل شارع (٢٠٠٠م: ١٨)التلميذ الموهوب بأنه التلميذ الذي لديه استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه، في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة والطلاب الموهوبون يحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها لهم في منهج الدراسة العادية.

وتعرف وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣هـ:١) الطلاب الموهوبين بأنهم: الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم أو

أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع،ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لاتتوفر في منهج الدراسة العادية.

ومما سبق يستخلص ا لباحث تعريفاً للموهبة وهي : كل طفل يظهر قدراً عاليا من التميّز في أي مجال من مجالات الحياة، ويظهر ذلك من خلال حصوله على درجات مرتفعة في اختبارات الموهبة والقدرات العقلية، أو من خلال نتاجه المتميز.

- **خصائص الموهوبين** :

يتصف الموهوب بمجموعة من الصفات النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية. وفي مجملها تتصف بأنها أعلى من المتوسط. وكان يعتقد فيما مضى أن الإنسان الموهوب إنسان يتصف بالضعف البدني، وقصر القامة، وصفات تتمثل في مجملها إلى أنها غير حسنة. وقد ذكر ذلك الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٢ م: ٢٧٧)حيث قالا: كان يعتقد قديماً أنّ الأشخاص الموهوبين يتميزون بضعف في أجسامهم وانعزالهم وربما انطوائهم من الناحية الاجتماعية، وعدم استقرارهم الانفعالي والعصبي ، إلا أن الدراسات الحديثة ناقضت تلك الاعتقادات حيث توصلت الدراسات إلى أن الموهوبين يميلون كمجموعة إلى عكس ما قيل أي أنهم يتميزون بالنشاط والحركة وقوة العلاقات الاجتماعية كما يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة. وليس معنى ذلك أن كل الموهوبين يتصفون بالقوة والنشاط ولكن هذه في متوسطهم، مع ملاحظة أن يوجد من بين الموهوبين من يتصف بالضعف الجسمي والعزلة الاجتماعية.

إن معرفة خصائص الموهوبين النفسية والعقلية عامل أساسي في الكشف عنهم فهي تعتبر من المحللات الأولى للكشف عنهم ومعرفة احتياجاتهم وكيفية التعامل معهم. وإضافة إلى ذلك فإن التعرف على هذه الخصائص ضروري لإشباع الحاجات المترتبة عليها وتوجيههم وإرشادهم بطرق علمية كما أنها تساعد في تقديم البرامج الإثرائية المناسبة لهم.وهذه الخصائص هي:

- **الخصائص الجسمية** :

يذكر بعض المتخصصين مثل عبد الغفار (١٩٧٧م:١٠٤) وحواشين،(١٤١٨هـ:١١٧) ؛ والروسان (١٤٢٢هـ:٦٥) ؛ أهم الخواص الجسمية للموهوب و من هذه الخواص: ويمكن إيجاز بعض هذه الصفات الجسمية ببعض النقاط وهي : أكبر وزنا وأكثر طولا، وأقوى جسما وصحة ويتغذى جيدا. وخاليا نسبيا من الاضطرابات العصبية .

- **الخصائص الانفعالية والاجتماعية** :

يتفق كل من سليمان، وصفاء أحمد(٢٠٠١م: ٦١)؛ والروسان (٢٠٠١م: ٦١) ورضوان (٢٠٠١م: ٣٨): على أنّ الخصائص الانفعالية،هي تلك الخصائص التي

لاتعد ذات طبيعة معرفية، أو ذهنية، فهي لا تُدرس ضمن مقررات أو مناهج ويشمل كل ماله علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية. وقد أثبتت المراجع السابقة أنّ الطلاب الموهوبين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية وهم أكثر انفتاحا ومخالطة وتواصلا في المواقف الاجتماعية كما أن لديهم اهتمامات متعددة ومقدرة على الانسجام مع الآخرين،ويتخذون رفقاء في اللعب والعمل ممن هم أكبر سنا.

والموهوبون يتصفون بأنهم أكثر ضبطاً لأنفسهم،وهم في الغالب هادئون ومسالمون ، ولعل ذلك يعود إلى استبصارهم الشامل للموقف، وتفكيرهم في حل المشكلة التي تسبب لغيرهم الانزعاج، وعدم الهدوء، وقد شاع قديما أنّ الموهوبين يتصفون بالانحراف في السمات الانفعالية حتى وصل الأمر إلى ظهور مصطلح (جنون العبقرية) إن ظهور الاضطرابات النفسية والعقلية ليس قاصرا على فئة معينة فهي تصيب الأفراد العاديين وغير العاديين ويمكن تلخيص أهم الخصائص الانفعالية والاجتماعية كما يلي :

- له صفات شخصية سامية مرغوب فيها فهو يعرف ماله وما عليه في أغلب الأحيان.
- له قدرت فائقة على نقده لنفسه بهدف التطوير وليس بهدف تأنيب الضمير.
- أهلا للثقة ويمكن أن يقاوم الغش .

- **الخصائص العقلية**:

على الرغم من أن الخصائص العقلية هي من أهم تميز الموهوب عن غيره من الأفراد العاديين إلا أنها لا يمكن أن تظهر بسهولة في بعض الأوقات نتيجة لظروف ضاغطة، لذلك استخدمت بعض الطرق للكشف عنها ومن هذه الطرق الملاحظة العلمية والاختبارات العلمية المقننة ، ومع ذلك فهناك من الخصائص العقلية العامة التي يمكن أن تظهر في الموهوب بشكل تلقائي ومنها: ما ذكره كل من آمال باظة(١٤٢٤هـ :٢٥) ؛ فوزية أخضر(١٩٩٣م : ١٨٢)؛ ويوسف (١٩٩٦م:٩٦).

يتصف الطالب الموهوب بأنه أكثر انتباهاً، وحباً لاستطلاع ما حوله. أكثر طرحا للأسئلة التي تفوق في الغالب عمره الزمني. أكثر قدرة على القراءة والكتابة في وقت مبكر ، أي أنه يستخدم ذكاءه في التعلم بسرعة أكبر من أقرانه. أسرع من غيره في حل المشكلات. أكثر استجابة للأسئلة المطروحة عليه وأكثر تحصيلا. أكثر تعبيرا عن نفسه واحتياجاته، (نموا لغويا) معدل ذكائه يعادل ذكاء من يكبره سنا. نموه العقلي يفوق سنه الزمني. لديه قدرات تخيلية عالية. يظهر درجة عالية من الاستيعاب والفهم ثم التطبيق. لديه قدرة عالية في تبصره للأمور. لديه ميول واسعة المدى في مجالات مختلفة. لديه القدرة على أن ينجز أعمالا بمفرده.

- **النظريات المفسرة للموهوبة:**

هناك متخصصون وضعوا نظريات هدفوا بها تفسير ظاهرة الموهبة والتميز والإبداع ويختلف كل متخصص في تفسيره للظاهرة بحسب انتمائه المدرسي وفلسفته العلمية ويذكر كل من محمود (١٩٩٧م: ٣٩)؛ ونادية السرور(١٩٩٨م:٣٥٠)؛ والحروب (١٩٩٩م:٢٠٠) بعضٍ النظريات والمفاهيم التي فسرت الموهبة والإبداع ، وسوف يذكر الباحث بعضا منها:

- **الموهبة في المنهج النفس اجتماعي (لتاننبام):**

يرى تاننبام أن الموهبة درجات مختلفة حسب نظرة المجتمع ، ويعود ذلك إلى أن أفراد المجتمع يعتمدون على اعتقادات عامة شائعة، وسريعة الزوال تكون نتيجة لقواعد منطقية أو نتيجة لمشاعر داخلية في تقرير ما يخص بالموهوبين ولهذا قسم تاننبام الأفراد الموهوبين بطريق موسعة وهي: الموهبة النادرة والموهبة الفائضة والموهبة النسبية والموهبة الشاذة، وهذه النظرة إلى الموهبة من الجانب السيكولوجي على أنها ظاهرة نفسية يمكن أن تظهر من خلال المواهب السابقة الذكر ، الموهبة تكون نتيجة لتداخل العوامل التالية :

- القدرة العامة: ويمكن قياس هذه القدرة بخاصية الذكاءIQ إذ لا يمكن القول أن حاصل الذكاء ليس على علاقة بالتميز.
- القدرة الخاصة: لا يمكن الاعتماد على القدرة العامة فقط في تقدير التميز حيث يجب أن يبرز الطفل في قدرات خاصة كالموسيقى أو الكيمياء أو الرياضيات ... وغيرها.
- العوامل غير العقلية: ويقصد بها العمل الجاد المستمر،والرغبة في بذل الجهد .
- العوامل البيئية: ليس هناك بيئة ذات مواصفات عالمية يمكن أن تدعي أنها تؤدي إلى نمو التميز، ولكن يعتبر الأبوان من مصادر الدعم والتشجيع حيث يعتبران عنصرين مهمين في التشجيع وإعطاء الحب، كذلك نوعية التعليم وزملاء الدراسة والمكتبات والمسارح، والمتاحف.
- عوامل الحظ : بالرغم من إهمالها في أغلب الحالات الإ أن الحوادث لا يمكن التنبؤ بها قد يكون لها الأثر الكبير في إظهار الموهبة وتحقيقها مثل ازدحام سوق العمل ومقابلة شخص ما في ظروف معينة.

- **مفهوم الحلقات الثلاث للتميز(رنزولي):**

يري رنزولي أن الموهبة ناتجة عن تقاطع وتداخل لثلاث حلقات أساسية من السمات الإنسانية، وهذه السمات هي قدرة عقلية فوق المعدل المتوسط، ودرجة عالية من الالتزام بالمهمة،ودرجة عالية من الإبداع. كما يري رنزولي أن هذه السمات لابد أن تكون مجتمعة وليس هناك سمة أفضل من أخرى.

- **نظرية البناء للأشخاص الموهوبين(غروبر):**

ترى هذه النظرية أن المرحلة المبكرة من العمر في الموهبة لها أكبر الأثر في الموهبة الراشدة(عند تقدم السن) وقد وضع غروبر ثلاث نقاط هي:

- ضرورة فهم التطور (الخبرات والمواقف)الذي مر به الإنسان منذ الطفولة حتى الرشد، وتقترح أن أفضل الطرق لفهم هذا التطور هو أن تدرس وتفهم حياة عدد من الأشخاص الموهوبين والمشهورين، وقد ركز (غروبر)في دراسته على حياة (بياجيه، وداروين).
- تعتبر النشاطات والاهتمامات الذاتية للفرد النقطة الرئيسية في نمو الفرد الموهوب.
- يعتمد معنى وقيمة أي نوع من الموهبة على الظروف التاريخية والاجتماعية التي يظهر فيها.

وترى النظرية أن الأعمال الموهبية الإبداعية تأتي خطوة بخطوة وبالتالي فإن العمل الإبداعي ينتج من خلال العمل الطويل للشخص الموهوب.

- **مفهوم الذات والشعور بالخصوصية:**

يقول غروبر: إننا لن نستطيع الحصول على نظرية دقيقة لأي عمل إبداعي مالم نصل إلى فهم دقيق لكيفية تحرك الشخص الموهوب إلى الأمام والخلف بين الاتجاهين التاليين:

- تكريس نفسه لمتطلبات العمل والمهمة.
- تحرك كل مصدر شخصي للتغلب على الصعوبات.

ويرى غروبر أن نمو مفهوم الذات الكافي للعمل الإبداعي يجب أن يتضمن:

- فهم وإدارك التباين بين الواقع والمحتمل.
- إحساس الفرد بوجود مهمات خاصة لديه والالتزام بقدراته وطاقته الهائلة وبجمع الأوقات لتنفيذ هذه المهمات.
- الإحساس بالجرأة والمستوى العالي من الطموح.

- **نظرية تبلور الخبرات(الذكاء المتعدد) لكل من والترز،وغاردنر:**

ترى هذه النظرية أن الموهبة تأتي من خلال القابلية بين الفرد وتطوره وبين حقل ما من الحقول المعرفة فتبلور الخبرات يحدث بعد ظهور الموهبة عند الفرد ومن ثم يحدث بعد ذلك تفاعل كامل مع مظاهر الحقل أو الميدان وأدواته والتفاعل يحدث تغييراً كاملاً لفكرة الفرد عن الحقل ونظرته إليه وإلى نفسه ومفهوم تبلور الخبرات تبنى على أساس وجود الفطرة والتدريب والممارسة،والطبيعية الدراماتيكية للفرد التي تشده إلى أنواع معينة من الخبرات حيث يدفع الشخص ذاتيا من أجل تشكيل حركة معينة والانجاز ضمنها،ويقول غاردنر: إن تبلور الخبرات هذا قد يحدث في بداية حياة الفرد وقد يأتي في مرحلة متأخرة من حياته،وهذه الخبرات المتبلورة لا توجد الإ من خلال تفاعل الفرد مع

عدة ميادين أو حقول ولا تظهر جدوى هذه الخبرات الإ عندما ينخرط المرء في ميدان أو حقل معين.

ومن خلال النظر في التفاسير المختلفة يرى الباحث أن كل مفسر فسّر الموهبة من منطلق ثقافته ومدرسته التي ينتمي إليها، ولذلك يعتقد الباحث وجود بعض القصور في هذه التفاسير المختلفة عند النظر إلى كل واحدة منها على حدة،حيث إنها أغفلت عن بعض الجوانب، ففرويد فسر الموهبة والإبداع من خلال الحيل الدفاعية متمثلة في التسامي، بينما فسر أدلر الموهبة والإبداع من خلال نظرته البحث عن التعويض ويعود ذلك إلى وضعه الصحي، أما روجرز فإنه قد فسر الموهبة والإبداع من خلال مدرسته الذات وتحقيق الذات وأن الهدف هو تحقيق الذات فقط،ويرى الباحث أن الدمج بين ا لتفاسير المختلفة لعلها تعطي شمولية أكثر،فالموهوب قد ينتج أعماله الإبداعية للظهور والحصول على المكانة الاجتماعية، وقد يكون هذا العمل الإبداعي أنتج بسبب شعور الموهوب بوجود نقص في شيء معين،وقد يكون الموهوب أنتج أعماله الإبداعية لتحقيق بعض حاجاتهً النفسية وهو شعور بتحقيق ذاته من خلال المنتج المبدع .

- **استبانة التوافق الدراسي:**

أولا : بناء وتصميم الأداة:

- بالرجوع إلى التراث العملي الذي تناول موضوع التوافق الدراسي كما في دسوقي(١٩٧٤م) ؛ آغا(١٩٩٠م) ؛ودمنهوري(١٩٩٦م) ؛والقذافي(١٩٩٨م) ؛ جهان (٢٠٠٦م) وحشمت ، وباهى(٢٠٠٦م) ؛ وفهمي(دت) ؛ نجمةالزهراني(١٤٢٦هـ) وصديق(٢٠٠٧م).
- مقاييس التوافق الدراسي: قام الباحث باستعراض المقاييس المتوفرة لديه والتي تبحث حول التوافق الدراسي واستفاد منها في إعداد الاستبانة الحالية وهذه المقاييس: مقياس التوافق الدراسي من إعداد الزيادي عام ١٩٦٤م نقلا عن بلابل (١٤٠٦هـ) .مقياس التوافق الدراسي من إعداد شمسان(٢٠٠٤م) .مقياس التوافق الدراسي من إعداد نجوى إمام(٢٠٠٦م). اختبار بل للتوافق العام للطلبة وضع(هيو.م . بل)حيث قام نجاتي(د: ت) بالاقتباس منه وإعداده للعربية. كما تم الاطلاع على التراث النفسي المتاح والذي تناول موضوع التوافق الدراسي ،وعلى نحو ذلك قام الباحث بتحديد المحاور الرئيسة التي يتوقع أن تشمل المظاهر والمؤشرات الرئيسة للتوافق الدراسي للطلاب وخاصة في هذه المرحلة.
- في بداية صياغة عبارات الاستبانة تم صياغة عبارات ومحاور جديدة تتلاءم مع خصائص أفراد العينة .

ثانيا - وصف الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية التي عرضت على المحكمين من خمسة محاور هي :

- محور الأول : علاقة الطالب بالآخرين داخل المدرسة وعدد عباراته (٤١) عبارة.
- المحور الثاني : مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية، وعدد عبارته (٣٠) عبارة.
- المحور الثالث: أسلوب المعاملة داخل الأسرة ،وعدد عبارته (٣٠) عبارة.
- المحور الرابع: معرفة الطالب لقدراته وقبوله لها، وعدد عباراته(٢٠)عبارة.
- المحور الخامس: الحالة الصحية للطالب،وعدد عبارته (١٥)عبارة.
- وبذلك بلغ مجموعها (١٣٦)عبارة.

وبعد استرداد الاستمارات من المحكمين تم تعديل المحاور إلى ما يلي:

- أولا: تقلص عدد عبارات المحور الأول من (٤١) إلى (٤٠) عبارة بناءً على رأي المحكمين.
- ثانيا: زادت عدد عبارات المحور الثاني من (٣٠) إلى(٣١) عبارة بناءً على رأي المحكمين.
- ثالثا: حذف المحور الثالث بأكمله بناءً على رأي أغلب المحكمين و رأي سعادة المشرف.
- رابعا: بقيت عبارات المحور الرابع كما هي (٢٠) عبارة.
- خامسا: حذف المحور الخامس بأكمله بناءً على رأي أغلب المحكمين و رأي سعادة المشرف.

وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة التي طبقت على الطلاب في الدراسة الاستطلاعية (٩١)عبارة موزعة كما يلي: المحور الأول(٤٠)عبارة تم تقسيمها إلى محورين عدد كل منها م ١=(٢١)، م٢=(١٩). المحور الثالث = (٣١) عبارة . المحور الرابع (٢٠)عبارة .وبذلك أصبح مجموع عبارات الاستبانة (٩١) عبارة والتي طبقت على الطلاب في الدراسة الاستطلاعية، ثم تم حساب إجراء الاتساق الداخلي للاستبانة ، وعليه حذفت (٢٢) عبارة ، وبذلك أصبح مجموع عبارات الاستبانة بعد استخراج الاتساق الداخلي "علاقة العبارة بالمجموع الكلي للاستبانة"، وعلاقة العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه (٦٩) عبارة ، وسوف يوضح ذلك بالتفصيل في الخطوات التالية.

- **محاور الاستبانة:**

وضع الباحث بناءً على اطلاعه على المقاييس السابقة، والأدبيات العملية خمسة محاور تمثل التوافق الدراسي ، وهذه المحاور هي :

- المحور الأول: علاقة الطالب بالآخرين داخل المدرسة: يقصد الباحث بهذا المحور علاقة الطالب بكل من زملائه،ومعلميه،والمرشد الطلابي، ومدير المدرسة.
- المحور الثاني: مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية. يقصد به الباحث إحساس الطالب بأهمية وفائدة المرح والتفاؤل وممارسة الأنشطة الطلابية والهوايات النافعة.

- المحور الثالث: أسلوب المعاملة داخل الأسرة: يقصد به الباحث تأثير أسلوب تربية الوالدين، أو من يحل محلهما ،والأسرة بشكل عام على الطالب.
- المحور الرابع: معرفة الطالب لقدراته وقبوله لها:
- ويقصد به الباحث مدى إدراك الطالب لحدود قدراته وإمكاناته ومميزاته وما يستطيع فعله وما لا يستطيع ،ومعرفته لحاجاته ومشاعره ودوافعه ومسؤولياته داخل المدرسة .
- المحور الخامس: الحالة الصحية للطالب: يقصد به الباحث مدي ما يتمتع به الطالب من صحة أو عدمها.

- **فئات الاستجابة**:

تمثلت فئات الاستجابة: بمايلي(يحدث دائماً، يحدث في بعض الأوقات لايحدث إطلاقاً) .وقد اختار الباحث فئات الاستجابة الثلاثية بدلاً من الخماسية وذلك لمناسبتها للعينة حيث يوجد من أفراد العينة طلاب من الصف الأول المتوسط ، والفئات الخماسية قد تسبب لهم إشكالية عند الاختيار ؛ لذلك رأى الباحث وضع فئات الاستجابة الثلاثية حتى تسهل لهم عملية الاختيار.

ثالثا : الأداة في صورتها الأولية:

اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (١٣٦) عبارة تقيس المحاور الخمسة والجدول التالي وضح ذلك:

جدول (١) أرقام العبارات التي تقيس كل محور من محاور استبانة التوافق الدراسي

المحور	المجموع
المحور الأول: علاقة الطالب بالآخرين داخل المدرسة.	٤١ عبارة
المحور الثاني: مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية.	٣٠ عبارة
المحور الثالث: أسلوب المعاملة داخل الأسرة.	٣٠ عبارة
المحور الرابع: معرفة الطالب لقدراته وقبولها.	٢٠ عبارة
المحور الخامس: الحالة الصحية للطالب.	١٥ عبارة
المجموع	١٣٦ عبارة

عرضت الاستبانة على السادة المحكمين، وذلك بعد تحديد المحاور وصياغة العبارات، وهم من أعضاء هيئة التدريس من قسم على النفس بجامعة أم القرى وجامعة الزقازيق ، (انظر الملحق) بهدف معرفة مدى تحقيق الصدق الظاهري والحكم على مدى ملاءمة العبارات بالمحاور ، واستبعاد العبارات المتكررة أو المتشابهة عليه ، وتحديد إيجابية العبارة أو سلبيتها ، واقتراح عبارات ومحاور جديدة إن كان ذلك ضروريا.

استفاد الباحث من آراء المحكمين حول العبارات ومحاور الأداة من حيث صياغة العبارات لغويا وفنيا ، وقد رأى بعض المحكمين ، وسعادة المشرف، واقتناع الباحث تغيير محاور الاستبانة إلى ما يلي: تقسيم الاستبانة إلى أربعة محاور

بدلاً من خمسة محاور، وذلك بعد تقسيم المحور الأول (علاقة الطالب بالآخرين داخل المدرسة) ، ويقصد الباحث بهذا المحور علاقة الطالب بكل من زملائه، ومعلميه، والمرشد الطلابي،ومدير المدرسةإلى محورين : هما المحور الأول (علاقة الطالب بزملائه داخل المدرسة)، والمحور الثاني:(علاقة الطالب بمعلميه داخل المدرسة). وحذف المحور الثالث بأكمله ، وكذلك المحور الخامس. انظر الملحق. وبذلك أصبح مجموع المحاور أربعة محاور، وعدد العبارات ١٣٦- ٤٥= ٩١ عبارة، وذلك بعد حذف المحورين السابقين(المحور الثالث ، والمحور الخامس) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) المحاور ورقم العبارات التي تنتمي إليها في استبانة التوافق الدراسي.

المحور	عبارات المحور	المجموع
المحور الأول: علاقة الطالب بزملائه داخل المدرسة.	١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-١٤-١٦-١٧-١٩-٢٠-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٥-٣٦-٣٨-٣٩-٤١.	٢١ عبارة
المحور الثاني: علاقة الطالب بمعلميه داخل المدرسة	٧-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٥-١٨-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٤-٣٧.	١٩عبارة
المحور الثالث:مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية.	من (٤٢- ٧١)	٣١ عبارة
المحور الرابع: معرفة الطالب لقدراته وقبولها.	من (٧٢-٩١)	٢٠عبارة
المجموع الكلي للعبارات	٩١ عبارة	

رابعا : إجراء الدراسة الاستطلاعية:

إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من التلاميذ الموهوبين والعاديين من المرحلتين المتوسطة والثانوية وقد بلغ عددهم(١١٠)طالباً ، وذلك بعد استبعاد استمارة واحدة فقط.

جدول رقم (٣)متوسط عمر العينة

حجم العينة ن	متوسط العمر	الانحراف المعياري للعمر	المرحلة الدراسية		تصنيف الطالب	
			متوسطة	ثانوي	موهوب	عادي
١١٠	١٥.٩	٢,٠٧	٥٣	٥٧	٤٣	٦٧

بعد إجراء التطبيق فحص الباحث بيانات الاستبانة للتأكد من استكمال المفحوصين لجميع بيانات والإجابة على جميع العبارات. ثم تم إدخال إجابات

كل طالب على برنامج الحزم الإحصائية SPSS بعد تحويلها إلى أرقام. بحيث تأخذ العبارة الموجبة (يحدث دائما، يحدث في بعض الأوقات، لا يحدث إطلاقا) .(٣ ٢ ، ١)على الترتيب أما العبارات السالبة فتعكس القيمة. توصيف المتغيرات وترقيمها.

- **استخراج معامل صدق وثبات استبانة التوافق الدراسي** :

أولا : **الصدق**: Validity

- يذكر عبد الهادي(٢٠٠١م: ٣٥٣)أن مفهوم صدق الاختبار مرتبط بمدى صلاحيته للاستخدام ،فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يصلح للاستخدام في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها.
- يعرف البهي(١٩٧٩م:٤٩) الاختبار الصادق :بأنه الاختبار الذي يقيس ماوضع لقياسه.

- **صدق المحكمين**:

يمكن اعتبار الاختبار صادقاً إذا تم عرضه على عدد من المتخصصين أو الخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار ،وحكموا بأنه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه بكفاءة.غانم (١٩٩٧م:٢٥٥)

وقد قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق المقياس وذلك بعد صياغة المحاور وعباراتها، وبلغ عدد المحكمين ثمانية محكمين من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة ، من جامعة أم القرى وكلية المعلمين بالرياض، وجامعة الزقازيق بجمهورية مصر وذلك لتحقيق صدق المحكمين ومن ثم إجراء أي تعديلات على الاستبانة .

- **صدق الاتساق الداخلي**:

يشير عودة(١٩٩٣م:٣٧٢)إلى صدق الاتساق الداخلي بأنه معامل الارتباط بين أجزاء الاختبار سواء بين الفقرة والمجموع الكلي أو بين الفقرة والمجموع الذي تنتمي إليه الفقرة . وعلى ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات مع بعضها، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وأخيرا حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحاور المكونة للاستبانة، وهي موضحة كما يلي:

١- **حساب معامل الصدق باستخدام برنامج الحزم الاحصائية** SPSS:

تم حساب معامل الصدق عن طريق: معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة والمجموع الكلي لعبارات الاستبانة، وهو ما يطلق عليه بصدق المفردات:

جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات استبانة التوافق الدراسي:

رقم العبارة	معامل الارتباط"ر"	رقم العبارة	معامل الارتباط ر"	رقم العبارة	معامل الارتباط "ر"	رقم العبارة	معامل الارتباط ر"	رقم العبارة	معامل الارتباط"ر"
١	٠,٤٢**	٢٠	٠,٠٢	٣٩	٠,٢٨**	٥٨	٠,١٩*	٧٧	٠,٢٠*
٢	٠,٢٥**	٢١	٠,٢٨**	٤٠	٠,٤٠**	٥٩	٠,٥٤**	٧٨	-٠,٠٧
٣	٠,٢١**	٢٢	٠,٣٧**	٤١	٠,١٩*	٦٠	٠,٤٣**	٧٩	٠,١٠
٤	٠,٠٤	٢٣	-٠,٠٥	٤٢	٠,٣٤**	٦١	٠,٣١**	٨٠	٠,٤١**
٥	٠,٢٥**	٢٤	٠,١٩*	٤٣	٠,٢٨**	٦٢	٠,٢٨**	٨١	٠,١٥
٦	٠,٤٠**	٢٥	٠,٤٤**	٤٤	٠,١٨	٦٣	٠,٥٣**	٨٢	٠,٤٧**
٧	٠,٤٥**	٢٦	٠,٢٧**	٤٥	٠,٠٣	٦٤	٠,٥٢**	٨٣	٠,٢٥**
٨	٠,٣٩**	٢٧	٠,٣١**	٤٦	٠,٢٥**	٦٥	٠,٤٩**	٨٤	٠,٢٤*
٩	٠,٢٧**	٢٨	٠,١٨	٤٧	٠,٣٥**	٦٦	٠,٤٥**	٨٥	٠,٢٤*
١٠	٠,٤١**	٢٩	٠,٣٢**	٤٨	٠,٢٩**	٦٧	٠,٤٣**	٨٦	٠,٠٢
١١	٠,٢٨**	٣٠	٠,٤٠**	٤٩	٠,٢٤*	٦٨	٠,٥٤**	٨٧	٠,٠٦
١٢	٠,٢٦**	٣١	٠,٣٦**	٥٠	٠,٠٩	٦٩	٠,٤٢**	٨٨	٠,٣٦**
١٣	٠,٣٩**	٣٢	٠,١٤	٥١	٠,٤٢**	٧٠	٠,٢٥**	٨٩	٠,٤٤**
١٤	٠,٣٥**	٣٣	٠,٢٤*	٥٢	٠,١٢	٧١	٠,٤٩**	٩٠	٠,٤٣**
١٥	-٠,٠٨	٣٤	٠,٢٥**	٥٣	٠,٣٧**	٧٢	٠,٢٤*	٩١	٠,٤٠**
١٦	٠,٤١**	٣٥	٠,٠١	٥٤	٠,٤٣**	٧٣	٠,١٧		
١٧	٠,١٦	٣٦	٠,٢٥**	٥٥	٠,٣٧**	٧٤	٠,١٦		
١٨	٠,٢٧**	٣٧	٠,٢٦**	٥٦	٠,٣٩**	٧٥	٠,٣٨**		
١٩	٠,٢٣*	٣٨	٠,٢١*	٥٧	٠,٣٦**	٧٦	٠,٢٣*		

من خلال الجدول السابق يتضح أن أغلب قيم معامل الارتباط "ر" بين العبارة والمجموع الكلي للمقياس ذات دلالة إحصائية فيما عدا العبارات التالية: (٤، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٨، ٣٢، ٣٥، ٤٤، ٤٥، ٥٠، ٥٢ ، ٧٣، ٧٤، ٧٨، ٧٩، ٨١، ٨٦، ٨٧)=(١٩) حيث قام الباحث بحذفها لضعف إرتباطها.

٢- حساب معامل ارتباط العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه :

وذلك بهدف معرفة درجة ارتباط وتجانس العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه.

جدول(٥) معاملات الارتباط بين درجات العبارة والمحور الذي تنتمي إليه في استبانة التوافق الدراسي

المحور الأول: علاقة الطالب بزملائه داخل المدرسة		المحور الأول: علاقة الطالب بزملائه داخل المدرسة		المحور الثاني: علاقة الطالب بمعلميه داخل المدرسة.		المحور الثاني: علاقة الطالب بمعلميه داخل المدرسة.	
رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"
١	٠,٣٨**	١٩	٠,٣٨**	٧	٠,٥٣**	٢٢	٠,٣٩**
٢	٠,٤٢**	٣٠	٠,٤٧**	٩	٠,٢٢*	٢٤	٠,٢٧**
٣	٠,٣٢**	٣١	٠,٢٧**	١٠	٠,٥٩**	٢٥	٠,٥١**
٥	٠,٢٩**	٣٣	٠,٤٣**	١١	٠,٤٠**	٢٦	٠,٤٩**
٦	٠,٥٦**	٣٦	٠,٣٥**	١٢	٠,٤٩**	٢٧	٠,٥٥**
٨	٠,٦١**	٣٨	٠,٢١*	١٣	٠,٤٩**	٢٩	٠,٥٨**
٩	٠,٤٧**	٣٩	٠,٥٥**	١٨	٠,٣٣**	٣٤	٠,٣٥**
١٦	٠,٤٣**	٤٠	٠,٥٤**	٢١	٠,٣٨**	٣٧	٠,٢٩**
مجموع المحور الأول		١٦ عبارة		مجموع المحور الثاني		١٦ عبارة	

جدول(٦) معاملات الارتباط بين درجات العبارة والمحور الذي تنتمي إليه استبانة التوافق الدراسي

الأنشطة المدرسية.		المحور الثالث:المشاركة في الأنشطة المدرسية.		المحور الرابع:معرفة الطالب لقدراته وقبولها	
رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"
٤١	٠,١٥تحذف	٦٠	١٥	٧٢	٠,١٨ تحذف
٤٢	٠,٤٨**	٦١	٠,٣٧**	٧٥	٠,٥٤**
٤٣	٠,٣٣**	٦٢	٠,٤٥**	٧٦	٠,٣٤**
٤٦	٠,١١تحذف	٦٣	٠,٦٦**	٧٧	٠,٣٨**
٤٧	٠,٤٦**	٦٤	٠,٦٨**	٨٠	٠,٥٩**
٤٨	٠,٢٦**	٦٥	٠,٦٤**	٨٢	٠,٤٠**
٤٩	٠,٢٣*	٦٦	٠,٥٦**	٨٣	٠,٤٩**
٥١	٠,٣٨**	٦٧	٠,٥٣**	٨٤	٠,٤٦**
٥٣	٠,٤٨**	٦٨	٠,٦١**	٨٥	٠,٣٥**
٥٤	٠,٣٢**	٦٩	٠,٤٨**	٨٨	٠,٣٧**
٥٥	٠,٥٧**	٧٠	٠,٣٨**	٨٩	٠,٥٧**
٥٦	٠,٥١**	٧١	٠,٦٢**	٩٠	٠,٥٦**
٥٧	٠,٢٤*			٩١	٠,٥٢**
٥٨	٠,٢١**				
٥٩	٠,٤٨**				
مجموع المحور الثالث		٢٧-٢=٢٥ عبارة		مجموع المحور الرابع	١٢ عبارة

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عدا العبارة رقم (٤١ ، ٤٦) والتي تقع في المحور الثالث وقد حذفها الباحث، والعبارة رقم (٧٢) من المحور الرابع وبذلك تصبح عبارات الاستبانة (٦٩)عبارة فقط. ثم قام الباحث بإعادة توزيع ترقيم العبارات على المحاور.

٣-حساب معامل الارتباط لمحاور استبانة التوافق الدراسي :

جدول رقم (٧) يوضح معامل الارتباط بين كل محور والمحاور الأخرى:

	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
المحور الأول	١			
المحور الثاني	٠,٣٦**	١		
المحور الثالث	٠,٤١**	٠,٣٩**	١	
المحور الرابع	٠,٤٢**	٠,٣١**	٠,٣٧**	١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط مع بعضها ارتباطاً موجباً ودالة عند ٠,٠١ وهذا يؤكد على اتساقها الداخلي.

٤-حساب معامل الارتباط بين كل محور من ا لمحاور الأربعة والدرجة الكلية للمحاور:

جدول رقم (٨) حساب معامل الارتباط بين كل محور من المحاور الأربعة والدرجة الكلية للمحاور في استبانة التوافق الدراسي :

رقم المحور	درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور "ر"
المحور الأول	٠,٦٩**
المحور الثاني	٠,٦٨**
المحور الثالث	٠,٨٤**
المحور الرابع	٠,٦٦**

مستوى الدلالة ألفا (α= ٠,٠١) ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط "ر" بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة دالة عند (٠,٠١) وهو دالة على اتساق محاور الاستبانة فيما بينها مع الدرجة الكلية للاستبانة.ويشير ذلك إلى وجود تناسق بين محاور الاستبانة بشكل جيد.

ثانيا : الثبات:Reliability

يعد الثبات من أهم صفات الاختبار الجيد،لأن الاختبار يفترض أن يكون ثابتا،لأنه يعطي النتائج نفسها في حالة استخدامه أكثر من مرة كما يجب أن يتصف الاختبار بالثبات عندما يعطي النتائج نفسها تقريبا في كل مرة يطبق فيها على مجموعة المفحوصين(عبد الهادي ،٢٠٠١م)، ولاستخراج معامل الثبات استخدم معامل الثبات ألفا كرنباخ، ومعامل التجزئة النصفية سبيرمان وبراون. بواسطة برنامج الحزم الإحصائية SPSS. استخرج الباحث معامل الثبات ألفا كرنباخ، التجزئة النصفية بواسطة برنامج الحزم الإحصائية SPSS وتبين أن معامل الثبات يعتبر مرتفعا مما يمكن استخدام الأداة لتكون مناسبة لقياس الهدف الذي بني من أجله ،وإعطاء نتائج ثابتة.

خامسا : الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد الأخذ برأي المحكمين وتحليل مفردات الاستبانة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) نتج عن ذلك إعادة النظر في عدد من فقرات الاستبانة بالحذف بهدف الوصول إلى درجة أفضل من التجانس بين عبارات الاستبانة ،والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) الأرقام النهائية لعبارات كل محور لإستبانة التوافق الدراسي :

رقم المحور	رقم العبارة	مجموع العبارات
المحور الأول	١،٢،٣، ١٤، ١٩ ،٢٠ ،٢٧، ٢٨ ، ٣٤ ،٤٣، ٤٤ ، ٤٥ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٦٣ ، ٦٤ .	١٦ عبارة
المحور الثاني	٨ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٥٦ ، ٥٧ .	١٦ عبارة
المحور الثالث	٤ ، ٥، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ،٦٥ ، ٦٦	٢٥ عبارة
المحور الرابع	٦ ، ٧ ، ١٢ ، ٤٠ ، ٤٢ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٧ ، ٦٨ ، ٦٩	١٢عبارة
مجموع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية	٦٩عبارة	

طريقة تصحيح الأداة:تشتمل الاستبانة في صورتها النهائية على (٦٩)عبارة تمثل جميع المحاور وتكون الإجابة عن كل عبارة باختيار إحد البدائل الثلاثة (يحدث دائما، يحدث في بعض الوقت، لا يحدث إطلاقا) وتعطى الدرجة (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب للعبارة الموجبة.وأما بالنسبة للعبارات السالبة فتعكس الدرجات.وتكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي(٢٠٧) بينما أقل درجة يحصل عليها الطالب هي(٦٩) درجة.

جدول (١٠) فئات الاستجابة لمقياس التوافق الدراسي:

فئة الاستجابة	يحدث دائماً	يحدث في بعض الأوقات	لا يحدث إطلاقاً	مجموع درجات الاستجابة
قيمة الاستجابة للعبارة الموجبة	٣	٢	١	أعلى درجة ٢٠٧
قيمة الاستجابة للعبارة السالبة	١	٢	٣	أقل درجة ٦٩

والجدول رقم (١٣)معامل الثبات باستخدام ألفا كرنباخ والتجزئة النصفية لإستبانة التوافق الدراسي :

عدد عبارات الاستبانة "بعد صدق المحكمين"	معامل الثبات ألفا كرنباخ	التجزئة النصفية
٩١	٠,٨٦	٠,٧١

جدول رقم(١٤) معامل ألفا كرنباخ بعد استخراج الأتساق الداخلي لإستبانة التوافق الدراسي :

عدد عبارات الاستبانة "في صورتها النهائية	معامل الثبات ألفا كرنباخ	التجزئة النصفية
٦٩	٠,٨٩	٠,٧٧

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات يعتبر مرتفعا مما يمكن استخدام الأداة لتكون مناسبة لقياس الهدف الذي بني من أجله ،وإعطاء نتائج ثابتة.

خامسا : الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد الأخذ برأي المحكمين وتحليل مفردات الاستبانة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) نتج عن ذلك إعادة النظر في عدد من فقرات الاستبانة بالحذف بهدف الوصول إلى درجة أفضل من التجانس بين عبارات الاستبانة ،والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) الأرقام النهائية لعبارات كل محور لإستبانة التوافق الدراسي :

رقم المحور	رقم العبارة	مجموع العبارات
المحور الأول	١،٢،٣، ١٤، ١٩ ،٢٠، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٤ ،٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٦٣ ، ٦٤ .	١٦ عبارة
المحور الثاني	٨ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٥٦ ، ٥٧ .	١٦ عبارة
المحور الثالث	٤ ، ٥، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ،٦٥ ، ٦٦	٢٥ عبارة
المحور الرابع	٦ ، ٧ ، ١٢ ، ٤٠ ، ٤٢ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٧ ، ٦٨ ، ٦٩	١٢عبارة
مجموع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية	٦٩عبارة	

- **طريقة تصحيح الأداة**:

تشتمل الاستبانة في صورتها النهائية على (٦٩)عبارة تمثل جميع المحاور وتكون الإجابة عن كل عبارة باختيار إحد البدائل الثلاثة (يحدث دائما،يحدث في بعض الوقت،لا يحدث إطلاقا) وتعطى الدرجة (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب للعبارة الموجبة.وأما بالنسبة للعبارات السالبة فتعكس الدرجات.وتكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي(٢٠٧) بينما أقل درجة يحصل عليها الطالب هي(٦٩) درجة.

جدول (١٦) فئات الاستجابة لمقياس التوافق الدراسي:

فئة الاستجابة	يحدث دائماً	يحدث في بعض الأوقات	لا يحدث إطلاقاً	مجموع درجات الاستجابة
قيمة الاستجابة للعبارة الموجبة	٣	٢	١	أعلى درجة ٢٠٧
قيمة الاستجابة للعبارة السالبة	١	٢	٣	أقل درجة ٦٩

- **الفرض** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في متوسطات درجات التوافق الدراسي.

وللتأكد من صحة الفرض الرئيسي فيما إذا كان هناك فروق بين المجموعتين في متوسطات درجات محاور مقياس التوافق الدراسي والمحور الكلي أم لا، قام الباحث بحساب اختبار (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية ،ودرجات المتوسطات بين المجموعتين. وكانت النتيجة كما يلي:

جدول (١٧)يوضح الفرق بين الموهوبين والعاديين في درجات التوافق الدراسي.حيث ن للموهوبين(١٤٦) ، ن للعاديين(١٩٩):

المحور	نوع الطالب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة قيمة الإحصائية
الأول	الموهوبين	٤٢,٣٦	٤,٢٧	٥,٣٧	٠,٠١
	العاديين	٣٩,٦١	٤,٩٨		
الثاني	الموهوبين	٣٩,٣١	٥,٠٢	٤,٤٨	٠,٠١
	العاديين	٣٦,٨٣	٥,١١		
الثالث	الموهوبين	٦٣,٣٧	٨,٨٢	٢,٧٠	٠,٠١
	العاديين	٦٠,٨٧	٨,٢١		
الرابع	الموهوبين	٢٨,٩٣	٣,٠٥	٨,٠٨	٠,٠١
	العاديين	٢٥,٩٨	٣,٥٦		
المجموع الكلي للمحاور	الموهوبين	١٧٣,٩٦	١٦,٥٤	٥,٧٩	٠,٠١
	العاديين	١٦٣,٢٩	١٧,١٧		

- **١- محور علاقة الطالب بزملائه داخل المدرسة:**

يلاحظ من خلال الجدول السابق رفض للفرض الصفري،وقبول الفرض البديل، فقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في المحور الأول للتوافق الدراسي، حيث بلغت قيمة(ت) (٥,٣٧) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكان متوسط المحور الأول للطلاب الموهوبين تساوي(٤٢,٣٦) في حين كان متوسط المحور الأول للطلاب العاديين (٣٩,٦١)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الموهوبين، بمعنى أن لديهم قدرة أكبر من المجموعة الثانية في تكوين علاقات مع زملائهم. لم يجد الباحث دراسة في حدود بحثه تؤيد أو ترفض النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في هذا الفرض،غير أن بعض المصادر مثل مها زحلوق(١٩٩٨م:١١٧) ؛وآمال مسعود (١٩٩٩م:٤٣) ؛وسليمان،وصفاء أحمد(٢٠٠١م :٥٩) يذكرون أن الطلاب الموهوبين لديهم شعبية بين زملائهم ولديهم قدرة على تكوين صداقات ،كما لديهم روح المرح والبهجة والدعابة والقدرة على القيادة،كما يتصفون بالقدرة على إنشاء وتكوين علاقات صداقات مع غيرهم ، إن هذه الصفات تجعل علاقة الطالب الموهوب مع زملائه أكثر وأقوى من علاقة الطالب العادي مع زملائه داخل المدرسة. وبالتالي فإن نتيجة الفرض الحالي تتماشى مع أدبيات علم النفس.

- **٢- محور علاقة الطالب بمعلميه داخل المدرسة:**

يلاحظ من خلال الجدول السابق رفض للفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل ، فقد تبين أن لاهناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في المحور الثاني للتوافق الدراسي،حيث بلغت قيمة (ت) (٤,٤٨) وذلك عند مستوى دلالة(٠,٠١)، وقد بلغ متوسط المحور الثاني للطلاب الموهوبين تساوي(٣٩,٣١)، في حين كان متوسط المحور الثاني للطلاب العاديين (٣٦,٨٣)

وهذه الفروق لصالح الطلاب الموهوبين، بمعنى أن لديهم قدرة أكبر من المجموعة الثانية في تكوين علاقات جيدة مع معلميهم داخل المدرسة. ولم يجد الباحث في حدود علمه وبحثه دراسة تؤيد أو ترفض النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول هذا الفرض، غير أن المراجع مثل مها زحلوق(١٩٩٩م:١٥٥) تذكر أن (Rimm) يشير إلى أن المعلمين يفضلون التلاميذ والأطفال الأذكياء على التلاميذ الموهوبين، القريطي(١٩٨٩م : ٤٩) حيث يذكر أن الطلاب الموهوبين يفضلون الرفقاء الأكبر سنا والأوسع خيالا،كما أن معدل التفوق العقلي لديهم يساعدهم على كيفية التعامل مع من هم أكبر منهم سنا، وهم يدركون إيماءات ومقاصد معلميهم،ويذكر سليمان،صفاء أحمد(٢٠٠١م:٨٣) أن الطلاب الموهوبين أكثر التزاما بالأنظمة، وأكثر اهتماما بالجوانب الخلقية ولديهم قدرة على القيادة والثقة بالنفس. هذا بالإضافة إلى مجمل صفاتهم بالقدرة اللغوية المرتفعة والقدرة على تحمل المسؤولية والمبادرة ،والقدرة على حل المشكلات ، كل هذه الأمور تجعل المعلمين ينظرون إلى الطلاب الموهوبين بأنهم أشخاص ناضجون يمكن الاعتماد عليهم ويستحقون الثقة من قبل معلميهم مما يسمح لهم بتكوين علاقات اجتماعية جيدة داخل المدرسة أكثر من غيرهم.

- **٣- محور مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسة:**

يلاحظ من خلال الجدول رفض الفرض، وقبول الفرض البديل، فقد تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في المحور الثالث للتوافق الدراسي ، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٧٠) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكان متوسط المحور الثالث للموهوبين تساوي (٦٣,٣٧) في حين كان متوسط المحور الثالث للعاديين (٦٠,٨٧) ، وهذه الفروق لصالح الطلاب الموهوبين. وقد أشارت دراسة إبراهيم (١٩٩٦م) إلى أنّ النشاط والتعبير الفني له علاقة مع التوافق النفسي والاجتماعي ، أشارت دراسة ناصر (١٩٩٧م) أن التجديد والتحديث له علاقة موجبة وذو دلالة إحصائية مع التوافق النفسي، كما أن من صفات الموهوبين حب المرح والمشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية، فهم يميلون إلى حضور الحفلات والمناسبات العامة حيث يكونون علاقات جديدة مع الآخرين فهم واثقون من أنفسهم لاينسحبون من التجمعات الاجتماعية،سليمان،صفاء أحمد (٢٠٠١م:٧٨)، وعليه فإن نتيجة الفرض الحالي تتماشى مع نتائج بعض الدراسات و مع المعطيات العلمية.

- **٤- محور معرفة الطالب لقدراته وقبوله لها:**

يلاحظ من خلال الجدول السابق رفض قبول الفرض، وقبول الفرض البديل فقد تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في المحور الرابع للتوافق الدراسي ، حيث بلغت قيمة (ت)(٨,٠٨) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقد بلغ متوسط المحور الرابع للطلاب لموهوبين (٢٨,٩٣) في حين كان متوسط المحور الرابع للطلاب العاديين(٢٥,٩٨)،وهذه الفروق لصالح الطلاب الموهوبين، ولم يجد الباحث في حدود علمه وبحثه دراسة تؤيد أو ترفض النتيجة

التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول هذا الفرض، غير أن المراجع المختلفة تشير إلى أن الطالب الموهوب يثق بنفسه،ولديه قدرة على القيادة ، وتحمل المسؤولية، ويبادر في مواجه المواقف المختلفة، ويساهم في الأنشطة المختلفة، هذه الصفات تدل أن الطالب الموهوب يقدّر ويعرف قدراته ويتقبلها.

- ٥-**مجموع المحاور (الدرجة الكلية)**:

يلاحظ من خلال الجدول السابق رفضٍ قبول الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل، فقد تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في المجموع الكلي لمحاور التوافق الدراسي"الدرجة الكلية"، حيث بلغت قيمة (ت)(٥,٧٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية للطلاب الموهوبين(١٧٣,٩٦) في حين كان متوسط المحور نفسه للطلاب العاديين(١٦٣,٢٩)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الموهوبين، نتيجة هذا الفرض تتفق مع ما توصلت دراسة كل من الزهراني (١٤١٨هـ)؛ ودراسة حسن(١٩٨٣م) ؛ ودراسة عبد اللطيف(١٩٨٧م)؛ ودراسة آغا(١٩٩٠م)؛ ودراسة محمود (١٩٩١م)حيث أشارت هذه الدراسة في مجملها أن هناك علاقة موجبة ودالة بين التوافق الدراسي وبين التفوق العقلي والتفوق الدراسي،وعينة الدراسة الحالية هم من الطلاب الموهوبين الذين يشترط أنهم من المتفوقين دراسيا، وقد ذكر الفقي(١٩٨٣م:٢٩) أن(ليكوك) قد توصل في دراسته أن نسبة المتفوقين من الموهوبين أعلى من نسبة العاديين،كما يؤكد سليمان، وصفاء أحمد (٢٠٠١م: ٤٩)؛ ومحمود(١٩٩٧م: ٣٨) أن الطلاب الموهوبين لديهم مقدرة عالية على التكيف بسهولة أكثر من غيرهم،ويرى الباحث أن نتيجة هذا الفرض تتماشى مع المعطيات العلمية من حيث صفات الموهوبين العديدة التي تساعدهم على التوافق الدراسي والتوافق العام.

- **نتائج البحث**:

- توصل البحث الحالي إلى : الطلاب المسجلين بإدارة الموهوبين وغير المسجلين بها
- توجد فروق دالة بين الطلاب المسجلين بإدارة الموهوبين وغير المسجلين بها في درجات التوافق الدراسي في جميع محاور المقياس ،والدرجة الكلية للمقياس.

- **توصيات الدراسة** :

من خلال ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج بين الموهوبين والعاديين في التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، فإن الدراسة تخلص إلى التوصيات التالية: تدريب الطلاب العاديين على أساليب وطرق التوافق الدراسي من خلال دورات تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين، ودورات تنمية الثقة بالنفس ، وتوعية المجتمع بأهمية قيام دورات تهتم بتنمية الذكاء الاجتماعي .

- **الدراسات المقترحة** :
  - إجراء دراسة لمعرفة أثر التنشئة الوالدية على التوافق الدراسي للطلاب.
  - إجراء دراسة لمعرفة الفروق بين الموهوبين و الموهوبات في التوافق الدراسي.
  - إجراء دارسة لمعرفة الفروق بين الموهوبين و المتأخرين دراسيا في التوافق الدراسي.
  - إجراء دراسات تستفيد من الأداة الحالية المعدة من قبل الباحث لزيادة الوثوق به.

- **قائمة المصادر و المراجع العربية** :

١. ابن منظور ، أبو جمال الدين محمد مكرم(١٩٠٠م)**لسان العرب** ، دار صادر ، بيروت ، لبنان.

٢. أبو سماحة،كمال(١٩٩٢م ـ ١٤١٣هـ)نبيل محفوظ، ووجيه الفرح، **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**، دار الفرقان،عمان،الأردن.

٣. آغا،كاظم ولي(١٩٩٠م) التوافق النفسي والاجتماعي عند الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين. دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة،**مجلة بحوث جامعة حلب،سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية** ،العدد السابع عشر .

٤. آل شارع،عبد الله النافع،وآخرون(١٤٢١هـ- ٢٠٠١م)**برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية**،اللجنة الوطنية للتعليم،مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية،الرياض،المملكة العربية السعودية.

٥. آمال عبد السميع مليجي باظة(١٤٢٤هـ)الطفل الموهوب من هو،**مجلة موهبة**، العدد السادس ربيع الأول.

٦. أميرة عبد العزيز الديب،(١٩٩٠م)**سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٧. الإيضاحات التنظيمية،وزارة التربية والتعليم،وكالة الوزارة للتعليم ، الإدارة العامة للموهوبين ،١٤٢٨هـ ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٨. بدوي،أحمد زكي(١٩٧٨م) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية،مكتبة لبنان بيروت،لبنان.

٩. بلابل،الجنيدي جباري(١٤٠٦هـ)التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة،قسم علم النفس ،كلية التربية،جامعة أم القرى.

١٠. البهي، فؤاد (١٩٧٩م)، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** ، دار الفكر العربي القاهرة ، مصر.

١١. الجبور،محمود شاكر محمود(١٤٠٥هـ)من هم الموهوبون، ولماذا نرعاهم ، **رسالة الخليج** العدد ١٤.

١٢. جلال،سعد(١٩٨٦م) **في الصحة النفسية الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٣. جهان عيسى العمران(٢٠٠٦م)أساليب التوافق النفسي إزاء المواقف الضاغطة لدى المراهقين والمراهقات في المجتمع البحريني.**مجلة العلوم التربوية** ،كلية التربية جامعة قطر العدد (٩).

١٤. الحروب،أنيس(١٩٩٩م)**نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين**، دار الشروق،عمان ،الأردن .

١٥. حشمت،حسين أحمد و باهى ،مصطفى حسين (٢٠٠٦م) **التوافق النفسي والتوازن الوظيفي** الدار العالمية للنشر والتوزيع.

١٦. حواشين،زيدان نجيب، ومفيد نجيب حواشين(١٩٩٨م)**تعليم الأطفال الموهوبين** عمان الأردن ، دار الفكر .

١٧. الخالدي، أديب (٢٠٠١م) **الصحة النفسية**، الدار العربية للنشر والتوزيع ، غريان ، ليبيا.

١٨. دسوقي ، حسين محمود(١٩٩٧م)الحرمان الأبوي،وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعة "دراسة مقارنة"،**مجلة علم النفس**، العددان الأربعون والحادي والأربعون ، أكتوبر ١٩٩٦م مارس ١٩٩٧م.

١٩. دسوقي،كمال(١٩٧٤م)**علم النفس و دراسة التوافق، الجزء الثاني** ، دار النهضة العربية بيروت ، لبنان.

٢٠. دمنهوري،رشاد صالح(١٩٩م)بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي، **مجلة علم النفس** العدد السابع والثلاثون،١٩٩٦م،السنة العاشرة.

٢١. الدوسري، إبراهيم بن مبارك(٢٠٠٠م) **الإطار المرجعي للتقويم التربوي** ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، السعودية.

٢٢. راجح،أحمد عزت(دت) **أصول علم النفس**،ط ٩.

٢٣. رعاية الموهوبين في وزارة المعارف،القواعد التنظيمية ،١٤٢٣هـ، وزارة المعارف الرياض ، المملكة العربية السعودية.

٢٤. الروسان، فاروق(١٤٢٢هـ/٢٠٠١م) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين،مقدمة في التربية الخاصة**، دار الفكر، عمان ، الأردن.

٢٥. الزهراني،عيسي بن على(١٩٩٧م)بعنوان المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

٢٦. سليمان،عبد الرحمن سيد،وصفاء غازي أحمد(٢٠٠١م)**المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم ، تربيتهم، مشكلاتهم** ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

٢٧. الشربيني ،زكريا،و يسرية صادق(٢٠٠٢م) **أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي الإبداع** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

٢٨. شمسان ، مازن أحمد عبدالله (٢٠٠٤م) علاقة الضغوط والدافعية للإنجاز ومركز التحكم بالتوافق الدراسى للطلاب الجامعيين فى الريف والحضر ، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الآداب . جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

٢٩. الشناوي ، محمد محروس(١٩٩٤م)**نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،مصر.

٣٠. صديق ، محمد السيد(٢٠٠٧م)**علم النفس والإرشاد وسيكولوجية التفوق والتوافق** ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، القاهرة ، مصر.

٣١. عبد الخالق، أحمد محمد(٢٠٠٣م) **أصول الصحة النفسية** ، دار المعرفة الجامعية الأسكندرية ، مصر.

٣٢. عبد الغفار،عبد السلام(١٩٩٧م) ، **التفوق العقلي والابتكار** ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٣٣. عبد الغني ، أشرف محمد،والشربيني ، أميمة محمود(٢٠٠٣م) **الصحة النفسية بين التطبيق والنظرية** ، دار النشر بدون.

٣٤. عبد اللطيف ، مدحت عبد الحميد(دت): **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية،مصر.

٣٥. عبد الهادي، نبيل(٢٠٠١م) **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي** ، دار وائل ، عمان،الأردن .

٣٦. عودة، أحمد(١٩٩٣م) **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الأمل ، عمان ، الأردن.

٣٧. غانم ، محمود محمد (١٩٩٧م) ، **القياس والتقويم** ، دار الأندلس ، حائل ، السعودية .

٣٨. فهمي، مصطفى(١٩٩٨م) **الصحة النفسية دراسات في سيكلوجية التكيف** ، مكتبة الخارجي القاهرة ، مصر.

٣٩. فهمي، مصطفى(دت) **التكيف النفسي** ، مكتبة مصر، القاهرة،مصر.

٤٠. فوزية أخضر،محمد حسن (١٤١٤هـ،١٩٩٣م) **المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين** ، مكتبة التوبة ، الرياض.

٤١. القذافي ، رمضان محمد(١٩٩٨م) **الصحة النفسية والتوافق** ، المكتب الجامعي الإسكندرية مصر.

٤٢. القوصي، عبد العزيز١٩٨٢م، **أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

٤٣. محمود، أحمد أبو الدهب(١٩٩٧م) الإبداع الإنساني موهبة أم وراثة ، **مجلة القافلة** ،عدد ديسمبر ، السعودية..

٤٤. مرسى،سيد عبد الحميد(١٣٩٥هـ/١٩٧٥م) **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني** مكتبة الخانجي ، القاهرة .

٤٥. مها زحلوق (١٩٩٨م) تربية الإبداع في رياض الأطفال،**مجلة التربية** ، عدد ١٢٤، قطر.

٤٦. موسوعة علم النفس الشاملة (٢٠٠١م- ٢٠٠٢م)،الجزء الرابع.

٤٧. ناديا هايل السرور(١٤١٨هـ/١٩٩٨م) **تربية المتميزين والموهوبين** ، دار الفكر ،عمان ، الأردن.

٤٨. نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني(١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م)النمو النفسي- اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية.

٤٩. نجوى إمام ،السيد محمد(٢٠٠٦م)، المناخ الأسرى وعلاقته بكل من أساليب مواجهة المشكلات الحياتية والتوافق الدراسى لدى عينة من مرضى السكر (دراسة مقارنة) ، رسالة ماجستير فى التربية (علم النفس) غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس القاهرة ، مصر.

٥٠. (هيو.م .بل) تعريب نجاتي(د:ت)، **مقياس التوافق العام** ، مكتبة الانجلو المصرية.

٥١. يوسف ، عبد التواب (١٩٩٦م) الأطفال الموهوبون كيف نكشفهم ونرعاهم لينبغوا ؟ **مجلة الفيصل** ، العدد ٢٣٩.

البحث الثاني :

" المناخ التنظيمي ونمط الممارسات السلوكية للإدارة المدرسية "

إعـــــداد :

د كتور / حامد محمد علي الشمراني

المشرف التربوي بمكتب التربية والتعليم

بمحافظة القنفذة

" المناخ التنظيمي ونمط الممارسات السلوكية للإدارة المدرسية "

د / حامد محمد علي الشمراني

- **الإطار العام للبحث :**
- **مقدمة:**

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين. ثم أما بعد:

فإن طبيعة العمل داخل المدرسة ونوع العلاقات والتفاعلات السائدة بين العاملين تؤثر إلى حد كبير على نجاح العمل المؤسسي بشكل عام، والتربوي تحديدا، هذه التفاعلات والعلاقات والاتجاهات تشكل في مجملها جوا معينا داخل المدرسة يطلق عليه المناخ التنظيمي (Organization Climate).

إن المناخ التنظيمي الجيد يلعب دوراً كبيراً في مستوى الإنتاجية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه كل من (الطجم والسواط، ١٤٢٤هـ) "من أن المناخ التنظيمي له آثار لا يمكن تجاهلها على سلوك الأفراد والجماعات التنظيمية، وبالتالي على إنتاجيتهم وعلى مقدرة المنظمة في تحقيق أهدافها" ص٢٤٨.

كما أن الممارسات السلوكية الإيجابية لمدير المدرسة تلعب دوراً كبيراً في تفاعل المرءوسين وقناعتهم بما يعملون، وأداء أعمالهم على أفضل وجه.

ويرى خطاب (١٣٨٠هـ) "أن بناء الاستجابة الجماعية للمرءوسين تظهر من خلال السلوك الذي يمارسه المدير مع مرءوسيه، وجعل جماعة العمل وحدة متماسكة حول هدف مشترك" ص٣٢.

ومن خلال ما تقدَّم رأى الباحث ضرورة التطرق إلى الجوانب التالية: مفاهيم المناخ التنظيمي – الممارسات السلوكية – المناخ التنظيمي من حيث (أنماطه أبعاده – عناصره – قياسه – تطويره – فاعليته وأهمية إعادة التنظيم فيه) العلاقة بين المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة – النتائج والتوصيات.

- **مشكلة البحث :**

يظل المناخ التنظيمي Organization climate له آثار لا يمكن تجاهلها على سلوك الأفراد والجماعات التنظيمية وبالتالي على إنتاجيتهم وعلى مقدرة المنظمة في تحقيق أهدافها، حيث حاول المهتمون بالبحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع إمكانية إيجاد مناخ تنظيمي جيد تستطيع من خلاله المنظمة استثمار طاقات منسوبيها لتحقيق أهدافها.(الطجم والسواط، ١٤٢٤هـ ص ص ٢٤٧- ٢٤٨) والمناخ التنظيمي اتجاه حديث انتشر مؤخرا في الدراسات الإدارية لاسيما السلوكية منها، ورغم تعدد البحوث المهتمة به فضلا عن تناوله في أغلب المؤلفات الأجنبية المهتمة بالسلوك التنظيمي، إلا أن المؤلفات الإدارية

والكتابات السلوكية في العالم العربي لا تزال بعيدة تماماً عند تناول هذا الموضوع الهام الذي يؤثر بشكل مباشر في سلوك العاملين وعليه يتحدد نجاح المنظمة بشكل كبير حيث أن المنظمة التي تمتلك مناخا سيئا سوف يصيبها الفشل في الأمد الطويل حتى وإن أبدعت في وظائفها وأنشطتها (حاشقجي ١٤٢٢هـ، ص ٥٣).

كذلك نمط الممارسات السلوكية للإدارة عندما يكون نمطاً سلبياً فإن ذلك يؤثر على الأداء ويجعل المناخ التنظيمي للعمل المؤسسي في حالة متردية لذا يجب أن يكون نمط الممارسات السلوكية للمديرين إيجابيا مع المرءوسين حتى يكون هناك مناخ تنظيمي مفتوح يستطيع من خلاله المرءوسين تقديم أفضل أداء لديهم.

وانطلاقاً من أهمية هذا الموضوع رأى الباحث أن يحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما مفاهيم المناخ التنظيمي؟
- ما نمط الممارسات السلوكية للمدير في المنظمة؟
- قدّم وصفاً علمياً للمناخ التنظيمي من حيث:
  - أنماط المناخ التنظيمي.
  - أبعاد المناخ التنظيمي.
  - عناصر المناخ التنظيمي والعوامل المؤثرة فيه.
  - قياس المناخ التنظيمي.
  - تطوير المناخ التنظيمي.
  - فاعلية المناخ التنظيمي.
  - أهمية إعادة التنظيم في المناخ التنظيمي.
- ما العلاقة بين المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة؟
- ما النتائج والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة المدرسية؟

- **أهداف البحث** :
  - التعرف على مفاهيم المناخ التنظيمي.
  - التعرف على نمط الممارسات السلوكية للمدير في المنظمة.
  - التعرف على المناخ التنظيمي من حيث: أنماطه، أبعاده، عناصره، والعوامل المؤثرة فيه، قياسه، تطويره، فاعليته، أهمية إعادة التنظيم فيه.
  - التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة.
  - التوصل إلى أهم النتائج والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة.

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث في النقاط التالية:

- أن المناخ التنظيمي لا يقل أهمية، كما يشير كل من الطجم والسواط (١٤٢٢هـ) فيما يتعلق بالتأثير على الأداء التنظيمي عن الأنشطة التنظيمية الأخرى، كالتخطيط والتنظيم والدوافع والرقابة.. الخ، حيث أن هذه الأنشطة قد لا تكون فاعلة إذا ما نُفذت في بيئة تنظيمية غير جيدة ص٢٤٧.
- أن المناخ التنظيمي يعتبر دالة، كما يشير الشمري، سعود (١٤١٣هـ) لسلوك المديرين والمعلمين ص٣٦.

- **حدود البحث** :

اقتصر الباحث في هذا البحث على المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة.

- **مصطلحات البحث** :

١- المناخ التنظيمي :

يعرفه خاشقجي (١٤٢٢هـ) بأنه "الانطباع العام لدى أعضاء المنظمة متضمناً مجموعة من المتغيرات مثل أسلوب معاملة المديرين لمرءوسيهم – جو العمل – نوعية الأهداف التي تطمع المنظمة لتحقيقها" ص٥٣.

أما فيلد وأبلسون فعرفاه على أنه "المتغير الذي يعمل على دمج الفرد والجماعة والمنظمة".

أما الباحث فيرى أن المناخ التنظيمي هو عبارة عن عدد من العوامل والسمات التي تجعل فريق العمل في المنظمة يعمل بأفضل مستوى من الأداء وأعلى روح من المعنوية.

٢- الممارسات السلوكية:

يعرفها خطاب (١٣٨٠هـ) بأنها "ظاهرة ميل رئيس العمل إلى إلقاء تبعية السلوك غير المرغوب فيه على الفرد العامل دون النظر إلى أثر موقف العمل وما يتضمنه من مؤثرات في ذلك" ص٦.

أما دراكر، بيتر (١٩٩٨م) فيرى أن الممارسات السلوكية المحكمة والملموسة التي تحقق الامتياز هي التي تحتاجها الإدارة ص٢٢٢.

ويرى الباحث أن الممارسات السلوكية للإدارة هي الممارسات والتصرفات التي تصدر من المدير تجاه أعضاء الإدارة، وهي على نوعين:

- ممارسات سلوكية إيجابية.
- ممارسات سلوكية سلبية.

- **الدراسات السابقة**:

- دراسة روبي والباكر (١٩٩٥م) بعنوان: "أنماط المناخ المؤسسي في المدارس الثانوية للبنين بدولة قطر كما يدركها المعلمون وعلاقته بتوجيههم نحو

القوة الاجتماعية"، والتي هدفت إلى تحديد أنماط المناخ المؤسسي في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بدولة قطر، كما يدركها المعلمون بهذه الدراسة ومعرفة العلاقة بين إدراك المعلمين للأبعاد التي تشكل نمط المناخ ومدى توجههم نحو القوة الاجتماعية كمتغير من متغيرات الشخصية الحديثة. وقد خلصت الدراسة إلى وصف لواقع أنماط المناخ المؤسسي بالمدارس الثانوية الحكومية بدولة قطر، حيث تبين للباحث أن هذه الأنماط تختلف من مدرسة لأخرى، وقد صعب تصنيفها حسبما حدد هالبين وكروفت. ووجد فروق بين الحاصلين على درجات عليا والحاصلين على درجات دنيا في التوجه نحو القوة الاجتماعية، حيث كانت هذه الفروق لصالح الحاصلين على درجات دنيا.

- دراسة الشمري (١٤١٣هـ) بعنوان: "المناخ التنظيمي السائد في مدارس حائل الابتدائية والمتوسطة وعلاقته بالتحصيل الدراسي)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نوع المناخ التنظيمي السائد والتحصيل الدراسي على أساس متوسط التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة كل على حدة، وقد استخدمت الأداة التي صممها هالين وكروفت والتي نقلها للعربية سليمان الخضري، وكان من أهم النتائج ما يلي: وجود ثلاثة أنواع مناخية في المرحلة الابتدائية وهي المناخ المفتوح ومناخ الإدارة الذاتية والمناخ الموجه، ويعتبر المناخ المفتوح هو السائد، ووجود نمطين في المدارس المتوسطة هما الإدارة الذاتية والمناخ الموجه وأن الأخير هو السائد.
- دراسة (الحربي، خلف، ١٤١٩هـ)، بعنوان: "المناخ التنظيمي السائد في كليات المعلمين وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس". وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على واقع المناخ التنظيمي في كليات المعلمين وكذلك درجة علاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالكليات.
- دراسة (الخضري، سليمان وآخرون)، بعنوان: "مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر). وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على المناخ السائد داخل مؤسسات قطر التعليمية.

- **الإطـــار النظري** :
- **السؤال الأول من أسئلة البحث : ما هي مفاهيم المناخ التنظيمي؟**

يمكن تصور المناخ التنظيمي على أنه الانطباع العام Composite Impression والمتكون لدى أعضاء المنظمة، والمتضمن متغيرات عديدة كأسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهم، وفسلفة الإدارة العليا،و جو العمل وظروفه ونوعية الأهداف التي تأمل المنظمة تحقيقها. (خاشقجي، ١٤٢٢هـ، ص ٥٣) ويعرفه الخضري، وزاهر بأنه "الجو الناجم عن التفاعل بين الأفراد داخل المؤسسة " ومما سبق يمكن تعريفة أيضا بأنه "نوعية البيئة الداخلية Enternal Environment لمنظمة معينة يتوصل لمعرفتها العاملون من خلال تجاربهم واختباراتهم، وتؤثر في سلوكهم، وبالإمكان تشخيصها بمجموعة من الصفات أو الخصائص التنظيمية، وبهذا المعنى فإن المناخ التنظيمي هو شخصية المنظمة كما يراها الأعضاء". (خاشقجي، ١٤٢٢هـ، ص٥٣).

المناخ التنظيمي : هو عبارة عن موجز للانطباع الشخصي عن بيئة العمل داخل المنظمة.وهذا الانطباع يمكن أن يتجاوز مستوى الفرد إلى مستوى الجماعة.

ويعرف فيلد : " field و أبلسون " Abelson "المناخ بأنه المتغير الذي يعمل على دمج الفرد والجماعة والمنظمة. أما فورهاند Forehand وجلمر(Gilmer) فيعرفان المناخ التنظيمي على أنه مجموعة الخصائص التي تتصف بها المنظمة والتي تميزها عن غيرها وتؤثر على سلوك منسوبها. ويعرفه تاجيري " Tagiuri" على أنه الجودة الثابتة نسبيا للبيئة الداخلية للمنظمة التي يعمل ضمنها أعضاء التنظيم والتي تؤثر بدورها على سلوكهم.

والمناخ التنظيمي هو أحد عناصر السلوك التنظيمي الثلاثة المتمثلة في:

أ - المناخ التنظيمي أو سلوك الفرد:

- وهو تعبير عن العلاقات الإنسانية داخل التنظيم.
- المناخ التنظيمي هو مجموع أنماط الممارسات السلوكية للأفراد.
- وترتبط به فعالية التنظيم والتعرف على الأهداف العامة والخاصة.
- الأهداف غير الرسمية أولى في الاهتمام بها من الأهداف الرسمية، وبالتالي تصبح مدخلا لها.

ب- الفعالية التنظيمية أو سلوك الجماعة :

- ويشير إلى قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها ويعتمد على النموذج المستخدم في دراسة المنظمة. أي دراسة أنماط التفاعل بين أفراد التنظيم.
- الجماعة داخل المنظمة هي "مجموعة من الأفراد تتعامل وتتفاعل وتتشارك في تبادل القيم والأنماط السلوكية داخل المنظمة سواءً كانت هذه الجماعة رسمية أو غير رسمية

ج- الأهداف التنظيمية أو سلوك المنظمة :

- يشير سلوك المنظمة إلى غايات التنظيم ككل في اتجاه تحقيقها.
- ويرتبط بالتعرف على الأهداف العامة، والأهداف الفرعية أو أهداف رسمية وأهداف غير رسمية (من محاضرات الدكتور / رمضان، ١٤٢٣هـ، جامعة أم القرى).

ومن خلال التعاريف السابقة نصل إلى الاستنتاجات التالية :

- يمثل المناخ التنظيمي مجموعة من الخصائص التي تميز بيئة العمل الداخلية للمنظمة عن غيرها من المنظمات.
- تتسم خصائص المناخ التنظيمي بالثبات النسبي.
- أبعاد المناخ التنظيمي ممكن قياسها.
- إدراك الفرد لهذه الخصائص البيئية توجد لدية ما يعرف بالبيئة النفسية "Psychological Environment "والتي تؤثر مباشرة في اتجاهات ودوافع الأفراد وبالتالي سلوكهم. (الطجم والسواط، ١٤٢٤هـ، ص ص ٢٤٨ ٢٤٩).

• **السؤال الثاني من أسئلة البحث : ما نمط الممارسات السلوكية للمدير في المنظمة؟**

يشير دراكار، بيتر، (١٩٩٨م) في حديثه عن روح المنظمة بعنوان: "ممارسات وليس مواعظ" أن الروح الجيدة في المنظمات الإدارية إنما تعني أن الطاقة الناتجة تفوق مجموع القوى الداخلة فيها، إنها تعني خلق طاقة إضافية جديدة، ومن الواضح أن ذلك لن يتحقق بوسائل آلية، فالأداة الآلية تستطيع في أفضل وجوهها النظرية، أن تحتفظ بالطاقة دون أي مساس بها لكنها لا تستطيع أن تخلقها، وللحصول على أي ناتج يفوق ما استخدم في تكوينه أو مكوناته إنما يمكن تحقيقه فقط في المجال المعنوي أو الأخلاقي، وعلى ذلك فالشيء الضروري لإيجاد الروح السليمة في الإدارة ينبغي أن يكون لا للخلاف دور فيه ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق التأكيد على التكامل والقيم السامية للعدالة والسلوك.

لكن الأخلاقيات لا تعني المواعظ، فالأخلاقيات ينبغي أن تكون مبدأ للعمل ولا ينبغي لها أن تكون مجرد نصائح أو خطب أو نوايا طيبة، وما ينبغي لها هو أن تكون ممارسات فعلية ومؤثرة وأن تكون سلوكا ملموسا، وأشياء بوسع أي إنسان أن يراها، وأن يؤديها وأن يقيسها ويقيمها.

ويشير (دراكار) بأن كافة التنظيمات في التاريخ الإنساني، والتي استطاعت تحقيق درجة دقيقة في روحها قد أمكنها عمل ذلك من خلال مجموعة مبادئ وقواعد للممارسات، ويصدق هذا الأمر على المحكمة العليا للولايات المتحدة بمقدرتها على تحويل ساستها المبتذلين إلى قضاة عظام، فالممارسات هي التي حققت روح الجماعة الشهيرة، أو روح التضامن لدى البحرية الأمريكية، أو البحرية البريطانية، كما أن الممارسات المنظمة فيها والمنسقة هي التي وراء أنجع تنظيم للعاملين على مستوى العالم.

وعلى ذلك فإن الإدارة بحاجة إلى ممارسات محكمة ملموسة وواضحة، وعلى هذه الممارسات أن تستحث على تحقيق الامتياز وأن تعبر لنا، وأن تجعلنا نشعر بان روح المنظمة إنما تنتمي إلى المجال الأخلاقي، وأن أساسها في ذلك هو الاستقامة.

وهناك خمس نواح يتطلب الأمر فيها من الممارسات أن تقوم بضمان قيام الروح الصحيحة في جميع جوانب التنظيم الإداري:

- ينبغي أن تكون هناك متطلبات عالية من الأداء، وليس مجرد غض النظر عن الأداء الهزيل أو الأقل من العادي، وعلى أن تكون العوائد قائمة على أساس الأداء نفسه.
- ينبغي لكل وظيفة إدارية أن تكون وظيفة مجزية في حد ذاتها وليس مجرد خطوة على طريق الترقي.
- يجب أن يكون هناك نظاماً منطقياً وعادلاً للترقية.

- تحتاج الإدارة إلى ميثاق ولائحة توضح من له سلطة اتخاذ القرارات المصيرية التي تؤثر على المدراء، وأن يكون هناك سبيل ما يمكن للمدير أن يتخذه للالتجاء والاحتكام إلى سلطة أعلى.
- على الإدارة في تعييناتها أن توضح أن الاستقامة هي المطلب الوحيد في المدير، وهي الخاصية التي عليه أن يأتي بها معه، ذلك لأنه لا يمكن توقع اكتسابه لها فيما بعد.

وهناك من الممارسات ما يؤذي روح المنظمة بطريقة كبيرة، ومن أمثلة هذه الممارسات السلوكية ما يردده المديرون بقولهم للمرءوس: "لن يكون بوسعك أن تحظى بالثراء هنا، ولكنك لن تفصل من العمل"، إن ذلك يضع التأكيد على خطورة القدرة المتوسطة الآمنة، وهو الشيء الذي يولد البيروقراطية ويعمل على إعاقة أولئك الذين يكون العمل في أشد الحاجة إليهم، ألا وهي فئة الرواد المبدعين، إن ذلك لا يشجع الناس حتى على المخاطرة بارتكاب أحد الأخطاء، إنه يثبط من هممهم عند محاولة القيام بأي شيء جديد، إنه لا يبني الروح ولايخلق حتى مجرد الإحساس بالأمان،فالأمان الذي تحتاجه مجموعة الإدارة هو ذلك القائم في الوعي بالأداء الراقي، والاعتراف به.

ويوضح (دراكار) إلى أنه يجب على الإدارة عدم التغاضي عن الأداء الهزيل أو دون المستوى الذي يكون بصورة مستمرة، إلا أن هذا لا يعني أن يقوم المدير بممارسة مبدأ العقاب للأفراد نتيجة ارتكابهم للأخطاء، فلا أحد يتعلم ما لم يقع في الأخطاء.

فكلما ارتقى المرء وأصبح في حال أفضل كلما ارتكب المزيد من الأخطاء ص ص٢٢٢ – ٢٢٤.

أما (خطاب، ١٣٨٠، ص٦) فيرى أن من الممارسات السلوكية ظاهرة ميل رئيس العمل إلى إلقاء تبعية السلوك غير المرغوب فيه على الفرد العامل دون النظر إلى أثر موقف العمل وما يتضمنه من مؤثرات في ذلك.

إن الممارسات السلوكية الجيدة للمدير تتطلب منه تحقيق كفاءة الأداء وتنمية المرءوس كما أن على المدير أن يتبع ما يلي:

- إعداد المناخ الصالح للعمل.
- توجيه سير العمل ورقابته.
- قيادة جماعة العمل.
- مواجهة القصور والخطأ في أداء المرءوس.

إنَّ تحقيق أهداف العمل وتنمية المرءوسين تمثل سلوكيات المدير الفعال في مواقف العمل ومجالاته، وقيادته لجماعة العمل.

ويرى الباحث أن الممارسات السلوكية الجيدة لدى المدير يجب أن تنطلق من مبدأ اللامركزية وإعطاء المرءوس الحرية في مجال عمله حتى يتحقق الإبداع

المطلوب، وتزيد الإنتاجية في الأداء، كما أن إحداث التغيير وتحقيق التطلعات يدل على جدوى البرامج التعليمية من خلال ممارسات المدير.

كما أن اللامركزية وتغيير مصدر القرار يساعد على تطوير المناخ التنظيمي وجعله أكثر فاعلية.

- **السؤال الثالث من أسئلة البحث وصفياً علمياً للمناخ التنظيمي من حيث: أنماطه – أبعاده – عناصره – العوامل المؤثرة عليه – قياسه – تطويره – فعاليته – أهمية إعادة التنظيم فيه.**

- **أنماط المناخ التنظيمي:**

قسم كل من "هالين" وكروفت" المناخ التنظيمي إلى ستة أنماط مناخية تتدرج من المفتوح في طرف إلى المغلق في الطرف الآخر، وبينهما أربعة أنماط مناخية، وهذه الأنماط المناخية الستة تتمثل فيما يلي:

- المناخ المفتوح: وهو الحرية التي يتمتع بها المعلمون وتسود بينهم المحبة والألفة والتعاون حيث يتحقق التوازن بين إنجاز الأعمال وبين إشباع الحاجات الاجتماعية للعاملين، و تبرز في المدرسة المشاركة في الأعمال القيادية من جانب المدير أو من جانب المعلمين.
- المناخ المغلق: وهو عكس المناخ المفتوح حيث يركز المدير تركيزاً شديداً على تنفيذ الأعمال الروتينية، والتركيز المستمر على الإنتاج دون أن يعطي القدوة الحسنة والمثل الأعلى في العمل.
- مناخ الإدارة الذاتية: ويشبه المناخ المفتوح، إلا أنه يختلف في أن إنجاز العمل ويأتي في المرتبة الثانية بعد إشباع الحاجات الاجتماعية.
- المناخ الموجه: وهو ذلك النمط الذي يعبر من خلاله المدير عن اهتمامه الشديد بإنجاز الأعمال عن طريق التوجيه والإشراف على حساب الحاجات الاجتماعية للعاملين.
- المناخ العائلي: وهو ذلك النمط الذي لا يمارس المدير من خلاله دوره في توجيه نشاط المؤسسة مما يؤدي إلى ظهور رئاسات متعددة مما جعل المعلمون يكرسون جهودهم لإشباع حاجاتهم الاجتماعية دون اهتمام كاف بتحقيق أهداف المؤسسة أو إنجاز العمل.
- المناخ الأبوي: وهو ذلك النمط الذي يركز من خلاله المدير جميع السلطات في يده بحيث لا يسمح بظهور أي مبادرات قيادية من قبل المعلمين مما يولد شعورا لدى المعلمين بعدم الانتماء للمدرسة. (الشمري، سعود "١٤١٣هـ)، ص ص ٣ – ١١).

- **أبعاد المناخ التنظيمي:**

يشير (الطجم، والسواط، ١٤٢٤هـ، ص ص٢٤٩ – ٢٥١) إلى أنَّ هناك عاملان أساسيان يمثلان القاعدة الأساسية للمناخ التنظيمي هما:

أولاً: بيئة العمل "Work Environment" وتمثل شعور الفرد عن منظمته تشجيع ودعم مشرفه المباشر له، درجة قبول جماعة العمل للفرد ثم فهم الشخص للدور الذي لابد أن يقوم به في التنظيم.

ثانياً: طبيعة المكافآت وتمثل النظام المتبع من قبل المنظمة في منح المكافآت والأجور ودرجة رضا الفرد عما هو مطبق.

حدد كوز "Koys" وتوماس "Thomas" الإطار العام للمناخ التنظيمي بثمانية أبعاد رئيسية:

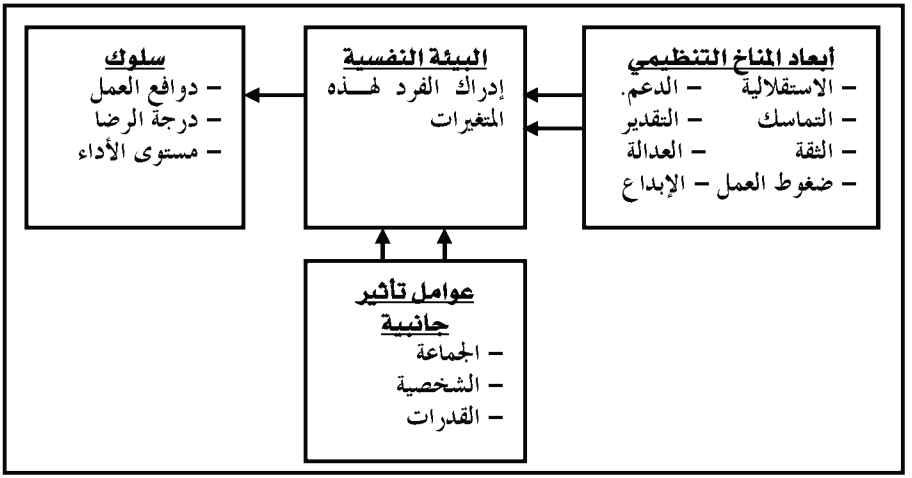
- الاستقلالية: "Autonomy": وتعني إدراك الفرد لاستقلاليته فيما يتعلق بإجراءات العمل، تحديد الأهداف، وترتيب الأولويات.
- درجة التماسك "Cohesion": وتعني إدراك الفرد لدرجة التلاحم والمشاركة داخل التنظيم بما في ذلك رغبة الأعضاء في تقديم المساعدة لبعضهم البعض.
- الثقة "Trust": إدراك الفرد لمدى قدرته على الاتصال بحرية وبوضوح مع أعضاء التنظيم في المستويات الإدارية العليا ونقاشهم في أمور شخصية وحساسة مع الطمأنينة بأن ذلك لن يؤثر على مستقبله الوظيفي.
- ضغوط العمل "Pressure": إدراك الفرد لضغط الوقت فيما يتعلق بإنهاء المهام المناطة به ومستوى الأداء "Performance Standards".
- الدعم "Support": إدراك الفرد لدرجة تحمل سلوك الأفراد من قبل الإدارة.
- التقدير "Recognition": إدراك العضو بأن عطاءه "Contributions" محل تقدير واعتراف من قبل الإدارة.
- العدالة "Fairness": إدراك الفرد سلوكيات المنظمة على أنها عادلة فيما يتعلق بنظام المكافآت والترقيات وعدم التمييز بين المنسوبين.
- الإبداع "Innovation": درجة تشجيع التغيير الهادف، والتجديد ومدى تحمل المخاطرة.

هذه الأبعاد المناخية للتنظيم تؤثر بدورها على ما يمكن تسميته بالمناخ أو البيئة النفسية "Psychological Climate" للفرد.

ويقصد بذلك درجة فهم واستيعاب وإدراك الفرد لأبعاد المناخ التنظيمي من حوله، هذا الربط بين المتغير يتأثر بجماعة العمل، بشخصية الفرد وبقدراته.

هذه الصورة النفسية التي تتكون لدى الفرد عن بيئة عمله تؤثر على سلوكه، ودافع العلم لديه، مدى رضاه، وبالتالي على أدائه.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك:



" العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك "(الطجم والسواط، ١٤٢٤هـ، ص٢٥١).

- **عناصر المناخ التنظيمي والعوامل المؤثرة فيه** :

للمناخ التنظيمي أربعة عناصر كما يشير: (خاشقجي ١٤٢٢، ص ص ٥٤-٥٧). هي :

- **السياسات والممارسات الإدارية** :

من المتعارف عليه أن كل سياسات المنظمة المبنية على التشاور المتبادل والمشاركة في اتخاذ القرارات الأساسية والخاصة بعمل الأفراد، تعطي للعاملين شعورا بالثقة، وترفع من روحهم المعنوية، وتعمق فيهم الولاء والانتماء للمنظمة وتحمسهم لتحمل المسئولية، وإنجاز الأعمال بأعلى قدر من الكفاءة والفعالية وعلى العكس من ذلك فإن انفراد الإدارة بوضع الخطط والسياسات بمعزل عن مشاركة العاملين ودون اعتبار لهم سيخلف مناخا تنظيميا سلبيا ينعكس على الروح المعنوية للعاملين ويؤثر على مستوى أداءهم ويخلق حالة من عدم الثقة وانعدام الولاء للمنظمة.

- **الهيكل التنظيمي** :

للهيكل التنظيمي تأثيره الواضح في إيجابية وسلبية المناخ التنظيمي فالتشدد في المركزية، وتعدد وحدة الأوامر،وغموض خطوط السلطة والمسئولية. هي مؤشرات على توفر مناخا سلبيا داخل المنظمة، والعكس هو الصحيح فاللامركزية ووضوح خطوط السلطة والمسئولية ووحدة الأمر.. الخ، هي دلائل على توفر مناخا تنظيما إيجابيا وقد أشار لولر Edward Iawer وزملائه إلى أن هناك متغيرات هيكلية أو بنائية عديدة تؤثر على المناخ التنظيمي مثل نطاق الإشراف، وتعدد المستويات التنظيمية، وخطوط السلطة والمسئولية، وهذه المتغيرات تؤثر سلبا أو إيجابا على المناخ التنظيمي السائد بالمنظمة.

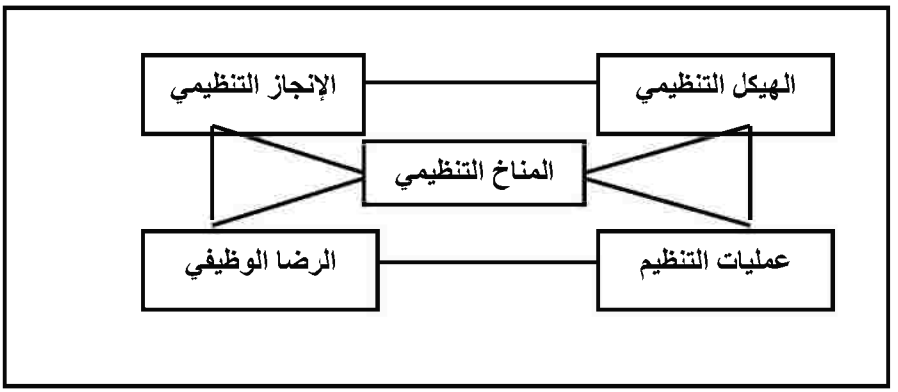
- **تكنولوجيا العمل والإنتاج** :

فكلما انفتحت المنظمة في تبني واستخدام الوسائل التقنية الحديثة، وتدريب العاملين على استخدامها كان ذلك مؤشرا على إيجابية المناخ التنظيمي وعلى العكس من ذلك فإن انغلاق المنظمة على نفسها وعدم مسايرتها للتغيرات والتطورات التقنية الحديثة كلما أدى ذلك إلى خلق مناخا سلبيا داخل المنظمة.

- **المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية** :

تعتبر البيئة الداخلية والخارجية من العوامل المؤثرة على سياسات المنظمة فالظروف الاقتصادية المحلية والدولية، والتشريعات الحكومية والسياسات المالية للمنظمة هي عوامل لا مناص من أخذها في الاعتبار لضمان توفر مناخا إيجابيا بالمنظمة وعلى العكس فإن إدارة المنظمة عندما تدير ظهرها للمؤثرات البيئية سواء كانت داخلية أو خارجية فإنها تفقد قدرتها على الرؤية بعيدة المدى ووضع استراتيجية للمنظمة.

ويوضح الشكل التالي العوامل المختلفة المؤثرة على المناخ التنظيمي كما وردت في دراسة لولر.



العوامل المؤثرة على المناخ التنظيمي (خاشقجي، ١٤٢٢هـ، ص٥٦).

ويتضح من الشكل أن المناخ التنظيمي هو مناخ منبثق أو متكون Emergent من أربعة عناصر أساسية هي : عمليات التنظيم، الهيكل التنظيمي،والإنجاز التنظيمي والرضا الوظيفي...وهذه العناصر تحكمها علاقة تبادلية اعتمادية تؤثر على مناخ المنظمة كما تؤثر على أداء الفرد وإنتاجيته ووفق هذا التصور فإن المناخ التنظيمي هو المكان الذي يصنع فيه الأفراد قراراتهم الخاصة بالعمل فحينما يكون المناخ مهيئا لإشباع حاجات الأفراد متمركزا حول الإنتاج يمكن توقع اتجاه سلوك الفرد نحو تحقيق أهداف المنظمة بشكل واضح. والعكس حينما يكون المناخ في غير صالح أهداف الأفراد وحاجاتهم ودوافعهم فإنه يتوقع انخفاض رضائهم وإنتاجيتهم ، وبتعبير آخر فإن السلوك النهائي أو النتيجة

النهائية إنما يتم تحديدها بواسطة التفاعلات الحاصلة بين حاجات الأفراد من جهة، وإدراكه ببيئة التنظيم من جهة أخرى.وكما يلاحظ من الشكل السابق أن النتائج الخاصة بأداء الفرد ورضاه ومشاركته تتجه كتغذية عكسية لتساهم ليس فقط في المناخ التنظيمي ولكن تشمل أيضاً التغيرات المحتملة في سياسات وممارسات الإدارة.

إن المناخ التنظيمي يشكل متغيراً وسيطاً "intervening variable" ما بين النتائج وأيا من العناصر الأربعة المكونة له، ويعتبر في الوقت ذاته الميدان الذي يضع فيه الأفراد قراراتهم الخاصة بعملهم ووظائفهم.

وحينما نتعمق في التفصيلات الدقيقة للمنظمات نجد أن بعض العوامل مثل الحجم، والتخصص، وتقسيم العمل، والتنسيق والروح المعنوية ونمط القيادة والتكنولوجيا المستخدمة إضافة إلى البيئة الخارجية بأبعادها المختلفة تؤثر كلها في عمل وحياة المنظمة بالدرجة التي يمكن عندها القول بأنه لا يوجد نمط تنظيمي مثالي لما يمكن أن يكون عليه التنظيم، وأن أفضل مناخ تنظيمي ممكن هو الذي يحقق الهدف بطريقة مثلى وكقاعدةٍ عامة نجد أن تفاعل عدد من العناصر تختلف في تكوينها وفي درجة تفاعلها معاً من منظمة لأخرى.

ويشير كل من (الطجم، والسواط، ١٤٢٤هـ، ص ص ٢٥١ – ٢٥٢) إلى العوامل المؤثرة في المناخ التنظيمي أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على سلوك الأفراد داخل التنظيم، هذه العوامل تمثل ما يعرف بالمناخ التنظيمي، من هذه العوامل:

- الظروف "Conditions" التي يعمل بها الفرد.
- طبيعة نظام الحوافز المستخدم لتوجيه سلوك الأفراد وزيادة إنتاجيتهم.
- النمط الإداري المتبع "Management style"
- طبيعة الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.
- الأنظمة والقوانين "Roles and Regulation" ، السلطة "Authority"، صناعة القرارات الإدارية وكيفية تطبيقها.
- طبيعة المهام "Tasks"، والعمل اللازم القيام به.
- التكنولوجيا "Technology" المتاحة.
- علاقات الموظفين وجماعات العمل.
- ثقافة التنظيم "Organization Culture".
- البيئة الخارجية "External Environment" التي تعمل بها المنظمة.

- **قياس المناخ التنظيمي:**

يشير (الطجم والسواط، ١٤٢٤هـ، ص ص ٢٥٩ – ٢٦٠) إلى أن أسلوب الاستقصاء يعتبر من الأساليب شائعة الاستعمال لتحديد نوعية المناخ السائد لأي منظمة، ويعتبر نموذج (لتون) "Litwin" و (سترنجر) "Stringer" من أفضل نماذج الاستقصاء التي طورت للوقوف على طبيعة المناخ التنظيمي، حيث

استخدمه الكثير من الباحثين بعد إجراء التعديلات اللازمة والتي تتلاءم مع واقع المنظمة موضع الدراسة في قياس المناخ التنظيمي السائد في المنشآت الإنتاجية والعامة، وتحتوي قائمة الاستقصاء هذه على خمسين سؤالا تقيس في مجموعها المناخ التنظيمي بأبعاده التسعة التي حددها الكاتبان: فهناك مجموعة من الأسئلة لقياس كل من:

- شعور الفرد تجاه هيكلة المنظمة. Organization Structure بما في ذلك الأنظمة، القوانين، الإجراءات المتبعة ودرجة الروتين "Red Tape".
- شعور الأفراد بمدى استقلالهم وتحملهم للمسئولية "Responsibility".
- إحساس الأفراد بوجود جو يساعد على التحدي "Challenge" والمخاطرة المحسوبة "Risk".
- شعور الأفراد بوجود سياسة عادلة للمكافآت "Rewards" والترقيات "Promotion".
- مدى إحساس الفرد بوجود علاقات تفاعلية مبنية على الصدق والصراحة "Warmth".
- مدى موضوعية المعايير "Standards" لقياس أداء الفرد والجماعة.
- مدى الإحساس بأهمية الاختلافات والنزاعات "Conflict" كظاهرة صحية يمكن استثمارها لصالح التنظيم.
- الإحساس بوجود الدعم والمساندة "Support" من الرؤساء ورفاق العمل.
- مدى شعور الفرد بأهميته وبانتمائه "Identity" لفريق العمل وللمنظمة ككل.

وقدم "بيترسون" "Peterson" و "بيس" "Pace" مقياساً آخر لقياس طبيعة المناخ التنظيمي، وقد تطرقا لستة مجالات رئيسية لابد من قياسها للوقوف على حقيقة البيئة الداخلية للتنظيم، وهذه الأبعاد تتمثل في درجة الثقة "Trust" والمشاركة "Participation"، والمساندة "Support"، فعالية الاتصالات "Communication"، التشجيع، وأخيرا الاهتمام بمستوى الأداء.

أما (الحربي، خلف "١٤١٩هـ"، ص ٤٥ – ٤٦) فيشير إلى أن فكرة إيجاد مقياس لقياس المناخ التنظيمي كانت على يد (هالبن وكروفت) اللذين فكرا في إيجاد مقياس لقياس المناخ التنظيمي السائد في المدارس الابتدائية الأمريكية، وفعلا قاما بالدراسة وتمخض عنها وجود ثمانية أبعاد لهذا المقياس، أربعة منها تقيس سلوك مديري المدارس وأربعة أخرى تقيس سلوك المعلمين، فأما الأربعة التي تقيس سلوك مديري المدارس فهي:

- أ) الشكلية في العمل. ب) التركيز على الإنتاج.
- ج) القدوة في العمل. د) النزعة الإنسانية.

وأما الأربعة التي تقيس سلوك المعلمين فهي:

- أ) التباعد. ب) الإعاقة.

◄◄ ج) الانتماء (الروح المعنوية). د) الألفة.

وسمي هذا المقياس بـ "استبانة وصف المناخ التنظيمي" Organizational climate Description Questionnaire ويرمز له اختصارا (OCDQ)

- **تطوير المناخ التنظيمي** :

يشير (خاشقجي، ١٤٢٢هـ) إلى أن ما يهمنا في تطوير المناخ التنظيمي هو الإجابة على السؤال التالي :

- **كيف يمكن تطوير المناخ التنظيمي** ؟

مما سبق يتضح أنه لا يمكن استنباط نموذج أو هيكل تنظيمي مثالي وتوقع نجاحه في كل المنظمات، فلكل منظمة مناخها الخاص بها، كما أن لكل فرد إدراكاته الخاصة للمنظمة، وعليه فإن التساؤل الذي يتوجب على الباحث أو المدير إثارته دائما هو : كيف يمكن تطوير المناخ التنظيمي السائد حاليا إلى الأحسن ؟ أو كيف يمكن التوصل إلى المناخ التنظيمي الجيد أو النموذجي للمنظمة ؟ وخاصة تلك المنظمات التي تملك خاصية السرعة في التغير خلال السنوات القليلة القادمة... وهل يمكن للمدير أو الرئيس التنفيذي لمنظمة ما أن يصبح منسقا أو حلقة اتصال بين مجموعات عمل مختلفة أو فرق عمل منظمة يمتلك أفرادها مهارات مهنية متنوعة ومتعددة مهمتها حل مشكلات محددة ؟ وهل ستصبح لهذا المدير القدرة على أن يكون مؤهلا في حقول البحث ونقل المعلومات والتوسط بين المجموعات المختلفة من المهارات والاختصاصات ؟ وهل ستصبح تنظيمات المستقبل تنظيمات مرنة وتكييفه قابلة ومهيئه للتغيير والتطوير ؟ وحينئذ تصبح المفاضلة بين الأفراد العاملين على أساس المرونة والفاعلية المبنية على المهارة والتدريب المهني وليس على أساس المرتبة والمركز أي التسلسل الهرمي.

إن التنظيمات المنتظرة يجب أن تكون ذات هياكل مرنة تقوم على الثقة والدقة والتهذيب وحدة الذهن أو ما يمكن وصفه بالحذق والمهارة،وينطوي على الألفة والمودة والمشاركة،والاهتمام بتحقيق الاداء العالي، وسوف تكرس هذه التنظيمات حرية الفرد واستقلاليته، كما تسمح بالتعبير الحر والخيال الواسع وتحقق المزيد من السعادة والرفاه للعاملين وتحفف عنهم المعاناة والإحباط والإجهاد النفسي والجسماني ص٥٧- ٥٨.

ويرى (الشمري، سعود، ١٤١٣هـ، ص ٢٤) أن تحسين المناخ التنظيمي ليس أمرا يمكن بلوغه بسهولة وإنما هو جهدا شاملا يستهدف تحسين المدرسة ككل بما فيه ذلك الإدارة والمنهج والمبنى المدرسي والهيئة التعليمية والطلبة.

- **فاعلية المناخ التنظيمي** :

يشير كل من (الطجم والسواط ،١٤٢٤هـ، ص ص ٢٦٠- ٢٦٤) إلى أنه يمكن إيجاد مناخ تنظيمي فعال ومنتج عند مراعاة الجوانب التالية :

- الثقة "Trust": لا بد لمنسوبي التنظيم في كل المستويات من بناء علاقة تقوم على أساس الثقة المتبادلة في القول والعمل.
- المشاركة في عملية اتخاذ القرار participative decision making " : لا بد من المشاركة الفعالة من كل منسوبي التنظيم ذي العلاقة في كل المراحل التي يمر بها صناعة القرار الإداري وذلك لما لهذه المشاركة من آثار إيجابية على معنويات الأفراد، ولضمان حماسهم الكافي لوضع هذا القرار موضع التنفيذ.
- الدعم من القيادة. "Supportiveness " : إيجاد جو يقوم على أساس المصارحة حيث يستطيع كل من أعضاء التنظيم التعبير وبصراحة عن رأيه للمشرفين وزملاءه المرؤوسين.
- توفير المعلومات اللازمة : Openness in communication لتسهيل مهمة الأفراد في الحصول على كل المعلومات ذات العلاقة بعملهم أو حتى المعلومات ذات العلاقة بالأقسام والوحدات الأخرى لإضفاء جو أسري على التنظيم وتشجيع مبدأ التفاعل بين الجميع.
- الاستماع إلى وجهة نظر الأفراد " Listening in upward communication": رؤساء الأقسام والوحدات والقياديون لا بد أن يكونوا ذوي عقليات متفتحة " Open minds" تستمع وتفهم وتستوعب أي اقتراح أو وجهة نظر من مرؤوسيها وتعطيها ما تستحق من اهتمام.
- الاهتمام بأهداف التنظيم : "concern for High "performances : كل فرد من أفراد المنظمة لا بد أن يظهر ولاءه للمنظمة وأهدافها إضافة إلى ضرورة إظهار اهتمامه ببقية أعضاء التنظيم.
- بناء علاقات إنسانية جيدة عن طريق :
  - معرفة احتياجات منسوبي التنظيم ورغباتهم ومساعدتهم على تحقيقها.
  - الاستماع إلى شكاوي وتذمرات الأفراد والتعامل معها بإيجابية.
  - إيجاد نظام اتصالات فعال بين القيادة والمرؤوسين وفي كل الاتجاهات.
  - تصميم برامج تدريبية للمشرفين والتركيز على العلاقات الإنسانية.
  - وضع خطط فعالة لنظام الدوافع والحوافز.
  - استخدام الأساليب القيادية الأكثر فعالية.
- التأكيد على المسئولية الشخصية "Individual Responsibility" يرى "لتون" و"سترنجر" أن اعطاء صلاحيات معينة لكل فرد من أفراد الجماعة ومساءلته بقدر ما يمنح من صلاحيات يؤدي إلى زيادة روح الولاء لدى الفرد وبالتالي زيادة انتاجيته
- التعامل بفاعلية مع الصراع "Tolerance for conflict" : فقد يسود المنظمة مناخ مفعم بالتناقضات والتعارضات من واجب الإدارة في هذه الحالة تقريب وجهات النظر وخلق بيئة عمل يسودها التفاهم والإحترام المتبادل.

- توضيح المهام الوظيفية والمسئوليات والصلاحيات الممنوحة ووضع معايير ثابتة لتقييم الأداء الوظيفي.
- إعطاء اعتبار"Consideration " للأفراد في النمط القيادي المتبع.
- منح الاستقلالية اللازمة للأفراد في كل الظروف المناسبة والتركيز على مبدأ تقويض السلطة لما له من آثار إيجابية على سلوك وأداء الأشخاص.
- توضيح الأهداف العامة التي يسعى الجميع إلى تحقيقها،ووضع معايير واضحة لعملية صناعة القرارات الإدارية.
- إيجاد أكثر من خيار للنمو الوظيفي." Alternative career paths الطريقة التقليدية التخصصية للنمو الوظيفي هي أن يرقى الفرد إلى منصب قيادي، لكن بعض الأشخاص قد يكون عطاؤهم أفضل في المناصب التخصصية والتقنية..لذلك لابد أن تتاح لهم الفرصة ليتقدموا وظيفيا كل في مجاله أي لا بد من وجود سلم وظيفي "career ladder" في كل المجالات.
- تصميم نظام مكافآت "Reward "ذو قيمة لدى الأفراد مادية إضافة إلى إتاحة الفرصة لتحقيق الأهداف الشخصية كالاستقلالية وتطوير الذات والمواهب وإمكانية النمو الوظيفي يساعد على خلق بيئة عمل إيجابية.
- تهيئة جو العمل الذي يساعد على الإبداع والتجديد.
- إحساس الفرد بأهميته عن طريق المساهمة الفعالة من جانب التنظيم ومساعدته في القيام بالتزاماته الشخصية "Personal obligations "خارج نطاق المنظمة.

- **أهمية إعادة التنظيم في المناخ التنظيمي** :

إن التنظيم الإداري غير ثابت وليس هناك ما يسمى بالتنظيم الإداري في مؤسسات الأعمال وإنما هناك ما يسمى بإعادة التنظيم. ولكي تصبح تنظيمات المستقبل تنظيمات مرنة ومتكيفة قابلة ومهيئه للتغيير والتطوير فإنه لا بد من إعادة التنظيم. فالتنظيم الجيد هو التنظيم الذي يمتاز بالمرونة ويمكن تعديله بين الحين والآخر.

ونظراً لما قد يسود المناخ التنظيمي من تناقضات وتعارضات ولأن المناخ التنظيمي ترتبط به فعالية التنظيم والتي تدعوا إلى تهيئة جو العمل لتحقيق الإبداع والابتكار فإن هذا كله يتطلب إعادة التنظيم. وتمثل عملية إعادة التنظيم حقلا علمياً وعملياً مضطرد الأهمية والاتساع ومما لا شك فيه أن برامج الإصلاح الإداري اتخذت إعادة التنظيم وسيلة أساسية لتحقق بواسطتها أهدافها المنشودة. ويرى (النمر،١٤٢٤هـ، ص ١٨٨) إلى أن إعادة التنظيم تطلق على "عملية إجراء تغييرات مقصودة في وظائف وهيكل وإدارة الأجهزة العاملة في نطاق الدولة حينا، وضمن نطاق الأجهزة العاملة للسلطة التنفيذية أحيانا وينطوي ذلك بالضرورة على إجراء تبديل وتعديل في الإجراءات المتبعة، وعلاقات الأفراد القائمة وسلوك أولئك الأفراد ومواقفهم".

ويشير النمر، ١٤٢٢هـ، ص ص ١٨٩ - ١٩٠) إلى أن : الحاجة إلى إعادة التنظيم تظهر في الحالات التالية :

- عندما يظهر أن التنظيم الأصلي أصبح عديم الفائدة لخطأ في التصميم الهيكلي ذاته.
- عندما يظهر وجود رغبة خفية لدى بعض الإداريين في الاستقلال بإداراتهم،وصعوبة تحقيق التعاون المتبادل في ظل التنظيم القائم.
- عند حدوث تغيرات داخلية أو خارجية ومن أمثلة ذلك تغير كمية العمل في المنظمة بالزيادة أو بالنقص.
- عندما تضعف كفاءة التنظيم فإنه يتعرض لكثير من المشكلات الإدارية والتنظيمية، مثل ارتفاع دوران العمل،انخفاض الروح المعنوية،التأخير عن مواعيد العمل.
- عند حدوث تغييرات في القيادة الإدارية للمنظمة،كتعيين قيادة جديدة للمنظمة،فتعمل القيادة الجديدة على إدخال تغييرات على المنظمة لتواكب طموحات القيادة الجديدة.

أما الدكتور رمضان فيرى في محاضراته (١٤٢٣هـ، جامعة أم القرى) أن الدواعي (الحاجة) إلى إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية يتمثل في الآتي :

- أن إعادة التنظيم أصبح مدخلا لتطوير المؤسسات التربوية.
- أن المؤسسات التربوية أصبحت مسئولة عن إحداث التطوير.
- أن وظيفة المدرسة كمؤسسة تربوية تطورت :
  - كانت مسئولة عن نقل التراث
  - ثم أصبحت تهتم بالشخصية المتكاملة للطالب.
  - ثم أصبحت تهتم بدور الفرد في التنمية (استثمار الموارد البشرية)
  - ثم أصبحت تهتم بالتنمية المستدامة (التنمية الشاملة)
  - ثم الحاجة إلى إحداث التغيير وكل ما سبق يظهر الحاجة إلى تبني المؤسسات التربوية إعادة التنظيم مدخلا لتطوير المؤسسات التربوية.

كما يقسم الدكتور رمضان، ١٤٢٣هـ الدواعي إلى إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية إلى :

- **الدواعي العامة** :

- حتمية السرعة : بمعنى تفويض التسلسل الهرمي الثابت للتنظيم، والاعتماد على أساليب جديدة في خطوط الاتصالات، وتحديد مراكز سلطة اتخاذ القرارات في التنظيم إذا نستنتج من مصطلح (حتمية السرعة) للدكتور رمضان شيئين وهما : التفويض + تحديد مراكز سلطة اتخاذ القرارات في التنظيم.
- حتمية التجديد والابتكار : في ظل التغييرات السريعة لطبيعة ومفهوم العمل.. وذلك لحاجة العمل إلى مهارات جديدة ومتطلبات متعددة.

- نموذج السوق : ويعني ذلك زيادة مشاركة الفرد من خلال التنظيمات الجديدة في ملكية المؤسسات وإسهاماته بدور أساسي في تصميم العمل الذي يقوم به.
- وتفسير هذا النموذج أن الموظف يصبح شريك مساهم وليس عامل فقط.
- الاستقلالية الذاتية للفرد : وهذه الاستقلالية تجمع بين حرية الإرادة (قدرة الفرد على الإنجاز والأداء) وإدارة الذات (قدرة الفرد على تحرير إنجازاته من المعوقات التنظيمية.

- **دواعي تربوية** :

- إدراك التربويين بعدم جدوى أطر العمل المركزي وارتباطها بالجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي.وهو ما يعني تبني التربويين مفهوم أن المكان الرئيسي لصنع القرار لعمليتي التعلم والتدريب وتوزيع وتخصيص الموارد هو واقعيا على المستوى المدرسي.
- زيادة الوعي بإيجابية التنظيم المدرسي في إدارة المدرسة والتقليل من الاعتماد على اهتمامات الحكومات (السلطة المركزية للتعليم).
- ممارسة الضغط من جانب الآباء وكذلك ممثلو قطاعات الأعمال والصناعة على المؤسسات التربوية بضرورة استجابتها لمتغيرات سوق العمل.
- اتجاه إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية : (من محاضرات الدكتور رمضان،١٤٢٣هـ):

- **النشأة والتكوين** :

- ينشأ اتجاه إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية من خلال مفاهيم أساسية هي:
  - اللامركزية وتعني السلطة أو حق اتخاذ القرار بين المستويات الإدارية العليا (الوزارة وإدارة والتعلم والإدارة التنفيذية (المدرسة) ويعرفها (علاقي، ١٤١٨هـ، ص ٢٨٦) بأنها "توزيع السلطات في كافة مستويات التنظيم الإداري " وأصبح هناك ما يسمى بالمديرون الجوالون وهناك السلطة الفنية بدلا من السلطة الإدارية لا بد أن تكون مستقلة بالتنسيق مع الأقسام الأخرى.
  - تغيير مصدر القرارات (فالعاملون في المؤسسة يتخذون القرارات وقد أصبح اتخاذ القرارات جزءا من العمل يقوم به الموظفون في الإدارة التنفيذية (المدرسة) بأنفسهم. بعد أن كان هذا الدور حكرا على الإدارة العليا والوسطى.
  - الإدارة من خلال المكان أي إنجاز العمل في مكانه والإدارة في مكان العمل تعني انتقال مستوى الإدارة من مستوى (المكرو) إلى مستوى (الماكرو) أي من المركزية إلى اللامركزية.
- إجراءات أو خطوات أو مراحل إعادة التنظيم في المؤسسات التعليمية :
  - إيجاد أو تكوين رؤية حلم يراد تحقيقه وأن تتحول الرؤية إلى رسالة من

خلال إقناع المرؤوسين بها أي من خلال القيادة التحويلية والتي تعني إقناع الأفراد بالتغيير وتحويلهم من منفذين إلى مشاركين.

- إن التغيير ينبع من الرؤية والرؤية تنبع من الثقافة، الرؤية وجهة نظر أو تصور عقلي أو حكم فردي قائم على الحدس والإلهام أي تحديد صياغة أو مفهوم (صورة) واضح عن ملامح المستقبل للمدرسة.
- مواجهة التغيرات التكنولوجية والثقافية الاقتصادية كقضايا ملحة وحرجة : ومعنى ذلك أن تصنع المستقبل واقعاً معاشاً أي أن تستبق هذه التغيرات وترى المستقبل حاضراً للوصول إلى الرؤى المستقبلية. يجب إحداث التغيير واستباقه وهذا هو مواجهة التغيرات.
- حشد أو تعبئة الموارد البشرية باعتبار أن الأفراد في التنظيم هم المورد الأساسي لإحداث التغيير المنشود أي جعل المورد البشري العامل الأساسي في إحداث التغيير.

- **السلوك والممارسات** :

أ- مدير المدرسة :

- تدعيم منطقية البرنامج التنظيمي والذي يحدد ممارساته الفعلية في المدرسة أي لابد من أن يدعم مدير المدرسة الخطة التعليمية ويكون له رؤية.وممكن تكون جدوى البرنامج التعليمي في إحداث التغيير أو تحقيق التطلعات من خلال الممارسات للمدير وهنا تكون المنطقية.
- تعزيز بيئة (المجتمع) التعلم،وصياغته لمفهوم المشاركة مع العاملين. أي على مدير المدرسة أن يوفر بيئة التعلم التنظيمي أي تحقيق المشاركة في التعلم.
- التأكيد على التنسيق القيمي للمجتمع ككل.أي لا بد أن تكون قيم المجتمع حاضرة في المدرسة وأن لا تخرج قيم البيئة عن النسق التنظيمي التعليمي.
- توفير سبل النجاح والإنجاز للآخرين ووضع نظام مغاير لاختبار الأداء وتقويمه : أي أن النظم التقليدية للتقييم لم يعد لها معنى في التنظيمات المعاصرة ويجب في تقيم الأداء في التنظيمات المعاصرة الابتعاد عن التقييم المسبق وهنا يتحتم التقييم على الإنجاز الأعلى.

ب - المعلمون :

التغيير في ممارساتهم يرتبط بالأداء والإنجاز الفردي بديلاً عن توزيع الأدوار والمهام من قبل الإدارة المدرسية وبمشاركتهم في صنع القرار بالمدرسة.

ج - الطلاب:

يبدأ التغيير في ممارساتهم من خلال مقوله أساسية هي (الإبداع والتكييف الأخلاقي)، الأطفال الموهوبون والمدرسة كتنظيم أخلاقي، إسهامات الطالب ومشاركته في تحديد جودة وكم الأداء والإنجاز.

د - أولياء الأمور:

المطالبة بتطوير التعليم من أجل : إحلال نظام واسع للإختيارات التعليمية حرية التفكير والإبداع.

- **السؤال الرابع من أسئلة البحث: ما العلاقة بين المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة؟**

من الطبيعي أن تكون هناك علاقة طردية بين المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للمديرين بحسب حالة المناخ التنظيمي سواءا كانت إيجابية أو سلبية، فإذا كانت حالة المناخ التنظيمي إيجابية كانت الممارسات السلوكية للمديرين إيجابية، وإذا كانت حالة المناخ التنظيمي سلبية حتما ستكون الممارسات السلوكية للمديرين والمعلمين سلبية، لذا يشير الشمري، سعود ١٤١٣هـ) إلى أن المناخ التنظيمي يعتبر دالة لسلوك المديرين والمعلمين، وقد قام كل من هيلبن وكروفت (Halpin, Croft "1963) بإجراء دراسة نظرا من خلالها للمناخ التنظيمي باعتباره تدرجا متصلا يمتد من المناخ المفتوح في طرف إلى المناخ المغلق في الطرف الآخر.

وقاما بإعداد استبانة لقياس المناخ التنظيمي عرفت باسم "استبانة وصف مناخ المؤسسات التعليمية" (OCOP) وقد نتج عن هذه الدراسة وجود ثمانية أبعاد لهذا المقياس، أربعة منها تقيس سلوك المديرين وأربعة منها تقيس سلوك المعلمين، وكانت الأبعاد الأربعة التي تقيس سلوك مديري المدارس تتمثل في:

- الشكلية في العمل.
- التركيز على الإنتاج.
- القدوة في العمل.
- النزعة الإنسانية.

وأما الأربعة الأبعاد التي تتعلق بسلوك المعلمين فكانت تتمثل في:

- التباعد.
- الإعاقة.
- الانتماء (الروح المعنوية).
- الألفة.

إن المناخ التنظيمي المفتوح يدل على أن المديرين والمعلمين مثاليين في سلوكهم وأن المدير يقود المدرسة كقدوة بتقديم التعليمات والتوجيهات المناسبة إضافة إلى الدعم والقدرة على التقريب بغض النظر عن الظروف المحيطة، والمناخ التنظيمي المفتوح يظهر فيه ارتفاع معنويات الأفراد ويتميز الإنجاز بالفاعلية، وتتوفر فيه درجة عالية من الثقة والطموح ولا يتصف بانخفاض مستوى التفاعل، كما أن المرءوسين في ظل المناخ التنظيمي المفتوح يعملون كمجموعة، ولديهم إخلاص شديد للعمل، وكل هذا بسبب الممارسات السلوكية الجيدة من قبل الإدارة المدرسية. كما أن المدرسة في إطار المناخ التنظيمي المفتوح لا يغلب عليها الأعمال الورقية الروتينية ولا الإشراف المباشر.

إن الأصالة في ظل النظام المفتوح جزء من سلوك المدير والمعلمين بمعنى أن الأفراد الذين يتصرفون بأصالة يؤدون عملهم بطريقتهم الخاصة في نطاق متطلبات دورهم المهني، أي أن الإداري يرفض أن يكون نسخة من غيره وإنما

يسعى لاستغلال قواه وإمكانياته باستقلالية، ويحاول أن يمكن الآخرين الذين يعمل معهم من تحقيق الهدف نفسه.

أما المناخ المغلق فهو عكس المناخ المفتوح حيث أن المدير والمعلمين يتفاعلون ويعملون من خلال التحرك والتأكيد على تنفيذ الأعمال الروتينية، والتي ربما تكون غير ضرورية والتي يتجاوب معها المعلمين على أقل مستويات التجاوب ، مع إيحائهم بعدم رضاهم عن ذلك ، والمدير في ظل المناخ المغلق يمارس الإشراف القريب المباشر ويعتمد إلى حد كبير على الرسمية وعدم الاستعداد لأن يكون قدوة، ويفقد سلوك المدير والمدرسين الأصالة. (الشمري، سعود، ١٤١٣هـ، ص ص ١٥ – ٣٧).

ويشير (دراكار، ١٩٩٥، ص٤٠٩) إلى مدى الحاجة إلى الممارسات، وأن هذه الممارسات سهلة المنال بل هي أسهل من التغيير في الرؤية والموقف.

أول هذه الممارسات: هي ممارسة إقامة المسئولية والإنجاز في العمل وقوة العمل ويجب أن يكون لكل عمل أهداف يحددها الشخص الذي سيحصل على الأهداف من مديره، ويجب أن يجعل العمل منتجا لكي يتمكن العامل من جعل نفسه منجزا، كما أن العامل يحتاج إلى الأمر والنظام والحافز لتحمل المسئولية.

ثانياً: يجب على المدير أن يعامل الأفراد العاملين معه على أنهم مرجعاً له، وأن يعتمد عليهم في إرشاده فيم يختص بعمله، وأن يطالبهم بأن يقبلوا هذا كمسئولية لكي يتمكن من القيام بعمله بطريقة أحسن وفعالية أكبر، وعلى المدير إقامة مسئولية متجهة لأعلى، وإسهاما يتجه كذلك لأعلى عند كل فرد من مرءوسيه في العمل.

ويشير (دراكار، ١٩٩٨، ص٢٤٣) أنه يمكن لأفضل الممارسات أن تفشل في بناء الروح الصحيحة (المناخ التنظيمي) ما لم تكن الإدارة صادقة مع معتقداتها التي تعلنها وتجهر بها خصوصا في المرّات التي تقوم فيها بتعيين أحدهم لأحد مناصب الإدارة، وتكمن البرهنة النهائية على صدقها وجديتها في إصرارها على تمسكها الصارم بمبدأ استقامة الشخصية، ذلك أن القيادة نفسها إنما تمارس من خلال الشخصية.

إن الممارسات مهما كانت مضجرة، إلا أنه يمكن على الدوام القيام بها، مهما كان استعداد وشخصية ومواقف من يمارسها، فالممارسات لا تحتاج إلى عبقرية وإنما إلى تطبيق ، وهي أمور نقوم بأدائها وليس بالتحدث عنها.

وينبغي أن تمضي الممارسات السليمة طويلاً على طريق استخلاص وإدراك واستخدام ما يمكن أن يتوفر من إمكانيات داخل مجموعة الإدارة، وأن نضع الأساس السليم للنوع الصحيح من القيادة، فالقيادة ليست هي الشخصية المغناطيسية الجذابة، وليست أيضا عملية تكوين الأصدقاء، وليست عملية للتأثير في الناس، إن القيادة هي الارتقاء برؤية الإنسان والنهوض بمستوى الأداء

لديه إلى حدود أبعد وبناء شخصيته إلى ما هو أبعد من حدودها الطبيعية وليس هناك من شيء يمكن له أن يمهد السبيل لمثل هذه القيادة مثل روح الإدارة التي تشدد على الممارسات المعتادة للمبادئ الصارمة للمؤسسة في السلوك والمسئولية ومستويات ومعايير الأداء العليا واحترام الفرد واحترام العمل وتقديره.

إن ممارسة القيادة تطبق المبدأ القائل: وعلى حد تعبير إعلان بنك التوفير: "لا تنجز الأمور بالتمني ولكن بالفعل".

ويشير (خطاب، ١٣٨٠هـ، ص٣٢) في حديثه عن سلوكيات المدير الفعال إلى أن عملية بناء الاستجابة الجماعية للمرءوسين ليس لها مواقف تختص بها ولكن هذا البناء يأخذ مجراه من خلال مواقف عدَّة ومتباينة في علاقة المدير بمرءوسيه، أي من خلال السلوك الذي يمارسه المدير مع مرءوسيه ويهدف المدير في أن يجعل من جماعة العمل وحدة متماسكة حول هدف مشترك، وهو في سبيل تحقيق هذه الغاية يراعي أمرين على قدر كبير من الأهمية:

- الأمر الأول: تهيئة المناخ التنظيمي الملائم لنمو المرءوسين ونضوجه.
- الأمر الثاني: يتعلق بأسلوب التفاعل أو التعامل مع المرءوسين حيث يتجه إلى قبول أعضاء جماعة العمل كل وفق قدراته، ويحترم رأيهم في مناقشة مهام العمل ومشاكله، كما يولي المدير اهتمامه بملاحظة علاقات العمل وتفاعل المرءوسين، وهو لذلك يرهف الحس للتعرف على مشاعر المرءوسين بعضهم تجاه بعض، ومشاعرهم تجاهه ويقدم العون للمرءوس على التبصر بسلوكه في علاقاته وتفاعله في مواقف العمل.

- **السؤال الخامس من أسئلة البحث: ما أهم النتائج والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير المناخ التنظيمي والممارسات السلوكية للإدارة المدرسية؟**

- إن المناخ التنظيمي المفتوح يظهر ارتفاع معنويات الأفراد ويتوفر فيه درجة عالية من الثقة والطموح.
- إن استخدام العاملين لوسائل التقنية الحديثة يزيد من إنتاجية وفاعلية المناخ التنظيمي في المنظمة.
- أظهرت أدبيات البحث أن التنظيم غير ثابت مما يحتم إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية لمواكبة التغيير والتطوير.
- اللامركزية تلعب دورا كبيرا في إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية.
- إن انتقال مستوى الإدارة من مستوى (المكرو) إلى مستوى (الماكرو) أي من (المركزية) إلى (اللامركزية) يؤدي إلى إتمام العمل في مكانه.
- إن الممارسات السلوكية الجيدة للمدير تقتضي منه كفاءة الأداء وتنمية المرءوس.
- إن الممارسات السلوكية السلبية تعبر عن المناخ التنظيمي السلبي في المدرسة أو أي مؤسسة أخرى.

- **التوصيات** :

- ضرورة تدريب العاملين في المنظمة على استخدام الوسائل التقنية الحديثه حيث يساعد ذلك على جعل المناخ التنظيمي أكثر إيجابية.
- ضرورة إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية لأن التنظيم غير ثابت حتى تستطيع المؤسسات مواكبة التغيير والتطوير في ضوء التحولات المعاصرة.
- ضرورة تهيئة المناخ التنظيمي للتغيير والتطوير حتى يتقبل أفراد هذا المناخ إحداث التغيير والتطوير متى ما دعت الحاجة إلى ذلك.
- التأكيد على المسئولين في المؤسسات التربوية العليا على أهمية (اللامركزية) في إعادة التنظيم في المؤسسات التربوية.
- التأكيد على إنجاز العمل في مكانه عن طريق انتقال مستوى الإدارة من مستوى المكرو إلى مستوى الماكرو أي من المركزية إلى اللامركزية.
- يوصي الباحث بتطبيق الجوانب التي تؤدي إلى المناخ التنظيمي الفعال المنتج ومن أمثلة ذلك المشاركة في اتخاذ القرار والثقة.
- ضرورة إجراء دراسات علمية عن المناخ التنظيمي في المؤسسات التربوية والتعليمية وغيرها من المؤسسات الحكومية الأخرى.

- **المراجـــع** :

١- الحربي ، خلف (١٤١٩هـ)، المناخ التنظيمي السائد في كليات المعلمين وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢- خاشقجي، (١٤٢٣هـ)، **التنظيم الإداري في المملكة العربية السعودية ، المفاهيم الأسس التطبيقات**، ط٢، دار الخريجي للنشر، الرياض.

٣- الخضري، سليمان وآخرون، "مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر،دراسة استطلاعية " **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** ، العدد ٢٦، ١٩٨١م.

٤- خطاب، محمد (١٣٨٠هـ)، **سلوكيات المدير الفعال ، دوره في تحقيق أهداف العمل وتنمية المرؤوسين**، ط١، مطابع معهد الإدارة العامة، الرياض.

٥- دراكار، بيتر،(١٩٩٥م)، **الإدارة : المهام**، ط١، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٦- دراكار، بيتر،(١٩٩٨م)، **ممارسة الإدارة** ، ط١، مكتبة جرير، جدة.

٧- رمضان، أحمد، (١٤٢٣هـ)، من محاضراته لمادة التنظيم الإداري في المؤسسات التربوية قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨- رِبي، أحمد عمر، والباكر، جمال محمد (١٩٩٥م). أنماط المناخ المؤسسي بالمدارس الثانوية للبنين بدولة قطر كما يدركها المعلمون وعلاقتها بتوجههم نحو القوة الاجتماعية، **مجلة كلية التربية**، العدد ١، مجلد ١٩.

٩- الشمري، سعود،المناخ التنظيمي السائد في مدارس حائل وعلاقته بالتحصيل الدراسي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

١٠- الطجم والسواط، (١٤٢٤هـ)، **السلوك التنظيمي**، ط٤، دار حافظ للنشر والتوزيع، جدة.

١١- علاقي، مدني، (١٤١٨هـ)، **الإدارة ودراسة تحليلية لوظائف والقرارات الإدارية**، ط ٨ مكتبة دار جدة.

١٢- النمر وآخرون، (١٤٢٢هـ)، **الإدارة العامة** الأسس والوظائف ، ط ٥ ، مكتبة الشقري الرياض.

البحث الثالث :

" فعالية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصرياً فى ضوء نظرية العقل "

إعداد

د كتور / طلعت أحمد حسن على

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة بنى سويف

فعالية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل

د/ طلعت أحمد حسن على
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة بنى سويف

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل وبلغ حجم العينة (١٢) طفلا وطفلة (٦ مجموعة تجريبية – ٦ مجموعة ضابطة) بمدارس النور الابتدائية للمكفوفين ببنى سويف ، تتراوح أعمارهم ما بين (٩- ١٢) عاما ، بمتوسط عمرى (١٠,٤٥) عاما ، وانحراف معيارى (١,٣) وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس التمييز الانفعالى ، مقياس الذكاء للأطفال استمارة جمع البيانات عن الطفل المعاق بصريا ، وبرنامج إرشادى من إعداد الباحث ، وتمت معالجة البيانات إحصائيا من خلال البرنامج الإحصائى (SPSS) ، وأوضحت النتائج : وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا لصالح القياس البعدى ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمتغيرات الدراسة ، كما أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى غير دالة.

• **المقدمة ومشكلة الدراسة** :

استحوذت الإعاقة على تفكير الكثير من الفلاسفة والعلماء منذ القدم حيث كانت النظرة إليهم على أنهم نذور شر ، وفى ضوء هذه النظرة كان المجتمع القديم يحكم عليهم إما بالحرق أو بالنفى أو بالنبذ بعيدا عن المجتمع وذلك نظرا لما لوجودهم من آثار سلبية على الأفراد العاديين ، ومع التقدم العلمى والتكنولوجى يحظى ذوى الإعاقة باهتمام بالغ على كافة المستويات الدولية والإقليمية والمحلية ، فلقد تزايد الاهتمام فى الآونة الأخيرة بهذه الفئات ورعايتهم وتحسين ظروف معيشتهم حيث أصبح ذلك الاهتمام مؤشرا أساسيا لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية وإقرار حقوق الإنسان وتوفير الحياة الكريمة للجميع. وتهتم الدراسة الحالية بالمعاقين بصريا دون الفئات الأخرى ، فالمعاقين بصريا يمثلون قطاعا كبيرا فى المجتمع ، وتعتبر نسبتهم فى مصر من أعلى النسب فى العالم ، فإذا كانت نسبة ذوى الاحتياجات

الخاصةٍ فى المجتمع المصرى تمثل ١٠٪ من تعداد السكان ، أى حوالى ٦,٧ مليونٍ شخصا ، فإن نسبة المعوقين إلى ذوى الاحتياجات الخاصة حوالى (٥٠) شخصا لكل عشرة آلاف نسمة ، أى ١- ٢٪ من تعداد السكان ، وهذا يعنى أن عدد المعوقين بصريا فى مصر يصل إلى ١- ٤ مليون شخصا ، نصفهم تقريبا من الأطفال (اتحاد الهيئات لرعاية الفئات الخاصة ، ٢٠٠٠ ، ٧٧)(*) وتؤثر الإعاقة البصرية على الكفاءة الإدراكية للفرد، حيث يصبح إدراكه للأشياء ناقصا لما يتعلق منها بحاسة البصر؛ كخصائص الشكل والتركيب، الحجم والموضع المكانى، واللون والمسافة، والعمق والفراغ والحركة. إذ لا يكتمل الإحساس بهذه الخصائص وإدراكها سوى عن طريق الرؤية والملاحظةٍ البصريةٍ التى تكفل للفرد الإدراك الكلى للموقف. فحاسة الإبصار تلعب دورا مهما جدا فى عملية التفاعل التى تتم بين الطفل وبين بيئته (رضوى عاطف حلمى، ٢٠٠٩، ٣). وتهدف العملية العلمية فى كافة المجالات إلى خدمة البشرية ، وتحسين مستوى معيشة الأفراد من خلال تطويع عناصر البيئة بحيث تفى بمتطلبات المجتمع ، وتعد الصحة النفسية على درجة كبيرة من الأهمية فى تحقيق ذلك من خلال جانبين أساسيين : أولهما : الجانب الشخصى ، إذ تهتم بأن يكون الفرد واعيا بذاته من كافة النواحى المعرفية والوجدانية والسلوكية ، وأن يُكون مفهوما حقيقيا وموجبا عن ذاته ، وأن يتمتع بمستوى مرتفع من تقدير الذات ، فيثق بنفسه ويحاول استثمار كافة إمكاناته وقدراته على أفضل نحو ممكن محققا ذاته فى أحد المجالات ، وثانيهما : الجانب الاجتماعى ، الذى يتمثل فى تنمية قدرات التفاعل الاجتماعى على نحو جيد ، حتى يتمتع الفرد بحياة تكاد تكون خالية من الاضطرابات السلوكية أو الأمراض النفسية ، وقد يكون ذلك من خلال تقديم البرامج الإرشادية والعلاجيةٍ التى تساعد الأفراد المضطربين على خفض مستوى الاضطرابات لديهم ، فضلا عن البرامج الوقائية التى تساهم فى الحد من انتشار الاضطرابات السلوكية أو الأمراض النفسية ، وبالتالى فإنه ثمة حاجة ضرورية إلى تقديم برامج إرشادية لكافة الفئات والمراحل النمائية لذوى الفئات الخاصة بوجه عام وخاصة المعاقين بصريا ، وقد ذكر القرآن الكريم ذلك فى قوله سبحانه وتعالى " ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ...." (الفتح : آية ١٧). كما يرى " كمال سالم " (١٩٩٧ ، ٩٩) أن ذوى الإعاقة البصرية يعانون من الصراع الدائم،فهم فى صراع بين الدافع إلى التمتع بمباهج الحياة والدافع إلى الانزواء طلبا للأمان ، ودافع إلى الاستقلال ، ودافع إلى الرعاية ، فهو يرغب من جهة أن تكون شخصية مستقلة دون تدخل من الآخرين ولكنه فى نفس الوقت يدرك أنه مهما نال من استقلال ، فإنه يظل فى حاجة لمساعدتهم مما يولد فى نفسه مشاعر العجز والعزلة والنقص ، وبعض الصراعات والسلوكيات غير المألوفة، ومنها السلوك العدوانى إذ كثيرا ما يظهر سلوك عدوانى وانحرافات سلوكية لدى المكفوفين نتيجة ما يلاقونه من

(*) يشير الرقم الأول إلى سنة النشر ، الرقم الثانى إلى رقم الصفحة.

إحباطات فى الحياة اليومية ، وهو ما يجعلهم يتسمون من الناحية الانفعالية بعدد من السمات يأتى العدوان فى مقدمتها. ويرى الباحث أن معظم ذوى الإعاقة البصرية يغلب عليهم سوء التوافق الانفعالى والاجتماعى الذى يتبدى فى تكوين مفهوما سالبا عن ذواتهم يؤدى إلى ضعف الثقة بالنفس ، وانخفاض الإحساس بالأمن ، فضلا عن مشاعر العجز والدونية التى ترفع مستوى الإذعانية والاعتماد المسرف على الآخرين ، والإحساس بالخجل الذى يرجع إلى الإحساس بأن الإعاقة لها دور كبير فى تشويه صورة الوجه ، فيحاول المعاق بصريا إخفائها بالابتعاد عن الآخرين والانطواء، كما يترتب على هذه الإعاقة بعض المشكلات فى عملي ات النمو الاجتماعى ، واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتى ، لذا يفترض تدريبهم على التعبير عن انفعالاتهم ، وغضبهم بطريقة اجتماعية مقبولة ، وتنمية القدرة على التمييز الانفعالى ، ويشمل هذا التدريب برنامج إرشادى لتعديل السلوك فى ضوء نظرية العقل.

وتوصلت دراسة " محمد إبراهيم محمد " (٢٠٠٧) إلى أن البرنامج الإرشادى له أثر فى خفض القلق لدى المراهقين فاقدى البصر ، ومساعدتهم فى التخلص من المشكلات التى تسبب لهم القلق والاضطراب بعد تطبيق البرنامج ، وقد أشارت دراسة " إسراء عبد المقصود عبد الوهاب " (٢٠٠٧) إلى حدوث تحسن ملحوظ فى الكفاءة الاجتماعية لدى بعض الأطفال المعاقين بصريا فى مرحلة ما قبل المدرسة بعد تطبيق البرنامج. وتظهر آثار هذا الفقد البصرى فى كل جوانب شخصية الفرد المعاق بصريا ومنها الجانب المعرفى للشخصية ، حيث أظهرت كثير من الأدبيات وجود نقص واضح لدى الأفراد المعاقين بصريا فى نواحى كثيرة من هذا الجانب ، ومنها ما أشارت إليه الكثير من الدراسات والتى أوضحت أن الأفراد المعاقين بصريا لديهم تأخر وقصور فى نمو نظرية العقل عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين. وتعد نظرية العقل إحدى النظريات المعرفية الحديثة التى لاقت انتشارا واهتماما كبيرا فى الآونة الأخيرة ، والتى تناولت مدى فهم الأفراد لأنفسهم وللآخرين من خلال معرفة أحوالهم العقلية والتى تتضمن الاعتقادات ، الرغبات ، النوايا ، الانفعالات ، كما يؤكد البعض كذلك على أن الاتجاه المعرفى هو أفضل الاتجاهات المعاصرة فى فهم وتفسير الكثير من السلوكيات التى تصدر من الفرد.

وقد نسب معظم الباحثين ظهور الكثير من المشكلات السلوكية لدى الأفراد المعاقين سمعيا وبصريا إلى حدوث هذا النقص أو القصور فى نمو نظرية العقل لديهم (Terwogt & Rieffe, 2004b, 232) ومن بين المشكلات التى تظهر من خلال النقص فى نظرية العقل لدى الأفراد المعاقين هو وجود قصور فى القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين ، وكذلك لديهم قصور فى النضج الاجتماعى والذى يؤدى بهم إلى عدم القدرة النسبية على التمييز للتعبيرات الوجهية الانفعالية، كما يؤيد ذلك ما يراه البعض أن الأطفال أو

حتى الكبار من ذوى الفقد السمعى والبصرى لديهم تأخر عام فى النمو الاجتماعى ونقص خاص فى فهم انفعالات الآخرين (Thomas, 1980, 3; Reyes, 2005, 1). وبوجه عام إذا ما كان أداء الأفراد المعاقين سمعياً أو بصرياً أقل من أقرانهم العاديين فى التمييز الانفعالى وإدراك التعبيرات الوجهية فإن التدريب على التمييز الانفعالى سوف يؤدى بهم إلى نوع من الكفاءة الانفعالية (Thomas, 1980, 33). ونبعت المشكلة من خلال تدريس الباحث لمادة الصحة النفسية بالدبلوم العامة سنة ٢٠١٠م ووجد بعض المعلمين المعاقين بصرياً ، ومع زيادة تعاملاته معهم لاحظ الباحث عليهم وجود قصور فى قدرة بعض هؤلاء المعلمين على التفاعل الاجتماعى الإيجابى مع الآخرين ، ووجود نقص واضح فى الفهم الانفعالى لكثير من المواقف الانفعالية التى يمرون بها فى تعاملاتهم مع الآخرين ، وقد يكون السبب فى ذلك عدم قدرتهم على معرفة ما يدور بعقول الآخرين وفهم اعتقاداتهم ورغباتهم ، وهذا ما أشارت إليه الكثير من الدراسات الحديثة فى وجود نقص واضح فى نمو نظرية العقل لدى هذه الفئة وبسؤال المعلمين العاديين الموجودين معهم فى نفس المحاضرة والمدرج تبين أن هؤلاء المعلمين المعاقين بصرياً لديهم العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية بسبب إعاقتهم ونظرة المحيطين لهم ، مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة على مرحلة الطفولة لمحو هذا السلوك الخاطئ وعلاج هذه المشكلات فى البداية قبل أن تتفاقم ، والتى قد يكون اكتسبها الطفل من خلال التنشئة الاجتماعية السلبية.

وقد أكدت بعض الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الدراسة على أن هؤلاء المعاقين ليست لديهم قدرة على تمييز بعض التعبيرات بدقة التى تظهر من خلال الوجه ، ولا يستطيعون فهم الكثير من المواقف الانفعالية التى نشعر بها فى مختلف مواقف الحياة المتعددة مثل الغضب والحزن ...، وغيرها ، وقد تظهر لديهم بعض المشكلات النفسية الداخلية والخارجية مثل : العدوان على الآخرين أو حتى الانسحاب من المواقف الاجتماعية ، وقد يؤدى بهم الحال إلى مزيد من سوء التوافق الاجتماعى والانفعالى ، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Lee, 2000), (Rieffe & Terwogt, 2004), (Aitshul, 2005), (Reyes, 2005), (Dyck & Denver, 2003), (Thomas, 1980), (Weisel, 1992). فبناءً على ما تقدم : ضرورة تصميم برنامج إرشادى فى تنمية القدرة لدى الأطفال المعاقين بصرياً فى ضوء نظرية العقل. ونظراً لأن أى من الدراسات السابقة لم تتطرق إلى فعالية البرنامج الإرشادى لدى عينة الدراسة ، مما دفع الباحث إلى إجراء مثل هذه الدراسة وبذلك تتحدد المشكلة.

- **مشكلة الدراسة** :

فى ضوء ما سبق عرضه فى المقدمة ، يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- بناء برنامج إرشادى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل.

٢- إلقاء الضوء على مفهوم القدرة على التمييز الانفعالى والاهتمام بتنمية وتحسين هذه القدرة لدى الأطفال المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل.

٣- تقديم صورة واضحة وفهماً أعمق لما يميز سيكولوجية الأطفال المعاقين بصريا من الأطفال الخاضعين للبرنامج الإرشادى.

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١- تعمل على تقديم برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى وتحسين الاعتقادات والرغبات والنوايا لدى الأطفال المعاقين بصريا بمحافظة بنى سويف فى ضوء نظرية العقل.

٢- تسهم فى تحسين الصحة النفسية للمعلمين المكفوفين والتكيف مع بيئتهم مما ينعكس على أدائهم المدرسى ويحسن العملية التعليمية.

٣- حاجة الأطفال المعاقين بصرياً إلى برامج إرشادية توفر لهم الرعاية والإعداد للحياة والاستقلالية فى قضاء حاجاتهم واندماجهم فى المجتمع والتفاعل معه ، والتوافق الاجتماعى والانفعالى مع الآخرين وتعديل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية.

٤- تسهم هذه الدراسة فى مساعدة أولياء الأمور، والعاملين فى مجال التربية الخاصة على التعامل والتفاعل الجيد مع الأطفال المعاقين بصريا بصفة عامة، وهو الأمر الذى يسهم فى خفض حدة السلوك العدوانى لديهم.

٥- ندرة الدراسات التى تطرقت إلى هذا الموضوع فى البيئة العربية فى حدود علم الباحث.

• مصطلحات الدراسة :

١- البرنامج الإرشادى : Counseling Program

يعرفه " حامد زهران " (١٩٩٩، ١٠) بأنه خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات الشخصية ، أو التربوية ، أو المهنية ، أو الصحية ، أو الأخلاقية ، التى يقابلها فى حياته ، أو التوافق معها. وفى الدراسة الحالية البرنامج الإرشادى قائم على الإرشاد المعرفى السلوكى مع الاستعانة ببعض الصور أو القصص الاجتماعية أو الرسوم الكارتونية، ويتضمن البرنامج مجموعة من الإجراءات المنظمة، التى تحتوى على سلسلة من الأنشطة المستندة على أسس علمية، والتى تساعد المعاق بصريا على التمييز بين الانفعالات المختلفة مما يحقق له نوع من التوافق الانفعالى والاجتماعى.

٢- التمييز الانفعالى : Emotion Recognition

ويعرف الباحث القدرة على التمييز الانفعالى إجرائياً بأنها : قدرة الفرد على تمييز الانفعالات الأساسية والمركبة التى تصدر من الآخرين من خلال تعبيرات الوجه ، وامتلاكه للعديد من المفردات الانفعالية التى تساعده على فهم المعنى الانفعالى لها فى المواقف الاجتماعية المختلفة.

المعاقون بصريا : Visually Handicapped

هم الذين فقدوا حاسة البصر منذ الميلاد أو قبل سن الخامسة من عمرهم بحيث لا يملكون الإحساس بالضوء ، ولا يرون شيئًا على الإطلاق ، ويتعين عليهم الاعتماد على حواسهم الأخرى والوسائل المساعدة فى الإدراك ، والتعلم والتوجه ، والحركة.

٤- نظرية العقل : Theory of Mind

ويقصد بمصطلح نظرية العقل إجرائياً بأنها قدرات معرفية معينة تمكن الأطفال من معرفة أن الآخرين بما فيهم أنفسهم يمتلكون حالات عقلية قد تكون مختلفة عما يملكونه هم ، وهذه الحالات العقلية تتضمن : الاعتقادات الرغبات ، النوايا ، والانفعالات ، وترتبط بالعالم الواقعى والفعل الإنسانى وتساعدهم على توضيح السلوك والتنبؤ به.

٥- التوافق الاجتماعى : Social Adjustment

ويقصد به مجموعة من الاستجابات المختلفة التى تدل على شعور الفرد وتمتعه بالأمن الاجتماعى ، والتى تعبر عن علاقات الفرد الاجتماعية ، كما يتمثل فى معرفة الفرد للمهارات الاجتماعية المختلفة ، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع والعلاقات الأسرية الطيبة ، والعلاقات الجيدة فى محيط البيئة الاجتماعية ، وإتباعه للمعايير الاجتماعية واكتسابه لها.

٦- **التوافق الانفعالى** : Emotional Adjustment

ويقصد به وجود علاقة منسجمة مع البيئة ، تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية والتى يكون الفرد مطالب بتلبيتها.

- **الإطار النظرى والدراسات السابقة** :

- **الإطار النظرى** :

أولا : الانفعالات والقدرة على التمييز الانفعالى :

١- **تعريف الانفعالات** : Emotions

يعد مصطلح الانفعال (Emotion) مصطلح واسع المجال فهو يشمل جميع الحالات الوجدانية التى يمر بها الإنسان بصورها المختلفة ، وقد شب خلاف كبير بين الفلاسفة وعلماء النفس منذ القدم حول وضع تعريف محدد للانفعال فلم يستطيعوا ذلك ، وفى الماضى كانت معظم الدراسات النفسية التى تناولت الانفعال ما هى إلا نوع من التفكير العقلى وكانوا ينظرون إلى الأفراد على أنهم مثل الأجسام ، وشيئا فشيئا يتطور الأمر لدراسة الانفعال من منظور تكاملى واضعا فى اعتباره الشخصية والسياق الموقعى للكلام (Goleman, 1995, 8). وتعرف الانفعالات من الناحية النفسية على أنها محفزات للسلوك ، فهى تعد قوى محفزة تدفع الفرد إلى ضروب معينة من السلوك المتنوع (عبد المجيد سيد منصور وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ٢٠٥). ومن ناحية ربط الانفعال بالتغيرات الجسمانية التى يمكن ملاحظتها عند حدوث هذا الانفعال أنه إدراك للإحساسات البدنية العضوية (فؤاد البهى السيد ، ١٩٩٧، ١٩٦).

٢- **النظريات النفسية المفسرة للانفعال** :

أ – النظريات الفلسفية الأولى للانفعال : Early Theory of Emotions

أ-١- أفلاطون وأرسطو :

يعود البحث فى نظريات الانفعال إلى أبعد من وليام جيمس حينما تحدث عنها أفلاطون ووضعها فى مكان ما بين الروح والجسد ولكن لم تكن نظريته عن الانفعال واضحة إلى أن جاء أرسطو لينظر إليها من خلال حياة الفرد المعرفية (وذلك قبل ظهور علم النفس المعرفى الحديث) حيث اعتقد أن الانفعالات تنشأ من خلال الأحداث التى نعيشها ، ومن وجهة نظرنا حول العالم ، كما رأى كذلك أن مصطلح الانفعال يأتى دائما مرتبطا بكل من السرور والألم ، وذكر أن هناك قائمة من الانفعالات الأخرى الخاصة مثل الغضب ، الخوف ، الرحمة الشفقة ، ثم قام بشرح هذه الانفعالات فى إطار أخلاقى ، وعلى الرغم من أن الأحداث التى نعيشها تعد ضرورة ومهمة فى استدعاء ونشوء الانفعالات عند أرسطو إلا أنه اعتقد أن تخمين المواقف هى التى تؤدى بنا إلى الخبرات الانفعالية (Strong Man, 2003, 10). وتعد هذه النظريات هى بدايات فلسفية أولى للحديث عن موضوع الانفعالات.

أ-٢- نظرية داروين : Darwin Theory

يعد داروين من أول الأفراد الذين أسهموا فى توضيح مصطلح الانفعال وقد جاء داروين فى الفترة من (١٨٧٢ حتى ١٩٥٥) لدراسة الخبرات الانفعالية فى مواقفها الطبيعية ، حيث قام بدراسة الانفعالات عند الإنسان والحيوان ، كما قدم لنا أدلة بأن الانفعالات يمكن أن تؤدى بنا إلى إلتكيف الذى يضمن بقاء الجنس البشرى فقد كان اهتمامه الأول منصبا على الطبيعة الداخلية للانفعالات والدور الذى تلعبه الانفعالات فى بقاء الإنسان حيث اعتبرها داروين أنها تُرقى من قيمة الكائنات بل وتحافظ على السيادة والنوع (Yvette, 2002, 10).

أ-٣- نظرية ماكدوجال : Mcdougall Theory

اعتقد ماكدوجال أن الانفعالات هى المدخل الأساسى والمفيد فى دراسة أساسيات الوظائف النفسية ، وكان من رأيه أن أى سلوك يصدر من الإنسان يكون بدافع الحاجة إلى الغذاء أو الهروب من المثيرات الضارة ، وأن مصطلح الانفعال يحدث كملحقات إلى هذه العمليات الأساسية وينشأ من خلال إدراكنا لبيئتنا ومن خلال التغيرات الجسمية المختلفة ، وقد اعتقد ماكدوجال أن هناك انفعالين فقط لدى الإنسان هى السرور والألم وهما الذين يقومان بتعديل سلوكياتنا ، وتحت هذين الانفعالين توجد تجمعات غير عادية للانفعالات أكثر تعقيدا وهو ما يميز البشر عن الحيوانات (Strong Man, 2003, 11). وعلى الرغم من أن تعريف ماكدوجال لم يكن هو التعريف الحقيقى للانفعال إلا أنه استطاع أن يضع لنا خلفية مختلفة عمن سبقوه من العلماء فى نظريته عن الانفعال. وقد وجه نقدا إلى هذه النظرية وهو أن التغير الحادث لا يكون دائما لصالح الكائن الحى ، ففى حالة الخوف قد يفقد الشخص قدرته على الحركة فيثبت فى مكانه (عبد العزيز القوصى ، ١٩٩٣ ، ١٦٤).

ب- النظرية الفينومنولوجية : Phenomenological Theory

ولقد نشأت منذ بداية التسعينات مدرسة جديدة هى المدرسة الفينومنولوجية كرد فعل للنواقص فى علم النفس وكان مؤسسها هو (Husserl) ، وتعد هى النظرية الثانية فى تفسير الانفعالات ، والعلماء النفسيون من أصحاب النظرية الفينومنولوجية قد اهتموا بالخبرة الشخصية للانفعالات ، كما أنهم يرون أن الانفعال هو الطريق الذى ينقلنا إلى العالم وهو الذى يعطينا القوة لتحمل ما يواجهنا فيه من مصاعب.

كما اهتم أصحاب التحليل الفينومنولوجى بالمعنى الذى يحمله الانفعال سواء وقع هنا المعنى داخل الفرد نفسه أم فى الجو الاجتماعى المحيط به ، وقد اهتم أصحاب هذه النظرية بتحليل الخبرات الانفعالية للفرد حيث أن هذا التحليل يقودنا إلى معرفة الجوانب الخاصة بالهوية والذات والشعور (Strong Man, 2003, 37).

جـ- نظرية التحليل النفسى : Psycho Analytic Theory of Emotion

تستند نظرية فرويد فى الانفعالات على وجهة نظره التحليلية والتى ترى أن الانفعالات ما هى إلا زملة أو مجموعة من الأعراض المخرجة والتى تعتبر جزء من الهيئة الوراثية للبشر وهذه الأعراض المخرجة يمكن أن تدرك كتعبير للشعور، وتعتبر الحياة الانفعالية للبشر من وجهة نظر فرويد لا شعورية وأن المشاعر لا تأتى من الإدراك الواعى أو الشعور، ولذا فإن الانفعال يستدل عليه من خلال المعلومات التى يقررها المريض ولا يمكن اختبارها أو فحصها من خلال الملاحظة فقط (Rose, 1998, 8-9).

د - النظرية السلوكية : Behavioral Theory

قد تعامل واطسون مع الانفعال على أنه نمط وراثى من الاستجابة تتضمن تغيرات كبيرة فى جسم الكائن ككل وخاصة فى الأنشطة الحشوية والغددية ومن الملاحظ أن واطسون لم يهتم بالتحليل الفسيولوجى للانفعال أو بدور الجهاز العصبى (Strong Man, 2003, 50). أما سكنر وهو أحد رواد المدرسة السلوكية فقد تحدث عن الانفعالات فى كتابيه منظمة السلوك (١٩٣٨) والعلوم والسلوك البشرى (١٩٥٣) وعند مقارنة سكنر بفرويد فقد اختلف سكنر معه فى أن الانفعال لا يرى من خلال العمليات الجسمانية مثل تغيرات الضغط أو الدم ولكنه يرى من خلال الملاحظة الموضوعية للتغيرات التى تظهر فى السلوكيات والاستجابات المتعلمة (Rose, 1998, 10).

هـ - النظريات المعرفية للانفعال : Cognitive Theories of Emotion

ويرى أصحاب النظرية المعرفية أن الانفعال والمعرفة يرتبطان مع بعضهما البعض بشكل تكاملى (لكن ليس تماما)، ومن المستحيل تخيل الانفعال بدون وضع المعرفة فى الاعتبار، فالعوامل المعرفية كالإدراك والإحساس هى التى تشكل انفعال الفرد فى موقف محدد وتفاعل الإحساس والإدراك هو الذى يكون الخبرة الشعورية لانفعال ما (مصطفى عشوى، ١٩٩٧، ١١١).

وتعد العمليات المعرفية وثيقة الصلة بالانفعال فهى يمكن أن تؤثر بشكل محدد على : ما الذى تهتم به من مظاهر، كيفية تعليم الناس تمييز المشاعر كيف يتعلم الناس التعرف على مشاعر الآخرين، كيف ينمى الناس خبراتهم الانفعالية المعقدة (Nannis, 1988, 41).

ولقد تعددت وجهات النظر داخل هذه النظرية إلى أن ظهرت المداخل المتعددة لبياجيه وتلاميذه، إلى أن ظهرت فى الآونة الأخيرة نظرية العقل كمدخل جديد للنظرية المعرفية.

ثانيا : نظرية العقل : Theory of Mind

يُعد مصطلح " نظرية العقل " من المصطلحات الحديثة فى علم النفس والذى ظهر فى التسعينات، وقد تعددت التعريفات التى ظهرت لهذا المصطلح إلا أنها تدور فى محور واحد ومن أولى التعريفات التى ظهرت لهذا المصطلح هو

تعريف Premach & Woodruff عام (١٩٧٨) والذين عرفوها على أنها نسب أو عزو الحالات العقلية سواء للشخص نفسه أو للآخرين ، وهى نظام للاستدلال يمكن اعتباره على أنها نظرية وذلك لأن مثل هذه الحالات العقلية لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة ، ويتم استخدام هذا النظام فى توقع سلوك الآخرين (Premach & Woodruff, 1978, 515). وتعرف نظرية العقل على أنها القدرة على فهم طبيعة الحالات العقلية مثل الاعتقادات ، الانفعالات ، النوايا والتمثيل الداخلى للأهداف والأحداث (Love, 2007, 7).

وقد اتفق مع التعريف السابق تعريف Woodburn على أنها تمثل قدرتنا على فهم الحالات العقلية للآخرين : الاعتقادات ، الرغبات ، النوايات والتطبيقات السلوكية لهذه الحالات العقلية (Woodburn, 2008, 13).

وتبدو الأهمية العملية لنظرية العقل داخل عالمنا الاجتماعى حيث يعد العقل هو المعيار الأساسى لفهم ما يدور حولنا ، فنجد الأطفال فى حاجة ماسة إلى معرفة متى تكون رغبات وأهداف الناس متوافقة أو حتى متى تكون متضاربة كما أن الحكم على نوايا الآخرين يسمح للأطفال ويساعدهم على معرفة أهداف الآخرين وسلوكياتهم وكيفية التصرف معها إما بدعمها أو حتى محاولة معالجتها (Keskin, 2005, 17).

أ – نمو نظرية العقل : Development of Theory of Mind

تنمو نظرية العقل منذ الأيام الأولى من عمر الطفل حتى وصوله العام الرابع أو الخامس من عمره ، وخلال هذه السنوات يكتسب الطفل مفاهيم كثيرة لكى يكتمل نمو هذه النظرية ، وفيما يلى شرح لكيفية نمو نظرية العقل خلال الأعوام الأولى من عمر الطفل.

أ-١- السنة الأولى من العمر : The First Year of Life

تبدأ نمو جذور هذه القدرة المعرفية منذ الأيام الأولى من عمر الطفل ففى الساعات الأولى لولادته يستطيع الطفل أن يحقق اتصال بعينيه مع الآخرين وهذا التوجه الفطرى منذ الولادة هو الذى يجعل الطفل يستطيع التمييز بين الأشياء والأشخاص ، فالأطفال الصغار عند عمر (٥) أسابيع يمكنهم أن يميزوا أمهاتهم عن الغرباء وكذلك أصواتهم ، كما تحدث الابتسامة الأولى للطفل عند عمر (٣) أشهر ، مما يبين العلامات الحقيقية الأولى لنمو هذه القدرة (Lundy, 2000, 16).

وعندما يكتمل العام الأول من عمر الطفل تنمو لديه القدرة على الانتباه للسلوك ، فيمكن له أن ينتبه إلى شخصين تدور بينهم محادثة ، وهم كذلك ينشغلون بعملية الإرجاع الاجتماعى وفيها يهتم الطفل برد الفعل الانفعالى للكبار مثل (تعبيراته الوجهية ، حركات الجسم ، نغمات صوته) وذلك لتوجيه سلوكياتهم الداخلية (Hale, 2002, 9).

أ-٢- السنة الثانية من العمر : The Second Year of Life

وفى خلال العام الثانى تزداد اللغة عند الطفل وتكون بمثابة الطريق الذى يؤدى إلى نمو نظرية العقل ، فمن خلال اللغة يستطيع الطفل أن يفهم بعض الحالات والنوايا البسيطة وعند وصوله إلى الشهر (٢٠) يستطيع أن يستعمل علامات وتعبيرات تعبر عن الفهم ، الانفعال ، الإدراك ، فيستطيع أن يعبر عن حاجته ، ويظهر فى انفعالاته أنه سعيد ، خائف ، حزين ، وقبل الوصول إلى نهاية العام الثانى يستطيع أن يتكلم عن حالاته العقلية الداخلية وقليلا عن الآخرين (Lundy, 2000, 19).

وتبدأ التغيرات المثيرة فى الظهور فى منتصف السنة الثانية عندما يبدأ الأطفال فى التفكير بشأن البدائل فهو لا يفكر فقط بالاعتقاد حول العالم ولكنه يفكر كذلك بشأن المواقف الافتراضية والقدرة على تخيل حقيقة بديلة محتملة أثناء اللعب الحر فهم يستطيعون الإمساك بموزة والتحدث فيها على أنها تليفون ، وهم يستطيعون كذلك الحديث عن انفعالات الناس متى يكونوا سعداء ، خائفين ، متعبين (Asting ton, 2001, 2).

أ-٣- السنة الثالثة والرابعة من العمر :

وعندما يصل الطفل إلى عامه الثالث فإنه يبدأ فى عزو الحالات العقلية لنفسه وللآخرين ، واستخدام اللغة بطرق مختلفة للإشارة إلى هذه الحالات العقلية (Marschark et al., 2000, 1067). وعند عمر (٣) سنوات يستطيع الطفل أن يميز الاختلافات بين الأفكار الموجودة داخل العقل وبين الأشياء الموجودة فى العالم الحقيقى ، ويكون على وعى بإرادة الناس ومشاعرهم وإدراكاتهم ، وفى هذا العمر يستطيع الطفل أن يؤدى أداءً ناجحا على مهمة الاعتقاد الخاطئ والذى يعد هو الذروة الحاسمة فى نمو نظرية العقل (Astington, 2001, 3).

والتغيير الخطير الذى يحدث فى فهم نظرية العقل يكون عند عمر (٤) سنوات عندما يتحرك الأطفال من المفهوم غير الناضج للعقل إلى الفهم التمثيلى له ، فهم يدركون أن العقل أصبح نظام تمثيلى غامض وليس مجرد عكس للحقيقة بصورة مبسطة ، وكذلك يدركون أن النماذج الممثلة فى سلوكيات الآخرين يمكن أن يساء تمثيلها مما يسمح لهم بالأداء الجيد على مهمة الاعتقاد الخاطئ (Doherty, 2009, 39). حيث يدرك الأطفال أن الناس يمكن أن تتكون لديهم اعتقادات خاطئة حول ما هو حقيقى (فؤاد عيد الجوالدة ، ٢٠٠٨ ، ٧٤).

ويتضح من خلال العرض السابق أن نظرية العقل تبدأ نموها منذ الأسابيع الأولى من عمر الطفل بينما يكتمل نموها عندما يصل الطفل إلى عامة الرابع أو الخامس إذا ما كان طفلا طبيعيا ، لكن ذلك قد يختلف عند بعضا من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة كالطفل التوحدى أو الأصم أو الكفيف والذى يستمر معه النقص فى نمو نظرية العقل حتى دخوله مرحلة المراهقة

وهذا يفسر وجود كثير من مشكلات الاتصال والتفاعل مع كثير من هؤلاء الأطفال.

ب – نظرية العقل والتمييز الانفعالى: Theory of Mind and Emotion Recognition

لقد عرفت نظرية العقل بأنها القدرة على عزو الحالات العقلية متضمنة الاعتقادات ، الرغبات ، النوايا ، الانفعالات وذلك لكى يفهم الأطفال السلوك الصادر من الآخرين وكذلك التنبؤ به فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويبدو من تعريف نظرية العقل أن العلاقة بينها وبين الانفعالات وثيقة الصلة فلكى يمتلك الإنسان نظرية العقل لابد أن تكون لديه القدرة على فهم الانفعالات وتمييزها. وقد أكدت عدة دراسات أن نظرية العقل تشتمل على نطاق واسع من الحالات العقلية وهذه الحالات تتضمن (المعرفة ، الانفعالات) مما يوسع بصورة كبيرة فى نطاق البحث فى مجال نظرية العقل (Hughes & Leekman, 2004, 590). ويؤكد ذلك ما يقوله البعض بأن الفهم الاجتماعى داخل نظرية العقل يحتاج إلى مجالات مختلفة مثل فهم الاعتقادات وفهم الانفعالات الصادرة من الآخرين (Bosacki & Astington, 1999, 238).

واستناداً إلى أن التمييز الانفعالى يعد إحدى المكونات الهامة فى نظرية العقل فقد اعتبرها البعض بأنها مهمة من المهام المستخدمة فى قياس نظرية العقل وهو ما يسمونه بمهمة " ظهور الانفعال الحقيقى " وهى تعنى قدرة الطفل على فهم الانفعالات المعروضة أمامه ، حيث تبنى على فكرة أن الفرد قد ينظر بطريقة ويشعر بطريقة أخرى ، والقدرة الأساسية على عرض القواعد الاجتماعية للانفعالات تعد هى أساس لقدرة الأطفال على نظرية العقل (Woodburn, 2008, 20).

ولذلك فإن أى قصور فى نظرية العقل يؤدى إلى نقص القدرة على التمييز الانفعالى ، وأن فهم الحالات العقلية يعطى الأطفال القدرة على فهم النماذج اللفظية وغير اللفظية فى المواقف الاجتماعية ، وكذلك القدرة على قراءة انفعالات الآخرين ، وأن الأطفال الذين ينتبهون إلى سلوكيات الآخرين يكون ذلك متنبأ له بالنواتج الانفعالية (Woodburn, 2008, 42).

ويرى الباحث بأن القدرة على معرفة الانفعالات وتمييزها يعد إحدى مهام نظرية العقل الهامة والتى يمكن استخدامها لقياس مدى نمو نظرية العقل ، وأن أى قصور أو نقص يحدث فى نظرية العقل يؤثر على قدرة الطفل على التمييز الانفعالى ، ولذا قد تبنى الباحث مدخل نظرية العقل دون غيرها من المداخل فى دراسة القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا.

ثالثا : الإعاقة البصرية :

الإعاقة البصرية حالة يفقد الشخص فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلباً فى أدائه ونموه ، وهى حالة عجز أو ضعف فى الجهاز البصرى تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان.

والطفل الكفيف هو الذى يتطلب تعليمه استخدام وسائل غير بصرية ويحتاج إلى التعلم بطريقة برايل إذا كان لديه قدر معقول من الذكاء (داليا عبد الهادى ، ٢٠٠١ ، ١١).

وفى جمهورية مصر العربية عرف القانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ المكفوفين على أنهم الأطفال الذين فقدوا حاسة البصر أو يعانون من ضعف فى حاسة الإبصار لديهم بدرجة يحتاجون فيها إلى أساليب تعليمية لا تعتمد على استخدام البصر، ولا يستطيعون التعامل البصرى مع مستلزمات الحياة اليومية فى يسر وكفاءة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٨، ٦٩).

وفى معجم علم النفس والطب النفسى مصطلح كف البصر Blind يعنى عدم القدرة على الرؤية ، أو عدم القدرة التامة على استقبال المثيرات البصرية ويحدد الأعمى من الناحية القانونية على أنه من كانت قوة الإبصار لديه تساوى ٢٠/٢٠٠ فى العين الأفضل مع استخدام الوسائل المصححة أو المحسنة للإبصار " (جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافى ، ١٩٨٩، ٤٣٦).

أ - أسباب الإعاقة البصرية :

تتعدد الأسباب التى تؤثر على الجهاز البصرى حيث تتفاوت درجة التأثير من الإصابة بالعمى الجزئى إلى الإصابة بالعمى الكلى ، ومن أهمها ما يلى :

١- أسباب وراثية :

وتتمثل فى العوامل الوراثية كالتهاب الشبكية الوراثى ، والمهاق (Albinism) والتذبذب السريع اللارادى لمقلة العين (Rapid eye movement) سواء بشكل أفقى بحركة (بندولية) وهى الشائعة أو رأسى أو دائرى. وعمى الألوان (Color blindness) سواء أكان عمى الألوان الجزئى للون الأحمر والأخضر ، والأزرق ، والأخضر ، أو عمى الألوان الكلى ويصاب به الأطفال الذكور أكثر من الإناث (عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠٤ ، ٢٩- ٤٦).

٢- أسباب ولادية :

سواء أكانت عوامل ما قبل الولادة كإصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانى أو عوامل أثناء الولادة مثل إصابة الأم ببعض الأمراض المهبلية كالزهيرى.

ومن الأسباب الأخرى التى تؤدى إلى الإعاقة البصرية هى مؤثرات ما بعد الولادة كوضع الأطفال المبتسرين فى الحضَّانات ، والتى وجد أنها تسبب العتامة خلف عدسة العين (Larsson, 2004, 992-1053). وهذه الإصابات تكون فى الجزء الانكسارى (Refarctive) للعين (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى ، ١٩٩٦، ١٦- ٢٣).

٣- أسباب بيئية :

كانتشار العمى النهرى فى أفريقيا أو نقص فيتامين " أ " فى آسيا وأفريقيا لأن أسبابها تنتشر فى هذه البيئات أكثر من البيئات الأخرى ، حيث وجد فى

دراسة تابعة لمنظمة الصحة العالمية أن السبب الأساسى للعمى فى القارة الأفريقية هو الرمد الحبيبى ، وكذلك الأمراض غير المعدية ، مثل البول السكرى ، والحوادث ، والإصابات (Khabir, 2000, 1528-1531).

٤- أسباب تشريحية :

والتى تعمل على تعطيل العين عن أداء وظيفتها ، ومنها الإصابة فى الأجزاء الخارجية للعين التى تتعلق بكرة العين ، والأسباب الداخلية التى تتعلق بالعصب البصرى كالتهاب العصب البصرى وتلف المراكز العصبية فى الدماغ (إبراهيم الزهيرى ، ٢٠٠٣ ، ١٤٥).

٥- أسباب نفسية :

فاضطراب الإبصار من أهم الاضطرابات التى يمكن أن تنشأ عن أسباب نفسية فمن وجهة نظر التحليل النفسى يمكن لاضطرابات الإبصار نفسية الأصل أن تدخل ضمن أعراض هستيريا التبدين لتعبر لا شعوريا عن دوافع سبق كبتها ، كتعرض النزعات النظرية (الولع بالمشاهد الجنسية) للكبت ، أو تجنب لا شعورى لرؤية بعض الموضوعات التى تثير لدى الفرد قلق الخصاء، ونجدها أحيانا تتسبب فى ضيق المجال البصرى حيث إن الإبصار المحيطى قابليته شديدة للتشبيك وكثيرا ما يتعرض للانكماش إذا ما تعرضت الحافزات النظرية للكبت، فالبصر المحيطى أقل أهمية للأنا.

ويمكن أن تدخل الاضطرابات البصرية من وجهة نظر التحليل النفسى ضمن ما يسمى بأعصبة العضو (Organ neuroses) حيث يرى فرويد أن العضو الذى يمثل لا شعوريا عضو تناسل عندما يسرف فى دوره المولد للشبق تناله بعض الاضطرابات الوظيفية كعضو خادم للأنا. فنجد مثلا الاستخدام الدائم للعين فى خدمة الإشباع الليبيدى للحافزات النظرية قد يتسبب فى أن تنجذب وتنشد العين فى اتجاه الموضوعات رغبة فى إدماجها مما يؤدى إلى تمدد مقلة العين (قصر نظر) (محمد يوسف ، ٢٠٠٣ ، ١٤٤- ١٤٦).

وأياً كانت الإعاقة البصرية ومسبباتها نجد أنها تنقسم إلى نوعين من حيث زمن حدوث الإعاقة ، فالطفل الذى يولد معوقا بصريا أو يصاب بالإعاقة قبل سن السادسة يطلق على إعاقته إعاقة بصرية ولادية أو خلقية ، أما إذا أصيب الفرد بالإعاقة البصرية بعد سن السادسة فإنه يطلق عليها ، الإعاقة البصرية الطارئة أو المكتسبة ، والفرق بينهما أن الإعاقة البصرية الطارئة أو المكتسبة يمتاز صاحبها بخبرته البصرية – الأكثر فى ضعاف البصر – عن صاحب الإعاقة البصرية الولادية (كمال سالم ، ١٩٩٧ ، ٢٧).

الخصائص المميزة للطفل المعاق بصريا :

يتميز المعاقون بصرياً ببعض الخصائص التى تميزهم عن أمثالهم من العاديين ، وفيما يلى استعراض لأهم هذه الخصائص :

١- الخصائص الاجتماعية والنفسية :

يمكن تحديد الخصائص الاجتماعية على أنها الأنماط السلوكية المتعلقة بعملية التفاعل الاجتماعى التى تتم بين الطفل والآخرين من الأقران والراشدين ، ويكون هدفها الأساسى هو تحقيق أغراض المتفاعلين من خلال تفاعل اجتماعى بناء ، حيث تلعب البيئة التى يعيش فيها الطفل المعاق بصريا دورها فى نمو شعورها بعجزه ، وهو دور يتراوح بين المواقف التى تغلب عليها سمات المساعدة والمعاونة ، والمواقف التى تغلب عليها سمات الرفض وعدم القبول وتترتب على تلك المواقف الاجتماعية المختلفة ردود أفعال تصدر عن المعاق بصريا ، وتوصف بأنها ملائمة أو غير ملائمة.

ومن أهم الخصائص الشخصية الاجتماعية والنفسية للمعاق بصرياً ما يلى :

- تفتقد شخصية المعاق بصرياً إلى عنصر الثقة ويسود نفسيته الخوف وذلك بحكم عجزه عن الرؤية الذى يقعده عن ممارسة الكثير من ألوان النشاط التى يمارسها المبصر ، فهو يرغب فى الخروج من عالمه الضيق والاندماج فى عالم المبصرين لكنه يصطدم بآثار عجزه التى تدفعه مرة أخرى إلى عالمه المحدود.
- تقل قدرة المعاق بصرياً على تحصيل الخبرات عن الطفل المبصر ، حيث أنه لا يستطيع أن يتحرك بنفس السهولة والمهارة التى يتحرك بها المبصر فهو يعجز عن الاستكشاف وجمع الخبرات ، ومن هنا كانت حاجة الطفل المعاق إلى الرعاية والمساعدة أكبر ، مما يؤدى إلى إحساسه بالعجز المستمر فى الاعتماد على ذاته ، الأمر الذى يؤثر على علاقاته الاجتماعية وعلى تكيفه الشخصى والاجتماعى (زينب شقير ، ٢٠٠١ ، ١٧٦).
- أحياناً يظهر على بعض التلاميذ المعاقين بصرياً فى هذه المرحلة بعض السلوكيات الغريبة عن المبصرين مثل هز الجسم – فرك العينين – الترنح إدارة الجسم ... ويفسر علماء النفس أن مثل هذه الحركات تعمل على خفض التوتر والقلق الناتج عن مواقف الإحباط وعدم الشعور بالأمن وهى تشبه بعض حركات العاديين عند القلق مثل : مص الأصابع ، وقضم الأظافر (مديحة حسن ، ١٩٩٤ ، ٣١).
- يعيش الكفيف فى عزلة وانطوائية وذلك للتناقض الكبير بين المعاملة التى يلقاها فى المنزل وهى تتسم غالبا بالاستجابة لكل مطالبة وتوفير احتياجاته فيزداد اقتناعا بعجزه ، والمعاملة التى يلقاها من الأطفال أو زملائه المبصرين وهى تتسم بالقسوة.
- نمو الشخصية الانسحابية والرغبة فى العزلة عن المجتمع.
- تتعرض شخصية الطفل المعاق بصرياً لأنواع متعددة من الصراعات فهو فى صراع بين الدافع إلى التمتع بمناهج الحياة ، والدافع إلى الانزواء طلبا للأمان ، دافع إلى الاستقلال ودافع إلى الرعاية فهو يرغب من جهة أن تكون

له شخصية مستقلة دون تدخل الآخرين. وكونه فى نفس الوقت يدرك أنه مهما نال من استقلال فإنه يظل فى حاجة إلى مساعدتهم (لطفى بركات ١٩٨١ ، ١٩).

- تنمو لدى الطفل المعاق بصرياً الشخصية القسرية نتيجة إلى عدم مقدرة هذا الطفل على التكيف مع البيئة وذلك لعدم تقبله للمساعدة التى تقدم إليه لأنه يرفض عجزه تماما.

٢- الخصائص العقلية والمعرفية :

أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من لوباتا Lopata (١٩٧٦) ودراسة سيد خير الله ولطفى بركات (١٩٨١) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرات الفرد العادى والمعاق بصرياً على اختبار استانفورد بينيه. أو الجانب اللفظى من مقياس وكسلر ولكن قد تقل قدرات الذكاء العملية وقد أشار "هيز" إلا أن الإعاقة البصرية لا تؤثر على القدرات العقلية للمعوقين بصرياً (Baker, 1953, 60).

- فالطفل المعاق بصرياً أقل تذكراً للأشياء من الطفل المبصر ، ويكون الطفل المعاق بصرياً غير قادر على الربط بين الأشياء وترابط الأفكار والموضوعات.
- لا يستطيع المعاق بصرياً أن يمارس النشاط التخيلى بعناصر بصرية وذلك لأن شعوره وذاكرته يخلوان من هذه الصور وذلك فى حالة فقد البصر التام الولادى.
- قد يتقارب أداء المعاق بصرياً من أداء الفرد العادى من الناحية التحصيلية إذا ما توافرت المواد التى تساعد المعاق بصريا على استقبال المعلومات والتعبير عنها (زينب شقير، ٢٠٠١، ١٨٢- ١٨٣).

٣- الخصائص الكلامية واللغوية :

- إن الطفل المعاق بصرياً لا يستطيع متابعة الإيماءات والإشارات وغيرها من أشكال اللغة غير اللفظية ويترتب على ذلك أن معدل تقدم الطفل المعوق بصرياً فى تعلم الكلام يسير بمعدل أبطأ من معدل نظيره عند الأطفال العاديين ، ولا يتوقف تأثير الإعاقة البصرية عند حد التأثير على معدل الكلام ، بل يمتد أيضاً ليشمل اكتساب معانى الألفاظ وتكوين المفاهيم.
- رغبة المعاق بصرياً فى أن يعلن للمبصرين أنه يتفهم طريقتهم فى الكلام والتعبير والفهم وأنه يستطيع أن يجاريهم فى نشاطهم وتصوراتهم.
- نظراً لأن المعاق بصرياً لا يرى تأثير كلامه فى من يحدثهم فإنه يلجأ إلى تكرار كلماته وتوضيح عباراته والضغط على بعض الحروف لتأكيد المعنى (عبد المجيد عبد الرحيم ، ١٩٩٧ ، ٨٣- ٨٤).
- إن الإعاقة البصرية لا تؤثر تأثيراً مباشراً على اكتساب اللغة لدى الفرد المعاق بصريا ، فهو يسمع اللغة المنطوقة مثل الطفل العادى ، بينما يختلف عنه فى اللغة المكتوبة.

- يعانى الطفل المعاق بصرياً من بعض عيوب النطق التى تراوحت ما بين عيوب خفيفة إلى عيوب حادة ، لكن هذه العيوب يمكن علاجها بنسبة أكبر من علاج مثيله من الأطفال الصم.
- من أكثر عيوب النطق انتشاراً إبدال الحروف واللجلجة ، وترجع هذه العيوب لأسباب سيكولوجية منها: الميول الطفلية ، والتمركز حول الذات والإشباع العاطفى ، ومشاعر النقص والتعويض المفرط.
- يركز المعاق بصرياً انتباهه إلى صوت المتحدث فيكشف بصمة الصوت ويفرح عندما يرى المبصر أنه عرف شخصه من صوته ، ولذلك تتكون لدى المعاق بصرياً ذاكرة سمعية علاوة على الذاكرة اللمسية من مصافحة الآخرين ، وإحساسه بحرارة أيديهم وطريقة وضعها فى يده.

٤- **خصائص التوجه والحركة** :

هناك العديد من العوامل التى تؤثر فى حركة المعاق بصرياً ومن أهمها الإحساس بالعوائق ، حيث تتسبب الإعاقة البصرية فى فقدان القدرة على إدراك العوائق وبالتالى تجنبها ، وهى بذلك تحد من قدرة المعاق بصرياً على التنقل بحرية فى البيئة ، ولعل أهم هذه العوامل هى :

- إن حركة المعاق بصرياً محدودة ، تتسم بكثير من الحذر واليقظة حتى لايصطدم بعقبات أو يقع على الأرض نتيجة تعثره بشئ ما أمامه ، ومثل هذا الموقف يؤثر كثيراً على علاقاته الاجتماعية مع الأفراد المحيطين به وقد يتخذ الكفيف موقفاً مغايراً من المساعدة التى تقدم إليه فيرفضها ، أى قد يحدث عدم تكيف للمعاق بصرياً مع المحيطين به (ناهد حطبة ، ٢٠٠٢ ١٢٨).
- يستخدم المعاق بصرياً جميع حواسه للقيام بالحركة الصحيحة ، فحاسة السمع لديه تكون إيجابية دائماً فى ملاحظة كل أنواع الأصوات ، بما فى ذلك صدى الصوت ، كما أنه يفسر الروائح المختلفة فى علاقتها بمصادرها ، ويلاحظ التغييرات فى درجة الحرارة ، والتيارات الهوائية ودلالاتها فى توجيه الحركة ، ويتابع القدمين على سطح الأرض ، كما أنه يلاحظ المسافات ليس من خلال عد الخطوات ، ولكن فى ضوء اعتبارات الزمن والحركة والصوت.

٥- **الخصائص الحسية** :

- قصور المعاق بصرياً عن الرؤية ، الأمر الذى يجعله فى مستوى الخبرات التى يحصلها عن العلم الذى يعيش فيه دون مستوى المبصر ، فهو بحكم هذا القصور لا يدرك من الأشياء التى تحيط به إلا الإحساسات التى تأتيه عن طريق الحواس التى يملكها (زينب شقير ، ٢٠٠١، ١٧٤).

- قد يحصل المعاق بصرياً على خبراته عن طريق حواسه الأربع وهى اللمس السمع ، التذوق، الشم فهو يعتمد على حاسة اللمس فى إدراك الأحجام والأشكال وشِتان بين ما تؤديه حاسة اللمس ، لأن مدى ما تطلع على العين يفوق كثيراً ما تستطيع حاسة اللمس أن تدركه ، فهى لا تستطيع إدراك المسافات البعيدة عن العين أو إدراك الأحجام الكبيرة والألوان والأشياء المؤذيةٍ التى إذا لمسها الكفيف تعرضٍ من لمسها إلى أذى ، ولهذا فإن المعاق بصرياً فى مجال الإدراك أقل حظاً من المبصر ، والعالم الذى يعيش فيه عالم ضيق محدود لنقص الخبرات التى يحصل عليها سواء من حيث النوع أو المدى (لطفى بركات ، ١٩٨١ ، ١٧٦).

- يوجد نقص فى المعلوماتٍ المتعلقة بطبيعة التنظيم الحسى الذى يؤدى الطفل المعاق بصرياً ولادياً وظائفه الإدراكية فى إطاره يمكن أن تتلاحم هذه الحواس فى شكل يشبه عملية التصور عِند المبصرين ، كما أن البيئة التى ينمو فى إطارها الطفل الكفيف ولادياً تختلف عن البيئة التى ينمو فيها المبصر العادى من ناحيتين : الأولى : أن وسائل الطفل المعاق بصرياً فى الحصول على الخبرات من هذه البيئة تختلف عن وسائل الطفل المبصر والثانية : أن الموقف الاجتماعى للطفل المعاق بصرياً يختلف عن الموقف الاجتماعى للطفل المبصر (فتحى السيد عبد الرحيم ، ١٩٩٠ ، ٣٠٨- ٣٠٩).

- فقد الصور البصرية ومحدودية الإدراك الحسى بحدود الحواس السليمة الباقية وشعور المعاق بصرياً بهذا النقص مقارنة بالمبصرين الذين يكونون التصورات الاجتماعية والفنية والأخلاقية والسياسية والدينية.

- اهتمام القائمين على تربية وتعليم الأطفال المعاقين بصرياً نحو تنمية المهارات المركبة لديهم، حيث إن هذا الطفل يعتمد على الصوت كمصدر للحصول على المعلومات ، كما يعتمد على اللمس لتمييز شكل وحجم الأشياء ، وينبغى أن توضع أدوات تقويمية مناسبة للكشف عن استعدادات الأطفال المعوقين بصرياً باستخدام هذين المحكين (السمع واللمس) (أحمد السعيد يونس ، مصرى حنورة ، ١٩٩٧ ، ٧).

- **الدراسات السابقة** :

قام (Peterson et al., 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف عن الاختلاف فى نمو نظرية العقل لدى عينة من الأطفال الصم والعاديين والأوتيزم ، وقد بلغت عينة الدراسة (١٤٥) طفل ما بين عمر (٣- ١٤) عاماً كان من بينهم (١١) طفل أصم ولدوا داخل أسر صماء وقد تراوحت أعمارهم من (٦,٤ – ١٢,٦) عامٍ (٣٦) طفل أصم ولدوا داخل أسر طبيعية وكانت أعمارهم بين (٥,٦ – ١٣,٢) عاماً (٣٦) طفل أوتيزم ، (٦٢) طفل طبيعى لا يعانى من أى إعاقة وتتراوح أعمارهم ما بين (٣,٦ – ٥,٦) عام ، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مهام نظرية العقل إعداد كل من Wellman & Liu, 2004 ، وقد أظهرت النتائج أن أكثر المجموعات

تأخراً فى أدائهم على مهام نظرية العقل كانوا الأطفال الأوتيزم ثم يليهم الأطفال الصم الذين ولدوا داخل أسر طبيعية، بينما أدى الأطفال العاديين والأطفال الصم لأسر صماء أداءً متشابها على مهام نظرية العقل.

كما أجرى (Choi, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة الفهم الانفعالى لدى الأطفال الأوتيزم وعلاقته بالإعاقة فى نظرية العقل الموجودة لديهم ، وذلك على عينة مكونة من (١٨) طفل أوتيزم ما بين عمر (٨ – ١٢) بمتوسط عمر (١٠.٤) ، وقد تمت مقارنتهم بـ (١٨) من الأطفال العاديين فى نفس أعمارهم ، وقد استخدمت الدراسة مقياس القدرة على ترميز التعبيرات الوجهية الأساسية وذلك لقياس أربعة من الانفعالات الأساسية وهى (الفرح ، الحزن ، الغضب الخوف) ، وثلاثة من الانفعالات المركبة وهى (الدهشة ، الاشمئزاز ، الاحتقار) ومقياس القدرة على قراءة العقل الأساسية إعداد Howlin et al., 1999 ومقياس الفهم الانفعالى فى المواقف الاجتماعية البسيطة والمركبة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود نقص واضح لدى الأطفال الأوتيزم فى كل مقاييس الدراسة ، ولم توجد هذه الاختلافات فى أداء الأطفال العاديين.

وأكدت دراسة (Gevers et al., 2006) على مدى فاعلية برنامج معرفى اجتماعى لنمو نظرية العقل لدى عينة من الأطفال ذوى الاضطرابات النمائية ، وكان من ضمن المهام التى تم التدريب عليها مهمة التعرف على انفعالات الآخرين ، وقد تناولت عينة الدراسة (١٨) طفلا ممن تراوحت أعمارهم بين (٨- ١١) عاما ، كانت مدة البرنامج (٢١) أسبوع بمعدل (٦٠) دقيقة للجلسة الواحدة ، وقد دلت النتائج على عدم وجود تقدم ملحوظ فى مهام التمييز الانفعالى لدى أفراد العينة التجريبية بما يدل على عدم فاعلية هذا البرنامج فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال ذوى الاضطرابات النمائية.

كما أشارت دراسة (Lacava et al., 2007) إلى كيفية استخدام التكنولوجيا المساعدة لتعليم التمييز الانفعالى للأطفال الأوتيزم حيث كانت عينة الدراسة (٨) من الأطفال الأوتيزم من عمر (٨ – ١١) عاما ويتم تدريبهم على (٦) من الانفعالات الأساسية ، و (٩) من الانفعالات المركبة واستمرت مدة العلاج (١٠) أسابيع ، وقد استخدم البرنامج برمجية للتدريب على كيفية قراءة عقول الأفراد الذين يتعاملون معهم فى المنزل ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى كل من الانفعالات الأساسية والمركبة مما يدل على فاعلية هذا البرنامج.

وكذلك دراسة (Dyck & Denver, 2003) والتى هدفت إلى زيادة القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال الصم، وقد بلغت عينة الدراسة (١٤) طفلا أصم تحت عمر (٩ – ١٢) عاما، وقد اشتمل البرنامج على (١١) درس

تعليمى نفسى ، مدة الدرس الواحد (٤٥) دقيقة وتم التدريب على مجموعة من الانفعالات البسيطة والمركبة لزيادة قدرة الأطفال الصم على التمييز الانفعالى (المفردات الانفعالية ، الفهم الانفعالى) ، وقد اعتمد البرنامج فى بنائه على مجموعة من فنيات العلاج المعرفى السلوكى وهى : لعب الدور ، النمذجة التغذية المرتدة ، المحاضرة ، الأنشطة ، وقد دلت النتائج على وجود زيادة فى نمو المفردات والفهم الانفعالى لدى الأطفال الصم ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس التمييز الانفعالى بين القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى ، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات المجموعة التجريبية على دقة التمييز الانفعالى.

كما أجريت (هدى شعبان محمد ، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال الصم فى ضوء نظرية العقل ، وتم استخدام العلاج المعرفى السلوكى ، وبلغت عينة الدراسة (١٦٥) من الأطفال الصم ، (١٥٢) من الأطفال العاديين والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما ، وعينة تجريبية إرشادية تكونت من (٢٠) فردا من الأطفال الصم الذكور قسمت إلى مجموعتين : مجموعة ضابطة وعددها (١٠) أطفال ومجموعة تجريبية وعددها (١٠) أطفال طبق عليهم البرنامج الإرشادى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لصالح المجموعة التجريبية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ودرجاتهم على مقياس التمييز الانفعالى بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج (فترة المتابعة).

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة لاحظ الباحث أن هناك مجموعة من الدراسات تؤكد نتائجها على أهمية استخدام برامج إرشادية لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى عند فئات مختلفة فمنها ما كان على الأطفال الصم مثل دراسة كل من (Dyck & Denver, 2003) (Peterson et al., 2005) ، (هدى شعبان محمد ، ٢٠١٠) ، ومنها ما كان على الأطفال الأوتيزم مثل دراسة كل من (Peterson et al., 2005) (Lacava et al., 2007) ، (Choi, 2008) ، ومنها ما كان على الأطفال ذوى الاضطرابات النمائية مثل دراسة (Gevers et al., 2006).

وهذه الدراسات قامت بتصميم البرامج لمرحلة الطفولة المتأخرة وهى المرحلة العمرية التى اختارها الباحث لتطبيق برنامج الدراسة عليها.

أما ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج فمعظمها حقق الهدف المطلوب فيما عدا دراسة (Gevers et al., 2006) لم تحقق الهدف المطلوب

وأن هناك دراسات اعتمدت فى برامجها على استخدام العلاج المعرفى السلوكى وأثبتت مدى فاعليته مثل دراسة كل من (Dyck & Denver, 2003) (هدى شعبان محمد ، ٢٠١٠) ، لذلك قام الباحث بتبنى هذا النوع من العلاج.

ومن خلال هذا العرض للدراسات السابقة تباينت بعض هذه الدراسات ويتضح أنه لا توجد دراسة سابقة – على حد علم الباحث – تناولت فعالية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصريا فى ضوء نظرية العقل.

- **فروض الدراسة :**

صاغ الباحث الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثاره فى مشكلة الدراسة من تساؤلات :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا (فى الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا (فى الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا.

- **إجراءات الدراسة :**

أولا : منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج التجريبى ، واعتمد على التصميم التجريبى ذى المجموعة الواحدة ، والقياس القبلى ثم البعدى لهذه المجموعة.

ثانيا : عينة الدراسة :

أ – العينة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة استطلاعية للدراسة الحالية ، وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة ، ومراعاة لبعض الجوانب الإجرائية عند تطبيق هذه الأدوات على العينة الأساسية ، وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (١٠) من أطفال مدارس النور الابتدائية للمكفوفين بمحافظة بنى سويف.

ب – العينة الأساسية :

بعد تقنين أدوات الدراسة السيكومترية ، قام الباحث باختيار عينة أساسية لإجراء هذه الدراسة قوامها (١٢) طفلا وطفلة (٦ أفراد مجموعة ضابطة ، ٦ أفراد مجموعة تجريبية) من أطفال مدارس النور الابتدائية للمكفوفين ببني سويف ، وتتراوح أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما ، بمتوسط عمر (١٠,٤٥) عاما وانحراف معيارى (١,٣) ، مع مراعاة أن أفرادها ليسوا من أفراد العينة الاستطلاعية.

ثالثا : أدوات الدراسة :

١- مقياس التمييز الانفعال ..... إعداد الباحث.
٢- مقياس الذكاء للأطفال ..... إعداد وكسلر.
٣- استمارة جمع البيانات عن الطفل المعاق بصريا ..... إعداد الباحث.
٤- البرنامج الإرشادى ..... إعداد الباحث.

التحقق من المعالم السيكومترية لأدوات الدراسة (كفاءة الأدوات) :

١- مقياس التمييز الانفعالى :

خطوات بناء المقياس :

قام الباحث بإعداد مقياس التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصرياً اعتمادا على الدراسات السابقة والاختبارات والمقاييس المستخدمة فى هذا الميدان ومن هذه المقاييس : مقياس الانفعالات والمواقف Emotions and Situations Questionnaire إعداد (Casey & Fuller, 1994)، مقياس التعبيرات الوجهية Facial Expressoin إعداد (Ekman & Friesen, 1976)، مقياس التحليل التشخيصى للدقة اللفظية وغير اللفظية إعداد (Nowickis & Ducke, 1994) ، مقياس فيكتور بالتمييز الانفعالى Victoria Emotion Recognition Test إعداد (Mountain, 1993) مقياس التعبيرات الوجهية الانفعالية لليابانيين والقوقازيين (Japanese and Caucasian Focial Expression of Emotion (JACFEE) إعداد (Matsumoto & Ekman, 1988) ، مقياس التمييز الانفعالى للصم إعداد (هدى شعبان محمد ، ٢٠١٠).

تم إعداد هذا المقياس من بعدين يتضمنان (١٠) من الانفعالات الأساسية والمركبة هى "انفعال السعادة ، الحزن ، الخوف ، الإحساس بالألم النفسى الغضب ، الفخر ، الخجل ، الدهشة ، عدم الثقة بالنفس ، الاشمئزاز" مع ملاحظة أن هذه الانفعالات متداخلة حيث تقيس المفردة الواحدة أكثر من انفعال.

يتكون هذا المقياس من (٣٥) عبارة موزعة على بعدين هما : البعد الأول وهو بعد الفهم الانفعالى ويشتمل على مجموعة من المواقف الانفعالية تتضمن العشر انفعالات موزعة بشكل متداخل حيث تتضمن الفقرة الواحدة أكثر من

انفعال وعلى المفحوص ذكر هذه الانفعالات داخل كل فقرة وتقدر الإجابة بناءً على ذكر أكثر من انفعال حيث يعطى درجتين إذا ذكر انفعالين لكل عبارة ودرجة واحدة إذا ذكر انفعال واحد للعبارة وصفر إذا لم يذكر أى إجابة أو ذكر إجابة خاطئة ، أما البعد الثانى وهو بعد المفردات الانفعالية وهو يتضمن العشر انفعالات السابقة حيث يسأل المفحوص عن معنى الانفعال ، وهل شعر به وكيف كانت ملامحه عندما شعر بذلك ، ويتم تطبيق هذا المقياس على أفراد العينة بصورة فردية للتأكد من مدى فهم الفرد لكل عبارة ، وكذلك لملاحظة ملامح وجهه أثناء تعبيره عن الانفعال.

الإجراءات السيكومترية للمقياس :

تم التحقق من صدق مقياس التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصرياً وثباته كما يلى :

أولا : صدق المقياس :

• **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس فى صورته المبدئية (٤٠) عبارة على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى صلاحية كل عبارة لقياس التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصريا وكذلك مدى ملائمة كل عبارة للبعد الذى تنتمى إليه، واختيرت العبارات التى حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ من المحكمين، أسفرت هذه الخطوة عن استبعاد (٥) عبارات.

• **الصدق المرتبط بالمحكات (الصدق التلازمى)** :

قام الباحث بحساب معامل صدق المقياس ، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس التمييز الانفعالى للأطفال المعاقين بصريا ، ومقياس اختبار وكسلر لذكاء الأطفال ، وكان معامل الارتباط (٠,٧١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

• **صدق المقارنة الطرفية** :

تشير هذه الطريقة فى حساب صدق المقياس إلى قدرة مقياس التمييز الانفعالى على أن يميز (تمييزا فارقا) بين المستوى الميزانى القوى والمستوى الميزانى الضعيف ، أى يميز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقيسها هذا المقياس ، حيث يشير فؤاد البهى السيد (١٩٧٩، ٥٥٧) إلى أنه من أهم طرق حساب الصدق طريقة المقارنة الطرفية التى تقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأقوياء والضعفاء فى الميزان ، وللوصول إلى ذلك قام الباحث باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل ، لويس كامل مليكه، ١٩٩٣) كمحك لتحديد مدى صدق الاختبار حيث تم تحديد أطفال الأرباعيين الأدنى والأعلى لعينة التقنين السابقة وذلك بترتيب درجات أفراد عينة التقنين على المقياس المحك ترتيبا تنازليا من أجل تحديد مرتفعى ومنخفضى التمييز الانفعالى ، وبناءً عليه تم رصد درجات

هؤلاء الأطفال المعاقين بصرياً على مقياس التمييز الانفعالى ، ثم تمت المقارنة بين متوسطاتٍ رتب درجات المجموعتين على مقياس التمييز الانفعالى للأطفال المعاقين بصرياً ، ثم أجريت المقارنة الطرفية بين الأرباعيين بحساب الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين باختبار مان ويتنى ، ويتضح ذلك من جدول (١).

وتشير النتائج فى الجدول (١) إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الربع الأعلى ودرجات الربع الأدنى لأفراد العينة على مقياس التمييز الانفعالى للأطفال المعاقين بصرياً ، وكانت الفروق لصالح درجات الربع الأعلى ، وهذا يعنى أن المقياس يمكنه أن يميز بوضوح بين المستويات القوية والمستويات الضعيفة ، وعلى أساسٍ ذلك فإن المقياس صادق لقياس التمييز الانفعالى للأطفال المعاقين بصرياً.

جدول رقم (١): يوضح قيمة (Z) لاختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات مرتفعى ومنخفضى التمييز الانفعالى فى مقياس التمييز الانفعالى للأطفال المعاقين بصرياً

مجموعتا المقارنة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مرتفعى التمييز الانفعالى	١٠	١٥,٠٠	١٥٠,٠٠	٣,٤٦	دالة عن مستوى ٠,١٠
منخفضى التمييز الانفعالى	١٠	٦,٠٠	٦٠,٠٠		

ثانياً : ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على العينة الاستطلاعية ، وبلغت قيمة الثبات ٠,٧٧ وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) ويتضح من الإجراءات السابقة أن مقياس التمييز الانفعالى لدى عينة الدراسة ذو كفاءة مطمئنة فى قياس ما وضع لقياسه.

٢- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال :

(إعداد وكسلر) ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل ، لويس كامل مليكه) (١٩٩٣)

أعد هذا المقياس وكسلر وقد قام بترجمته للعربية وتقنينه (محمد عماد الدين إسماعيل ، لويس كامل مليكة) (١٩٩٣) ويتكون المقياس من عشرة اختبارات فرعية مقسمة إلى قسمين : قسم لفظى وآخر عملى وكل منهم يعد اختبار فى حد ذاته ، ويضم القسم اللفظى خمسة اختبارات وهى: المعلومات العامة ، الفهم العام ، الحساب ، المتشابهات ، المفردات ، بينما يضم القسم العملى خمسة اختبارات أخرى وهى : تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات تجميع الأشياء، المتاهات ، وبعد أن ينتهى الفاحص من تطبيق الاختبار وتصحيحه والحصول على الدرجات الخام لكل اختبار طبقاً للتوجهات والنماذج الواردة فى كراسة التعليمات ، يقوم بتسجيل هذه الدرجات الخام فى الأماكن المخصصة لها فى كراسة الإجابة ، ثم تحول هذه الدرجة الخام إلى درجات

موزونة (بمتوسط ١٠ وانحراف معيارى ٣) وذلك من الجدول المناسب لسن المفحوص ، وقد قام الباحث باستخدام القسم العملى فقط من هذا الاختبار لمناسبته وطبيعة العينة ، وفى الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين على العينة الاستطلاعية فكانت معاملات الثبات (٠,٦٩) للجزء العملى ، (٠,٧٥) للمقياس الكلى وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

وتم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكات مع اختبار مقياس التمييز الانفعالى على نفس العينة الاستطلاعية وكان معامل الارتباط مساويا (٠,٦٨) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

استمارة جمع البيانات عن الطفل المعاق بصريا :

قام الباحث بتصميم هذه الاستمارة بهدف جمع البيانات عن أفراد عينة الدراسة للتعرف على كل منهم بشكل عميق ، وتكوين صورة واضحة عن كل فرد من أفراد العينة التجريبية للدراسة الحالية.

وقد تضمنت الاستمارة البيانات الأولية للطفل المعاق بصرياً مثل (الاسم تاريخ الميلاد ، النوع ، العنوان ، السنة الدراسية ، تاريخ الإعاقة ، سبب الإعاقة التشخيص الطبى للإعاقة ، مهنة الأب ، مستواه التعليمى ، مهنة الأم ، مستواها التعليمى ، الدخل الشهرى للأسرة ، عدد الأخوات ، ترتيب الطفل بين أخواته هل لديه أخوة معاقين).

٤- البرنامج الإرشادى :

إن محور التجربة فى البحث الحالى تقوم على إعداد برنامج إرشادى استناداً إلى الدراسات التى أكدت على تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الصم والأوتيزم فى ضوء نظرية العقل مع مراعاة الأسس المتعارف عليها فى بناء البرامج الإرشادية.

- **خطوات بناء محتوى البرنامج** :

◄◄ الإطلاع على البحوث والدراسات والبرامج الإرشادية والتى تناولت تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال الصم والعاديين ، وكذلك برامج لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى بعض من الأطفال ذوى الإعاقات المختلفة كالأطفال الأوتيزم والأطفال المتخلفين عقلياً وكذلك الأفراد الفصاميين مثل دراسة كل من : (Peterson et al., 2005) (Choi, 2008)، (Gevers et al., 2006)، (Wellman & Liu, 2004) (Lacava et al., 2007)، (Howlin et al., 1999)، (Dyck & Denver, 2003)، وكذلك دراسة (هدى شعبان محمد ٢٠١٠) التى تناولت فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال الصم.

- تحديدٍ الهدف الرئيسى للبرنامج المقترح ، والأهداف الفرعية له تحديداً دقيقاً ، وكذلك الوسائل والمعينات المختلفة التى يمكن أن تسهم فى الوصول إلى تحقيق الأهداف.
- التخطيط لجلسات البرنامج ، وأن يكون لكل جلسة هدف محدد ، وتتنوع هذه الأهداف وتتكامل ، لتصل فى النهاية إلى تحقيق الهدف الرئيسى من البرنامج.
- عرض الجلسات ومحتوياتها على مجموعة من الخبراء ، وذلك لإبداء الرأى فى محتويات هذه الجلسات ، والتحكيم عليها ، وتقدير ما يرونه من أفكار.

- **الأسس التى يقوم عليها البرنامج** :

يقوم هذا البرنامج على مجموعة من الأسس تتمثل فى :

- **الأسس العامة** : التى تعنى مراعاة حق الطفل ذوى الإعاقة البصرية فى الإرشاد والعلاج النفسى، وكذلك حقه فى التقبل الإيجابى غير المشروط والتدريب على تمييز التعبيرات الوجهية الخاصة بكل انفعال، وإيجاد نوع من الفهم الانفعالى لها وفهم أنفسهم وفهم الأشخاص الآخرين.
- **الأسس الفسيولوجية** : قد روعى فى إعداد البرنامج الخصائص النفسية والعصبية والجسمية لأفراد عينة الدراسة الحالية ، حيث ينظر من خلال البرنامج الإرشادى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصرياً فى ضوء نظرية العقل على أنهم كائنات بيولوجية مميزة وأن الأفكار والسلوك غير المرغوب فيه يكتسب فى مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة أحد الأفراد ذوى الأهمية لدى الفرد.
- **الأسس الفلسفية** : حيث يستند برنامج الإرشاد القائم على نظرية العقل على الأصول الفلسفية فى الشخصية والسلوك والعلاج وتغيير السلوك وإيجاد نوع من الفهم الانفعالى وتنمية قدرة الأطفال المعاقين بصرياً على التمييز الانفعالى حتى يمكنهم من فهم مشاعرهم ومشاعر المحيطين بهم مما يساعدهم على التفاعل والاندماج مع المجتمع وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.
- **الأسس الاجتماعية** : تؤكد دراساتٍ عديدة فاعلية البرامج الإرشادية فى العمل اجماعى الذى يعزز كثيراً من السلوكيات والقيم المرغوبة مثل (التعاون والمشاركة والانتماء والعصف الذهنى وغيرها)، ومحاولة تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصرياً حتى يستطيعوا فهم أنفسهم وفهم الانفعالات الصادرة من الآخرين مما يؤدى إلى المشاركة الإيجابية مع أفراد المجتمع ، كما يتضمن القدرة على الربط بين الانفعالات المختلفة والمواقف الاجتماعية التى تظهر فيها هذه الانفعالات مما يحقق لهم نوع من التوافق الاجتماعى والانفعالى.

- **الأسس النفسية والتربوية :** أخذ فى الاعتبار المظاهر المختلفة للنمو والفروق الفردية فى مراحل الطفولة ، وكذلك خصائص الأطفال ذوى إعاقة كف البصر ، وتحقيق جانب من النمو النفسى السوى وهو الجانب الانفعالى متمثلا فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصرياً ، وتدريبهم على مجموعة من الانفعالات الأساسية والهامة فى تفاعلاتهم وعلاج ضعف التحصيل الدراسى وبعض المشكلات الدراسية التى تعوق العملية التربوية ومن خلال التدريب يمكن لأفراد العينة تحقيق التوافق التربوى السليم لهم.

- **أهمية البرنامج الإرشادى** :

تتضح أهمية البرنامج الإرشادى فى اهتمامه بعينة من الأطفال المعاقين بصرياً والذين ليست لديهم قدرة على التمييز الانفعالى بين المشاعر والانفعالات المختلفة سواء أكانت هذه الانفعالات بسيطة أم مركبة مما ينعكس على شخصيتهم بالسلبية والعزلة ، وعدم القدرة على التفاعل والتواصل مع المحيطين بهم ، وهذا بدوره يؤدى إلى مزيد من سوء التوافق الاجتماعى والانفعالى. ومن هنا تتحدد أهمية البرنامج الإرشادى حيث يهدف إلى تقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية لعينة من الأطفال المعاقين بصريا لتنمية قدرتهم على التمييز الانفعالى حتى يستطيعوا فهم أنفسهم ، وكذلك فهم الآخرين المحيطين بهم ، مما يساعدهم على المشاركة الإيجابية والتواصل بفاعلية ، وتحقيق مستوى مناسب من التوافق الاجتماعى والانفعالى.

- **أهداف البرنامج الإرشادى** :

أولا : الأهداف العامة :

يهدف البرنامج إلى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى التلاميذ المعاقين بصريا فى المرحلة الابتدائية من خلال تدريبهم على بعض الانفعالات الأساسية والمركبة للتعرف عليها وتمييزها وتكوين حصيلة من المفردات الانفعالية الخاصة بكل انفعال على حده ، كما يتم تدريبهم على التعرف على التعبيرات الوجهية الخاصة بكل انفعال.

ثانيا : الأهداف الإجرائية (وجدانية – معرفية – سلوكية) :

أ – الأهداف الوجدانية :

- أن يدرك الأطفال المعاقين بصرياً أهمية التعرف على الانفعالات وتمييزها.
- مساعدة الطفل المعاق بصرياً على التعبير عن مشاعره وأفكاره بطريقة صحيحة دون أن يفهمه الآخرون بشكل خاطئ.
- تدريب الطفل المعاق بصرياً على فهم انفعالاته وتمييزها مما يمكنه من التحكم فى سلوكياته وعدم القيام بأى سلوك غير مرغوب فيه.

- إتاحة الفرصة للأطفال المعاقين بصرياً للمشاركة الوجدانية والتعاون فيما بينهم وبين الآخرين.
- تدريب الطفل المعاق بصرياً ليشعر بقيمة نفسه وتأكيده لذاته عندما يفهم انفعالاته ويستطيع التعبير عنها.
- تنمية إحساس المعاق بصرياً وفهمه بمشاعر وانفعالات الآخرين الذين يتعامل معهم.

ب - الأهداف المعرفية :

- أن يتعرف الأطفال المعاقين بصرياً على مفهوم التمييز الانفعالى وعلاقته بالإعاقة البصرية.
- أن يتعرف الأطفال المعاقين بصرياً على معنى المشاعر والانفعالات.
- أن يتعرف الأطفال المعاقين بصرياً على كيفية التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم.
- أن يكتسب الأطفال المعاقين بصرياً مفردات انفعالية جديدة لكل انفعال على حده تمكنهم من فهم أنفسهم وفهم الآخرين.
- أن يتعرف الأطفال المعاقين بصرياً على التعبيرات الوجهية لكل انفعال.
- أن يتدرب الأطفال المعاقين بصرياً على مهارات جديدة تدعم ثقتهم بأنفسهم وتساعدهم على التفاعل والتواصل الإيجابى مع الآخرين.

جـ- الأهداف السلوكية :

- أن يتدرب الأطفال المعاقين بصرياً على بعض الانفعالات الأساسية (سواء كانت مفردة أم مركبة) والعمل على اكتسابها.
- أن يتعلم الأطفال المعاقين بصرياً إيجاد نوع من التناسق بين الكلمات الخاصة بالانفعال ومظاهره المختلفة وذلك فى أثناء الحوار مع الآخرين.
- تعزيز السلوكيات الإيجابية من خلال تشجيعهم ومكافآتهم عليها ، مما يساعد على إعادة تكرارها واكتسابها.
- أن يتدرب الأطفال المعاقين بصرياً على مهارات العمل الجماعى ومشاركة زملائهم فى الأنشطة الاجتماعية.

- **الفنيات الإرشادية المستخدمة فى البرنامج :**

استخدم الباحث أكثر من فنية من فنيات العلاج المعرفى السلوكى فى تصميم البرنامج الذى سوف يطبق على الأطفال المعاقين بصريا وهى فنيات تصلح فى الإرشاد الجماعى وكذلك فى تحقيق أهداف البرنامج والتى تتمثل فى (لعب الدور – المحاضرة – المناقشة – النمذجة – التعزيز الإيجابى – التغذية الراجعة – التدريب والممارسة – الواجب المنزلى – القصص – اللعب).

- **تطبيق البرنامج** :

قام الباحث بتطبيق البرنامج على عينة الدراسة الحالية ، وذلك على مدى (٢٠) جلسة (لقاء) يتراوح زمن اللقاء الواحد ما بين (٤٥- ٥٠) دقيقة وذلك لمدة (١٠) عشرة أسابيع ، بواقع جلستين كل أسبوع(❖).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **الفرض الأول : اختباره ، ومناقشته** :

والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا (فى الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام ثلاثة أساليب لابارامترية هى اختبار مان – ويتنى (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة (Z) ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢): قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى (ن١ = ن٢ = ٦)

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	قيمة Z	الدلالة
التجريبية	٢٦,٢٤	٩,٢٥	٥٥,٥٠	١,٥٠	٣,٩٨	٢,٧٣	٠,٠١
الضابطة	١٧,٢٥	٣,٧٥	٢٢,٥٠				

ويتضح من الجدول (٢) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند مستوى (٠,٠١) وأن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وبالتالى فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول. وهذا يعنى فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصريا لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مباشرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التى استخدمت برامج إرشادية فى متغيرات مختلفة ، مثل دراسات (Dyck & Denver, 2003) ، (Peterson et al., 2005) ، (هدى شعبان محمد ٢٠١٠) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أثر البرامج الإرشادية المستخدمة فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى العينات المختلفة للصم.

- **الفرض الثانى : اختباره ، ومناقشته** :

والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا (فى الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدى ".

(❖) انظر ملاحق الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام نفس الإجراء السابق والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣): قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى (ن = ٦)

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	قيمة Z	الدلالة
القبلى البعدى	١٧.١٥ ٢٦.٢٤	٣.٧٥ ٩.٢٥	٢٢.٥٠ ٥٥.٥٠	١.٥٠	٣.٩٥	٢.٧٣	٠.٠١

ويتضح من الجدول (٣) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى دالة عند مستوى (٠.٠١) وأن هذه الفروق لصالح القياس البعدى. وبالتالى فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثانى.

وهذا يعنى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج واستمرار فاعليته ، وأنه قد حدث تحسن دال فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى أثر تعرضهم للبرنامج ، وهذا ما أكدته دراسة كل من : (Gevers et al., 2006) ، (هدى شعبان محمد ، ٢٠١٠).

- **الفرض الثالث : اختباره ، ومناقشته :**

والذى ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا ". وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام الإجراء المتبع فى اختبار صحة الفرض السابق ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) : قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى (ن = ٦)

القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	قيمة Z	الدلالة
القبلى البعدى	٥.٦٠ ٧.٣٠	٣٣.٦٠ ٤٣.٨٠	١٣.٠٠	٠.١٦	٠.٨١	غير دالة

ويتضح من الجدول (٤) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى غير دالة وهذا ما يحقق صحة الفرض الثالث. وهذا يدل على أن المجموعة الضابطة والتى لم تتعرض للبرنامج الإرشادى لم يحدث لأفرادها أى تغير له دلالته وذلك بالنسبة لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا ، وأيضا أفراد المجموعة الضابطة لم يستفدوا من أسس وقواعد وفنيات البرنامج الإرشادى ، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة مثل دراسة كل من : (إسراء عبد المقصود عبد الوهاب ٢٠٠٧) (محمد إبراهيم محمد ، ٢٠٠٧) ، (رضوى عاطف حلمى السيد ، ٢٠٠٩).

- **الفرض الرابع : اختباره ، ومناقشته :**

والذى ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال المعاقين بصريا ". وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام الإجراء المتبع فى الفرض السابق ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥) : قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لتنمية القدرة على التمييز الانفعالى (ن = ٦)

القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	قيمة Z	الدلالة
البعدى	٩,٢٥	٥٥,٥٠	١٢	٠,١٨	١,٨٤	غير دالة
التتبعى	٩,٧٥	٥٠,٥٠				

ويتضح من الجدول (٥) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى غير دالة وهذا ما يحقق صحة الفرض الرابع. وهذا قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من زيادة تدريب أفراد هذه المجموعة على القواعد والفنيات والأسس والأنشطة والواجبات المنزلية التى يقوم عليها البرنامج وما تم تنميته خلاله من مهارات وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذى ساهم بشكل أساسى فى استمرار أثر ذلك التدريب إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة ، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه ، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة كل من : (Gevers et al., 2006) ، (Lacava et al., 2007) ، (Choi, 2008).

- **قائمة المراجع :**

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم عباس الزهيرى (٢٠٠٣): **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفى وخبرات عالمية**، دار الفكر العربى ، القاهرة.

٢- اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (٢٠٠٠): **النشرة الدورية** ، العدد ٦٤، السنة السابعة عشرة، القاهرة.

٣- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٨): **النشرة الدورية** ، العدد ٥٣ القاهرة، مارس.

٤- أحمد السعيد يونس ، مصرى حنورة (١٩٩٧): **رعاية الطفل المعوق طبياً ونفسياً واجتماعياً**، دار الفكر العربى، القاهرة.

٥- إسراء عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٠٧): فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى بعض الأطفال المعاقين بصريا فى مرحلة ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

٦- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى (١٩٨٩): **معجم علم النفس والطب النفسى** ، الجزء الثانى ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٧- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى (١٩٩٦): **معجم علم النفس والطب النفسى ، انجليزى – عربى** ، جـ٨، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٨- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٩): **التوجيه والإرشاد النفسى**، ط٤، القاهرة، عالم الكتب.

٩- داليا الإمام محمد عبد الهادى (٢٠٠١): فاعلية برنامج متكامل لأطفال الروضة المكفوفين فى ضوء حاجاتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ، القاهرة.

١٠- رضوى عاطف حلمى السيد (٢٠٠٩): مدى فاعلية برنامج مقترح لتحسين الصور الذهنية للعالم العيانى لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

١١- زينب محمود شقير (٢٠٠١): **سيكولوجية الفئات الخاصة**، دار النهضة المصرية القاهرة.

١٢- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤): **معجم الإعاقة البصرية** ، زهراء الشرق، القاهرة.

١٣- عبد العزيز القوصى (١٩٩٣): **علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

١٤- عبد المجيد عبد الرحيم (١٩٩٧): **تنمية الأطفال المعاقين**، دار غريب للنشر، القاهرة.

١٥- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩): **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى**، ط٣، القاهرة دار الفكر العربى.

١٦- فؤاد البهى السيد (١٩٩٧): **الأسس النفسية للنمو من الطفولة للشيخوخة** ، ط٤ القاهرة، دار الفكر العربى.

١٧- فؤاد عيد الجوالدة (٢٠٠٨): فاعلية برنامج تربوى قائم على نظرية العقل فى تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا فى الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

١٨- فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٩٠): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، الطبعة الرابعة دار القلم، الكويت.

١٩- كمال سالم سيسالم (١٩٩٧): **المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٠- لطفى بركات أحمد (١٩٨١): **تربية المعوقين فى الوطن العربى**، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.

٢١- محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٧): مدى فاعلية برنامج إرشادى لخفض القلق لدى المراهقين فاقدى البصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢٢- محمد عباس يوسف (٢٠٠٣): **دراسات فى الإعاقة وذوى الاحتياجات الخاصة**، دار الغريب، القاهرة.

٢٣- محمد عماد الدين إسماعيل، لويس كامل مليكة (١٩٩٣): **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، كراسة التعليمات**، ط٦، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢٤- مديحة حسن محمد (١٩٩٤): برنامج مقترح فى الرياضيات لتنمية التفكير الابتكارى للكفيف فى المرحلة الابتدائية، **مؤتمر أطفال فى خطر**، القاهرة.

٢٥- مصطفى عشوى (١٩٩٧): **مدخل إلى علم النفس المعاصر** ، صنعاء ، مكتبة الجيل الجديد.

٢٦- ناهد حطبة (٢٠٠٢): **محاضرات فى التدريب الميدانى التعليم المبنى على الكفايات للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، التخطيط، التنفيذ، التقويم**، حورس للنشر، القاهرة.

٢٧- هدى شعبان محمد عوض (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى الأطفال الصم فى ضوء نظرية العقل، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

28- Aitshul, E. (2005): Social and emotional functioning of children with cochlear Implant. Unpublished Doctoral dissertation, Maryland University. Available at **htt//www.progwest.com**.

29- Astington, J., & Barriault, T. (2001): Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. **Infants and Young Children**,13(3):1-12.

30- Baker(1953):**Introduction to Exceptional children** Macmillan, New York.

31- Bosacki, S., & Astington, J. (1999): Theory of mind in preadolescence: Reactions between social understanding and social competence. **Social Development**, 8(2), 237-255.

32- Casey, R., & Fuller, L. (1994): Emotions and situations questionnaire. **Journal of Nonverbal behavior**, 188, 57-87.

33- Choi, W. (2008): Dysfunction in emotional decoding in autistic spectrum disorder: Theory of mind impairment or weak central coherence. Master of Social Sciences, Hong Kong University. Available at **http//www. Progwest.com**.

34- Doherty, M. (2009): **Theory of mind: Theory of mind: How children's Understanding others thoughts and feelings**. New York: Psychology Press.

35- Dyck, M., & Denver, E. (2003): Can the emotion recognition ability of deaf children be enhanced? A pilot study. **Journal of Deaf studies and deaf education**, 8(3), 356-384.

36- Ekman, P., & Freisen, W. (1976): **Pictures of facial affect**. Palo, Alto, CA: Counseling Psychology Press.

37- Givers, C., Manger, M., & Boer, A. (2006): Brief report: A theory of mind school-aged children with pervasive developmental disorders: An open study of its effectiveness. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 36(4), 567-571.

38- Goleman, D. (1995): **Emotional intelligence**. New York: Bantam books.

39- Hale, C. (2002): Social communication in children with autism: the role of theory of mind in discourse development. Unpublished Doctoral Dissertation, Massachusetts Boston University-available at **http//www. Progwest.com**.

40- Hughes, C., & Leekman, S. (2004): what are links between theory of mind and social relation? Review reflections and new direction for studies of typical development. **Social Development**, 4, 590-519.

41- Keskin, B. (2005): The relationship between theory of mind symbolic transformation in pretend play and children's social competence. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Fluoride State University. Available at **http//www .progwest.com.**

42- Khabir Ahmad (2000): Who program gives hope to blind and partially sighted people in Africa, **Lancet**, Vol. 355, Issue 214: 1528-1531.

43- Lacava, P., Golan, O., Baron-Cohen, S., & Smith, B. (2007): Using assistive technology to teach emotion recognition to students with asperger syndrome. **Remedial and special Education,** 28(3), 174-181.

44- Larsson, E.K. (2004): Short and long term follow up of ophthalmological findings in return infants and children, University Printers, Uppsala, Sweden, Vol. 65-04C of **dissertation abstracts international**: 992-1052.

45- Lee, E. (2000): Posture as stimulus for emotion decoding: comparing deaf and hearing subjects. Unpublished master dissertation, the American University. Available at **http///www .progwest.com**.

46- Love, J. (2007): Theory of mind ability in the preadolescent language Broken: Connections between language broking, social cognition and academic achievement. Unpublished Doctoral dissertation, California University available at **http// www.progwest.com**.

47- Lundy, J. (2000): The relationship of theory of mind to language variables and age of identification of congenital hearing loss in deaf children. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern University, Colorado-available at **http//www.progwest.com.**

48- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G., & Walker, S. (2000): Understanding theory of mind in children who are deaf. **Journal of Child Psychology**, 41(8), 1067-1073.

49- Matsumoto, D., & Ekman, P. (1988): Japanese and Caucasian facial expression of emotion (JACFEE), San Francisco, University.

50- Mountain, M. (1993): Victoria emotion recognition test. Unpublished Doctoral Dissertation, Victoria. University available at **http//www. Progwest. Com**.

51- Nannies, E. (1988): A cognitive-developmental of emotional understanding and its implications for psychotherapy. In S.R. Shirk (Ed.), **cognitive and child psychotherapy** (pp. 91-115): New Press.

52- Nowicki, S., & Duke, M. (1994): Individual differences in the non verbal communication of affect the diagnostic analysis of non verbal accuracy scale. **Journal of Nonverbal Behavior**, 18, 9-33.

53- Peterson, C., Wellmon, H., & Lieu, D. (2005): Steps in theory of mind development for children with deafness or autism – **child development**. March/April, 76(2), 502-517.

54- Premack, D. & Woodruff, G. (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavior and Brain Sciences**, 4, 515-526.

55- Reyes, D. (2005): Hearing-Impaired children's social/emotional understanding skills. Unpublished Doctoral dissertation, North Illinois University. Available at **http//www.progwest.com**.

56- Rose, P. (1998): The development of deaf and hearing children understanding of multiple emotions of varying valence and intensity. Unpublished Doctoral dissertation, Columbia University. Available at **http//www. progwest.com**.

57- Strong Man, K. (2003): **The psychology of emotion.** Fifth edition, Southern Gate Chi Chester: John Willey & Sons.

58- Terwogt, M., & Rieffe, C. (2004b): Behavioral problem in Deaf children: Theory of mind delay or communication failure?. **Journal of Developmental Psychology**, (3), 231-240.

59- Thomas, H. (1980): An investigation of the recognition of facial expression of emotion after training of deaf students at residential school. Unpublished doctoral dissertation, Florida state University. Available at **http//www,progwest.com**.

60- Weisel, A. (1992): Role taking ability, non verbal sensitivity, language and social adjustment of deaf adolescent. **Educational Psychology**, 12(1), 3-13.

61- Wood Burn, E. (2008): The social aspects of learning: The role of theory of mind Understanding of teaching and social behavioral competence in school readiness. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania University available **http//www.progwest.com**.

62- Yvette, A. (2002): Adult perception of emotional responding in children. Unpublished doctoral dissertation, way restate University, Michigan. Available at **http//www. Progwest. Com**.

****

البحث الرابع :

" أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوى "

إعـــــداد :

د كتور / أحمد محمد رجائي الرفاعي

مدرس مناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة طنطا

" أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوى "

د / أحمد محمد رجائي الرفاعي

• **مستخلص:**

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتضمنت المهام التقويمية أسئلة من الأنواع : الإكمال ، صح أم خطأ ، اختيار من متعدد . تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية (بلغ عددهم ٣٠ طالب) علي المهام التقويمية حول ثلاث وحدات من مقرر رياضيات الصف الأول الثانوي – الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ ، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة (بلغ عددهم ٣٠ طالب) ذات الوحدات بالطرق المعتادة . أعدت الدراسة اختبار تحصيل قدم لطلاب مجموعتي الدراسة قبل وبعد التجربة ، كما استخدمت الدراسة قائمة قلق الاختبار المقننة وطبقتها قبل وبعد التجربة علي مجموعتي الدراسة ، كما تم تقديم اختبار قصير في صياغة المهام التقويمية وبطاقة استطلاع رأي الطلاب في صياغة/بناء مهام تقويمية . أشارت نتائج الدراسة إلي تفوق طلاب المجموعة التجريبية في تحصيل الرياضيات للوحدات الدراسية الثلاثة ، وانخفض قلق الاختبار لدي طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة ، ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة بين مستوي تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وخفض قلق الاختبار لديهم . وقدمت الدراسة عدد من التوصيات القابلة للتنفيذ ومجموعة من الدراسات المستقبلية المقترحة . **الكلمات المفتاحية :** التقويم للتعلم ، مهام رياضية تقويمية ، قلق الاختبار .

Effect of Using Assessment for Learning (AFL) in Assessment Tasks Designing on Mathematics Achievement and Reducing Test Anxiety for First Grade High School (Construction view)

Abstract:

This study aimed to use Assessment for Learning (AFL) Events in Mathematical Tasks Assessment Designing on Mathematics Achievement and Reducing Test anxiety for first year high school.The study designed a strategy based on assessment for learning strategies and requested from students that designing assessment tasks (completion, false or true and multiple choice). The sample consists of 60 students in the first grade in high school, divided to control group (n=30) and experimental group (n=30). The study designed many tools, it included: Achievement Test (ATST), anxiety Questionnaire, tasks assessment quiz and tasks design assessment questionnaire.The results indicate that experimental group became better than control group in achievement and anxiety reducing . **Key words:** *assessment for learning, assessment tasks, test anxiety.*

- **مقدمـــة:**

عندما يرد علي أسماعنا مصطلح تقويم Assessment نفكر في الامتحانات والاختبارات والعلامات (التقديرات) والضغوط والفشل والاجتياز، فغالبا ماننظر للتقويم كمنتج نهائي منفصل عن عمليات التعليم والتعلم وهذا هو أحد أنواع التقويم وهو التقويم النهائي Summative Assessment وموضعه بعد التعلم، ويدلنا عن ما تم انجازه.

في المقابل فالتقويم للتعلم Assessment for Learning (AFL) يركز على عمليات التعلم (أكثر من الناتج النهائي) ولا يحاول إثبات حدوث التعلم ولكن تحسينه.

والتقويم يمكن اعتباره أهم الأشياء التي ينبغي أن يوظفها المعلمون لمساعدة الطلاب علي التعلم وليس مجرد أداة للحكم علي تحصيلهم أو لاتخاذ قرار مصيري مقلق بشأنهم.

كما وأن الطلاب يجب إشراكهم في عمليات التقويم، فكما تغيرت النظرة للمعلم بأنه ليس مصدر المعلومات والمعرفة الوحيد وإنما ميسر للتعلم، فينبغي أن تتغير النظرة من كون المعلم هو فقط الذي يصمم مهام التقويم ويقوّم الطلاب إلي أن الطلاب يصمموا تلك المهام ويقوّموا أنفسهم للمساعدة في تحسين تعلمهم وإحراز تقدم فيه.

إن تصميم الطلاب لمهام تقويمية تساعدهم في تعلم الرياضيات باستقلالية ومعرفة معايير النجاح والفشل للحكم على أدائهم في تلك المهام، ربما يساعدهم ذلك في خفض قلقهم إزاء موقف الاختبار ويزيد تحصيلهم فيه.

والدراسة الحالية تنادي بأهمية أن يؤخذ تقويم الطالب لنفسه وللآخرين محل اهتمام داخل حجرة دراسة الرياضيات، كما تؤكد على أهمية تصميم الطالب لمهام التقويم كأحد طرق تساؤل الطالب وإمداده بالتغذية الراجعة الشفهية والكتابية.

وتتفق الدراسة الحالية مع النظرية البنائية والاستراتيجيات التعليمية المنبثقة منها والتي تنادي بأهمية مراعاة أن يأخذ المتعلم زمام تعلمه بنفسه، ولما كان التقويم هنا للتعلم AFL فينبغي أن يأخذ المتعلم زمام تقويمه بنفسه كذلك.

- **الإطار النظري والتجريبي للدراسة**

سوف يتم تناول العناصر التالية باختصار:

- استراتجيات التقويم للتعلم Assessment for Learning (AFL)
- مهام التقويم
- قلق الاختبار
- استراتجيات التقويم للتعلم Assessment for Learning (AFL)

لا يقف الهدف من تقويم تعلم الرياضيات عند تصميم المعلم لاختبارات أو أدوات قياس صفة معينة وإخبار الطلاب درجاتهم، بل يمكن مشاركة الطلاب في اختيار وتصميم وسائل التقويم وتقويم أنفسهم والآخرين بغية تحسين عمليات تعلمهم.

لذا فالتقويم Assessmentهو عامل مساعد للطلاب على التعلم، كما أن معايير التقويم Assessment criteriaلابد أن تكون واضحة ومصاغة باللغة التي يفهمها الطلاب، والتقويم عندئذ يكون عملية تطويرية للتعلم أكثر من كونه عملية إصدار حكم على أداء الطلاب. (Brown, 2005, P.84) (Jones, 2005, P.4)

وتتعرض مؤسسة التدريب (Assessment Training Institute, 2009,P.3) لمدي أهمية التقويم في أنه: يساعد في فهم مستويات الطلاب ومايحتاجونه من تحسينات ، ويزيد من دافعية الطلاب ، ويوفر معلومات تستخدم في حجرة الدراسة تكوينيا Formatively (التقويم للتعلم Assessment for Learning) وتجميعيا Summative (تقويم التعلم Assessment of Learning).

وعلي الرغم من أهمية التقويم فعادة ما تستخدم المدارس التقويم Assessment كمرادف للامتحانات Examinations التي تجريها نهاية العام الدراسي ، لذا تفشل في زيادة دافعية الطلاب وتعظيم التعلم لديهم وإكسابهم المهارات الأساسية في المواد المختلفة وتنجح في زيادة القلق لديهم . (Stiggins,2005.P.324)

فالمدرسة لم تعد رسالتها الوحيدة تصنيف الطلاب وفقا لانجازاتهم داخل الفصل وإنما مساعدتهم على التعلم والتقدم في تعلمهم بشتى الوسائل الممكنة .

ويُعد كل من التقويم التجميعي والتقويم الذاتي والتقويم التشخيصي وتقويم الزميل والتغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة مفاهيم أساسية لها دور فعّال في أحداث التقويم للتعلم .

والتقويم المحصّل (التجميعي) Summative Assessment يعني تقديم اختبارات وإدارتها بعد انتهاء التعلم (اتجاه خطي) ، أما التقويم التكويني Formative Assessmentعبارة عن الأنشطة والمهام والإجراءات التقويمية التي تحدث أثناء عملية التعلم لتعزز – ليس فقط التعديل أو التصنيف للطالب– نجاح الطالب (اتجاه منظومي دائري) . (Harlen,2007,PP.120-122)(Stiggins,2005.P.326)

والتقويم التشخيصي يعد إحدى عمليات التقويم للتعلم ويعرف بأنه (الطراونة ، ٢٠٠٤ ، ص ٨٩) "أسلوب تعلم وتعليم يقوم علي جمع المعلومات عن

مستوي الطلاب واستخدامها كتغذية راجعة ويعتمد علي تفريد التعليم ويجعل التقويم جزء من التدريس" .

كما يتفق كل من (طلبه ، يونس ، ٢٠٠٨ ، ص ٦) و(الشهري ، ٢٠٠٩، ص ٢٣) و(غازي ،٢٠٠٢ ، ص ص ٢٣ – ٢٤) علي تعريف التقويم الذاتي بأنه : تقدير الطالب بذاته لمستوي أدائه – ما يمنحه الطالب لنفسه- ، حيث يصدر الطالب حكما يتعلق بمعرفته وأدائه التدريسي ، من خلال التفكير والاستجابة لمعايير ومتطلبات هذا الأداء ومستوياته (معايير التقويم) ، وقواعد تقديرها ، والتي تمثل الحد الأقصي للأداء .

ويركز التقويم للتعلم Assessment for Learning (AFL) على عمليات التعلم (أكثر من الناتج النهائي) ولا يحاول إثبات حدوث التعلم ، ولكن تحسينه ؛ ويقصد به التقويم التكويني Formative Assessment ، ولا يعني استخدام التقويم للتعلم عدم إعطاء الطلاب درجات أو تقديرات ، وإنما يتم توظيف تلك العلامات أو التقديرات لصالح تعلم الطلاب وتقدمهم . (Northern Ireland Curriculum, 2006, P.1) (Quality Improvement Agency, 2008, P.2)

والتقويم التكويني Formative Assessment لابد أن يكون جزء متكامل من عمليتي التعليم والتعلم، وأدلة التقويم Assessment Evidences عندئذ تستخدم لتعديل التدريس ومقابلة احتياجات الطلاب بهدف تحسين التعلم.(Northern Ireland Curriculum, 2006, P.2)

فالتقويم التكويني يزود المعلم والمتعلم بتغذية مرتدة عن أخطاء الطالب ومعدل تقدمه ومستوي تحصيله المقبول ، ومدي تحقيقة للأهداف التعليمية. (جابر وآخرون ، ١٩٩٤، ص ٣٩٧)

وهناك العديد من أدلة التقويم التكويني في الرياضيات مثل : (Wilder, 1999, P105) علامات (تقديرات) التمارين، اختبارات الفصل (نهاية الوحدة، نهاية الفصل، أو نهاية العام)، المهام المغلقة والمفتوحة، التقويم الشفهي، التساؤل (كل من الأسئلة المفتوحة والمغلقة)، الملاحظة.

وهناك عدد من مميزات استخدام التقويم للتعلم منها : (Bennett and Taylor, 2003,P2)

- أنه جزء من التخطيط الفعال.
- يركز علي كيفية تعلم الطلاب .
- أنه أساسي لممارسات حجرة الدراسة.
- أنه مهارة مهنية مفتاحيه .
- أنه ذو حساسية وقابلية للنمو والتطور.
- أنه يعزز الدافعية والأهداف والمعايير .
- يساعد المتعلمين على معرفة كيف يمكنهم أن يتقدموا في تعلمهم.

- ينمي مقدرة المتعلمين على التقويم الذاتي .
- يساعد علي انجاز قدر عال من التحصيل .

وتعرض بعض الأدبيات السابقة استراتيجيات التقويم للتعلم والتي منها: (طلبه& يونس، ٢٠٠٨) (غازي،٢٠٠٢) (حسن ، ٢٠٠٠)) (Northern Ireland Curriculum,2006,PP.16-17) (Brown,2005,P.85)

- التساؤل Questioning.
- التقويم الذاتي Self Assessment.
- تقويم الزميل (القرين) Peer Assessment وتقويم المجموعة Group Assessment.
- التغذية الراجعة المكتوبة Written Feedback والتغذية الراجعة الشفهية Oral Feedback

وتتلخص أهمية تضمين أحداث التقويم للتعلم في حجرة الدراسة فيما يلي : (جابر وآخرون ، ١٩٩٤، ص ص ٤٢٥ – ٤٢٦) (Northern Ireland Curriculum 2006,PP.2-6), (الهويدي ، ٢٠٠٦ ، ص ٥٦)

- تؤكد علي التعلم القابل للانتقال ، حيث يستفيد الطلاب ويشاركوا نقديا في عمليات تعلمهم وتقويمهم .
- تجعل بيئة حجرة الدراسة classroom environment أكثر ايجابية ، فيساعد في تقوية التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب .
- تساعد علي زيادة استقلالية التعلم learning independence لدي الطلاب، فيصبح الطلاب لديهم المسئولية في تعلمهم وتقويمهم.
- تركز علي التقويم مرجعي المحك (مقارنة كل طالب بمعيار أو مستوي متفق عليه مثلا معيار النجاح ٨٠ ٪ فأكثر) أكثر من التقويم مرجعي المعيار (مقارنة الطالب بزملائه)، لذلك فهي تركز علي تقدم الطلاب في تعلمهم.
- تزيد من دافعية الطلاب للتعلم –حيث يشعرون بالاستقلالية والتي تعد أحد شروط التعلم .
- تؤثر في مهارات التفكير والقدرات الشخصية للطالب ، فهي تتطلب المشاركة الإيجابية والتساؤل الفعال والتعاون مع الآخرين ووضوح عمليات التعلم .
- تزيد من عمليات تأمل الطلاب Students Reflection، والتي تُعد من العناصر الهامة في عمليات التعلم.

وهناك دراسات تجريبية اهتمت بتطبيق استراتيجيات التقويم للتعلم منها : دراسة (حسن ، ٢٠٠٠) حول إستراتيجية التساؤل وتنميتها لدي الطلاب وصياغة الأسئلة (مقاليه ، تتطلب إجابة قصيرة) ، ودراسة (الطراونة ، ٢٠٠٤) حول استخدام التقويم التشخيصي في تعلم اللغة العربية ، والدراسات (طلبه ، يونس ٢٠٠٨) و(الشهري ، ٢٠٠٩) و(غازي ،٢٠٠٢) حول التقويم الذاتي وتقويم الزميل

للمعلمين ، ودراستي ويليام وآخرون (Wiliam, et al.,2004) ودراسة المجلس الوطني للمنهج والتقويم National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), 2005) حول استراتيجيات التقويم التكويني ، ومشروع التقويم التكويني (Clarke, 2001) الذي اهتم بإستراتيجية التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة ، ودراسة إزارد (Izard,2004) حول المقارنة بين أحداث التقويم للتعلم وتقويم التعلم وأوصت باستخدام الامتحانات من أجل تيسير التعلم (التقويم للتعلم) وليس كهدف نهائي (تقويم التعلم) .

ولكي تكون إستراتيجية لتقويم للتعلم شاملة وفعّالة في حجرة الدراسة ينبغى أن : (Knight,2008,P.4) (Brown,2005,PP.84-85) (Knight, 2006, P.5) (Northern Ireland Curriculum,2006, PP.2-7)

- تستخدم طرق متنوعة من التقويم (مثل: المهام الكتابية Written Assignments عروض Presentations تأملات Reflections...، وتُوظف التغذية الراجعة Feedback ــ سواء كانت تكوينية Formative أم نهائية Summative . والتي تمثل قلب التقويم.
- تشارك الطلاب مستهدفات التعلم learning intentions ومعيار النجاح success criteria (تستخدم عادة لفظ المستهدفات intentions بدلا من الهدف أو الغرض . في التقويم للتعلم AFL - لأنه يتم التأكيد على عمليات التعلم بدلا من الناتج النهائي) ، وتشجيع الطلاب علي تقويم أعمالهم وأعمال الآخرين .
- استخدام التقويم الذاتي وتقويم الزميل peer and self-assessment and self-evaluation ، وتشجيع التساؤل questioning عن طريق طرح الأسئلة والتفكير بصوت مسموع واستكشاف الفهم . (Northern Ireland Curriculum, 2006, P.7)

وعند استخدام أحداث التقويم للتعلم داخل حجرة الدراسة ينبغي معرفة المبادئ التالية :

(Assessment Reform Group ,2002) (Brunton,2005,P.6)

- تشجيع الطلاب علي تولي المسئولية من أجل النمو والتطوير والتحسين.
- مشاركة مستهدفات التعلم learning intentions مع الطلاب قبل بداية النشاط أو الدرس عن طريق : تحديد ما سيتم تعلمه ، وشرح سبب التعلم ، والتفاوض والمشاركة حول التعلم وأسبابه ، وتقديم معلومات في إطار لغوي يفهمه الطلاب ، وتنقيح مستهدفات التعلم طوال النشاط أو التعلم .
- يدخل التقويم للتعلم في عمليات تخطيط التدريس وضبطها من خلال نتائج التقويم .
- يركز علي كيفية تعلم الطلاب بصورة نشطة وكيفية عمل تحسينات في أدائهم.

- يمس الشعور ويراعي الرؤية البنائية وله عائد انفعالي .
- يتسلم الطلاب فيه إرشادات بناءة وتغذية راجعة عن ماذا سيفعلون كي يتحسنوا .
- ينمّي في الطلاب المقدرة علي التقويم الذاتي حتى يصبحوا متأملين ومدارين ذاتيا .
- يراعي مدي دافعية الطلاب للتعلم وينميها بناء علي مستوي تحصيلهم .

ويوضّح براون (Brown,2005,PP.85-87) أن استخدام التقويم في غياب عمليات التعلم يجعل الطلاب يجهلون قواعد تقويمهم ، وينتظرون أداء التقويم في نهاية البرنامج في وقته المحدد من قبل ، ولا يناقشون درجاتهم أو أخطائهم في الاختبارات ، ولا يعطون تغذية راجعة مطلقا ، وربما تأتي أسئلة من محتويات لم تُغطي في التدريس أو نفس الأسئلة التي تأتي في اختبارات كل عام.

وهناك عدد من المقترحات الخاصة باستخدام التقويم للتعلم داخل حجرات الدراسة منها :

Jones,2005,P.22) (Young,2005,P.5) (Knight,2006,P.4)(The National Strategies,2008) (Georgia Department of Education ,2007,P.9) (Quality Improvement Agency,2008,P.3)

- التأكيد علي مستهدفات التعلم ومعايير النجاح (معايير التقويم أو التعلم).
- مناقشة كل مستهدف من مستهدفات التعلم مع الطلاب لتأكيد حاجتهم لتعلم الدرس.
- استخدم مستهدفات التعلم ومعايير التقويم كأساس للتغذية الراجعة (التكوينية Formative) وتقويم الزميل والتقويم الذاتي .
- التركيز علي التحسين (طموح التعلم) والتنافس وزيادة الدافعية .
- الاهتمام بالتعليق (التغذية الراجعة بنوعيها الشفهية والمكتوبة) ، فالتعليق يؤدي للتحسينات أكثر من الدرجات أو الترتيب .
- التشجيع علي طرح الأسئلة فهي تزيد الانتباه وتنمي الاستقلالية والتأمل.
- الحرص علي تفعيل بيئة صحية بينك (المعلم) وبين الطلاب .
- التركيز على الطلاب ككل وخاصة المشاعر والمهارات وفهم أية عوائق تواجههم ، والتشجيع علي أخذ الطلاب لزمام مسئولية تعلمهم .
- التأكد من كون الطلاب على وعي بماذا يتعلمون ولماذا .

ويوجد كثير من التوجيهات لاستخدام المعلم التغذية الراجعة داخل حجرة الدراسة منها : التركيز علي النواحي الإيجابية للطلاب ، أطلب من الطلاب تعليقاتهم علي الأعمال الأخرى (التغذية الراجعة ذي اتجاهين) ، استخدم المحثات مثل هل يمكن أن تقول أكثر من ذلك ؟ ، راعي زمن الانتظار بعد طرح السؤال ، شجع الطلاب علي عمل التصويبات ولا تقدم لهم التصحيح بكل سهولة (Quality Improvement Agency,2008,PP6-7).

والتقويم للتعلم يمكن أن يستخدم بصفة يومية داخل حجرة الدراسة ويأخذ مكانه أثناء التعلم ، ويعطي الطلاب دور نشط في عملية التقويم ؛ فالطلاب يعملون مع المعلم ليحددوا من أين يبدءون تعلمهم ويحددون الخطوة التالية لتعلمهم ، والطرفان (الطلاب والمعلم) يستخدمون التغذية الراجعة Feedback (التي تتضمن معلومات عن كيفية تعلم الطلاب ، وتقدمهم ، وطبيعة فهمهم والصعوبات التي تواجههم) لتحسين التعلم ، هذا التأكيد على دور الطلاب في عملية التعلم يراعي الرؤية البنائية Constructivist View للتعلم . (orthern Ireland Curriculum, 2006, P.2)

ومن هنا يمكن القول بأن استخدام أحداث التقويم للتعلم باستراتيجياتها المختلفة في حجرة دراسة الرياضيات يُراعِي الرؤية البنائية والمبادئ التي تقوم عليها البنائية مثل : يبني المتعلم ذاتيا معرفته ولا يتم نقلها من المعلم له وتتأثر البني المعرفية التي يشكلها المتعلم في عقله بخبراته السابقة ، والتعلم عملية حسية نشطة تتطلب جهدا عقليا . (سيف ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١٣٣- ١٣٤) (محمد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٥٥) (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص ١٦٩).

- **مهام التقويم**

أسئلة التقويم تأخذ أشكالا مختلفة منها : أسئلة صواب أم خطأ ، وأسئلة الإكمال ، أسئلة الاختيار من متعدد ، أسئلة المزاوجة ، أسئلة الربط ، أسئلة الترتيب ، الأسئلة المقالية ... (عبد العزيز ، ١٩٩٣، ص ٤١١)(بوسمينتر ، ستبلمان ٢٠٠٤ ، ص ٢٤٤) .

وتعد المهام التقويمية من الأنشطة الهامة التي يمكن استخدامها في تعليم وتعلم الرياضيات خاصة عند مناقشة أحداث التقويم للتعلم كأحد فنيات تنفيذ أحداث التقويم للتعلم داخل حجرة دراسة الرياضيات ، ولا شك أن صياغة الطلاب لمهام تقويمية ووضع معايير تصحيحها وحلها مهمة شاقة وشيقة تحتاج إلي تدريب .

ويتطلب ذلك من الطلاب معرفة أنواع الأسئلة . خاصة التي تركز عليها الدراسة الحالية . وطريقة التصميم وجدوى كل نوع، وتركز الدراسة علي أنواع ثلاثة من الأسئلة هي: الإكمال، وصواب أم خطأ، والاختيار من متعدد .

ويذكر (منصور وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ص ١٨٠ - ١٨٩) أن أسئلة الإكمال تتطلب وضع كلمة أو كلمتان وتكون الإجابة فيها محددة ويتجنب عدم ترك فراغات كثيرة في الجملة وأن تكون الفراغات في نهاية الجملة وأخذ العبارة مباشرة من الكتاب المدرسي ، أما أسئلة الصواب أو الخطأ يتطلب إعدادها عناية كبيرة ويحسُن أن يتبع العبارة تبرير الإجابة أو التأكد منها وأن يتم تجنب العبارات الطويلة المعقدة ، أما أسئلة الاختيار من متعدد يفضل ألا تقل عدد البدائل عن أربعة من بينها إجابة واحدة صحيحة مراعاة لتقليل التخمين ويراعي عدم وضع عبارات مثل "كل مما سبق" أو "ليس مما سبق" من بين

البدائل قدر الإمكان واحتواء السؤال علي مشكلة محددة مصاغة بصورة جيدة ولا داعي لوجود معلومات زائدة لا تتعلق بمشكلة السؤال .

ويتطلب صياغة وتقويم كل نوع من أنواع الأسئلة الثلاث السابق ذكرها مراعاة فنيات كثيرة متعلقة بضبط الصياغة وإحكام معايير التصحيح لتقويم إجابات المتعلمين وتقليل الذاتية... لا يتسع المقام للحديث عنها تفصيلا .

- **قلق الاختبار**

يعتبر درجة أو مستوي القلق من الدوافع المهمة التي تساعد الطلاب علي الإنجاز والنجاح في الاختبارات.

ويزداد القلق الرياضي في غرفة الصف عند إعطاء الاختبارات ذات الوقت المحدد . (الهويدي ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٢)

وعندما يتعلق القلق بالمواقف الأكاديمية أو مواقف التقييم عندئذ نتحدث عن قلق الاختبار Test Anxiety، فالشخص الذي لديه توتر عال من الامتحانات ويظهر أنماط رد فعل عالية منطقيا فإن قلق الاختبار لديه يكون يرتفع (Sarason, 1978, P.196)

فقلق الاختبار الذي يعبر عن الاتجاه نحو الاختبار هو "انفعال قائم علي تقدير وتقويم التهديد الخارجي ويتضمن أربعة مكونات أساسية : الاضطراب المعرفي والتوتر والأعراض الجسمية والتفكير المشوش " (إبراهيم ، محمد ، ٢٠٠٦ ص ٢٢٨)

وقلق الاختبار يمكن تفسيره كميل لرؤية منبهات متوالية من انجاز غير مناسب (حالات رسوب) في موقف تقويمي . (Sarason,1978,P.212)

وعرّف (محمد حسانين محمد حسانين ،٢٠٠٨ ، ص ٥٣٦) قلق الاختبار المعرفي بأنه "ردود الأفعال المعرفية للفرد في مواقف التقويم قبل أو في أثناء أو بعد أداء مهام التقويم" .

والأفراد الذين لديهم قلق اختبار عالي ينزعون إلي تقييم موقف الاختبار علي أنه تهديد شخصي لهم ، وهم في موقف الاختبار غالبا ما يكونون متوترين وخائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا ، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر علي انتباههم وتتداخل مع تركيزهم أثناء الامتحانات . (جونزالز وآخرون ١٩٨٥ ، ص ٣)

والتغذية الراجعة تساهم في جعل الاختبارات أقل قلقا وتزيد من مهارات التحكم الذاتي . (Sarason,1978,P.212)

والدراسة الحالية اهتمت بهذا المتغير . قلق الاختبار . لأنها اعتقدت أن تدريب الطلاب علي صياغة مهام تقويمية باستخدام أحداث التقويم للتعلم وماتتضمنه من استراتيجيات تدريسية تقويمية في الرياضيات ربما يساهم في زيادة دافعية

الطلاب وثقتهم بأنفسهم عند مواجهتهم لموقف الاختبار مما قد يؤدي لخفض قلق الاختبار كعامل نفسي لديهم .

- **عناصر الدراسة** :
- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تمثلت مشكلة الدراسة في ندرة استخدام التقويم للتعلم داخل حجرة دراسة الرياضيات مما قد يكون سبب مباشر أو غير مباشر في تدني التحصيل وزيادة قلق طلاب الصف الأول الثانوي نحو موقف الاختبار ، وتحديدا يمكن صياغة المشكلة في السؤال " ما أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟ " ، وتفصيلا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
٢- ما أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على خفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
٣- ما مدي العلاقة بين المتغيرين: تحصيل الرياضيات، خفض قلق الاختبار ؟

- **- تحديد مصطلحات الدراسة**:

تم الاطلاع عدد من المصطلحات المتعلقة بالدراسة الحالية من خلال تحليل بعض الدراسات النظرية والتجريبية ذات الصلة ، ومن ثم تبنت الدراسة المصطلحات التالية :

- **أحداث التقويم للتعلم** Assessment for Learning Events (AFL) :

" تعبّر عن الأنشطة والأفعال المخططة . بصورة منظومية دائرية . التي يقوم بها المعلم مع الطلاب داخل حجرة الدراسة وتتضمن تحديد مستهدفات التعلم للدرس ومعايير النجاح (معايير التقويم) واستيعاب محتويات الدرس باستخدام استراتيجيات :التقويم الذاتي وتقويم الزميل والتساؤل والتغذية الراجعة الشفهية والتغذية الراجعة المكتوبة بهدف تحسين تعلم الطلاب " .

- **مهام التقويم** Assessment Tasks:

" تمثّل الأسئلة التي يصوغها الطالب ويضع معايير التصحيح لها ويقوم بحلها، وتتنوع لتشمل أسئلة من نوع : الإكمال ، وصواب أم خطأ ، واختيار من متعدد .

- **قلق الاختبار** Test Anxiety :

" يعبّر عن مستوي انفعال واضطراب الطالب أثناء موقف الاختبار، ودرجة التوتر والخوف والعصبية والاستثارة والتهديد الشخصي " .

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب المرحلة الثانوية، واختيرت منه عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عبارة عن فصلين ذكور من مدرستين مختلفتين:

المجموعة الأولي تمثل المجموعة التجريبية (مدرسة محلة أبو علي الثانوية) والمجموعة الثانية تمثل المجموعة الضابطة (مدرسة المحلة الثانوية).

- **فروض الدراسة التنبؤية** :

تم ترجمة أسئلة الدراسة إلي الفروض التنبؤية التالية بعد الاطلاع علي عدد من الدراسات النظرية والتجريبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية :

١- الطلاب الذين يتعلمون باستخدام أحداث التقويم للتعلم يتفوقون في تحصيل الرياضيات مقارنة بالطلاب الآخرين الذين يتعلمون بالطريقة المتبعة.

٢- ينخفض قلق الاختبار لدي الطلاب الذين يستخدمون أحداث التقويم للتعلم أفضل من غيرهم من الطلاب.

٣- هناك علاقة دالة وموجبة بين مستوي تحصيل الطلاب في الرياضيات ودرجة خفض قلق الاختبار لديهم.

- **حدود الدراسة** :

١- اقتصار عينة الدراسة على مجموعتين (فصلين) من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة المحلة الكبرى ـ محافظة الغربية ، بلغ عددهم ٦٠ طالب من مدرستين مختلفتين هما مدرسة المحلة الثانوية بالمحلة الكبرى ومدرسة محلة أبو علي الثانوية.

٢- اقتصار المهام التقويم علي ثلاث أنواع من الأسئلة: اختيار من متعدد، إكمال، صواب أم خطأ.

٣- اقتصرت الدراسة على ثلاث وحدات فقط من مقرر رياضيات الصف الأول الثانوي – فصل دراسي أول – هي : المصفوفات ، والبرمجة الخطية ، وطرق قياس الزاوية.

٤- تم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ بمعدّل حصتان أسبوعياً لمدة تجاوزت الشهرين.

- **أهداف الدراسة** :

- تنفيذ استراتيجيات التقويم للتعلم داخل حجرة دراسة الرياضيات .
- تدريب طلاب الصف الأول الثانوي علي صياغة بعض مهام تقويم الرياضيات وتصميم معايير الحل وإجراء عمليات الحل وتقويمه .
- محاولة تحسين تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- محاولة خفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل فى محاولة تحسين تحصيل الطلاب وخفض قلق الاختبار لديهم كهدفين من أهداف تعليم وتعلم الرياضيات محلياً وعالمياً ، وبالتالي تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي :

- إفادة مخططي ومطوري المناهج وطرق تدريس الرياضيات في أهمية تضمين أحداث التقويم للتعلم AFL في حجرة دراسة تعليم وتعلم الرياضيات.

- تقديم أدوات بحثيه تتضمن اختبار في تحصيل الرياضيات ومقياس لقلق الاختبار .
- إفادة التلاميذ من خلال التدريب علي فنيات صياغة وتقويم مهام التقويم في الرياضيات ، ربما ينتقل أثره للمواد الدراسية الأخرى لديهم .

- **أدوات الدراسة** :
- **اختبار تحصيل الرياضيات** : **(انظر ملحق "١")**

تم تقنين اختبار تحصيل في مقرر رياضيات الصف الأول الثانوي (الكتاب الأول) للوحدات : الوحدة الأولي "المصفوفات" ، الوحدة الثانية "البرمجة الخطية" ، الوحدة الثالثة "طرق قياس الزاوية" ، وقدّم لمجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات وبعض السادة موجهي ومعلمة مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية بعد تحليل محتوي الوحدات وتحديد أهداف كل منها وإنتاج جدول لمواصفات الاختبار ، وبعد اخذ أراء السادة المحكمين وعمل التعديلات الضرورية ، تم ضبط أسئلة الاختبار (معامل السهولة والصعوبة وتحديد الزمن الملائم للتطبيق وحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية) بعد تطبيقه استطلاعيا علي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي ، فوجد أن الاختبار وتعليماته واضحة وثباته مناسب (٠,٧١) ومعاملاته مناسبة وزمنه الملائم للتطبيق هو ٦٠ دقيقة ، والاختبار في صورته النهائية تكوّن من ١٠ أسئلة كما يوضحها جدول (١) .

جدول (١): توزيع أسئلة اختبار تحصيل الرياضيات

السؤال	نوعه	المستوي المعرفي	الوحدة	معيار التصحيح	درجة السؤال
١	إكمال	تذكر	المصفوفات	تحليلي	٢
٢	اختيار	استيعاب	المصفوفات	تحليلي	٣
٣	صح وخطأ	استيعاب	المصفوفات	تحليلي	٤
٤	مقال	تطبيق	المصفوفات	تحليلي	٢
٥	مقال	تطبيق	المصفوفات	تحليلي	٣
٦	مقال	تطبيق	البرمجة الخطية	تحليلي	٥
٧	مقال	تطبيق	البرمجة الخطية	تحليلي	٦
٨	إكمال	استيعاب	طرق قياس الزاوية	تحليلي	٤
٩	مقال	تطبيق	طرق قياس الزاوية	تحليلي	٢
١٠	مقال	تطبيق	طرق قياس الزاوية	تحليلي	٢
مجموع الدرجات					٣٣

- **قائمة قلق الاختبار** : **(انظر ملحق "٢")**

تم استخدام قائمة قلق الاختبار "قائمة الاتجاه نحو الاختبار" وكراسة التعليمات ومفتاح التصحيح التي أعدها للعربية وقننها (نبيل عيد الزهار دنيس هوسفر) (جونزالز وآخرون ، ١٩٨٥) ، وذلك بعد الاطلاع علي مقاييس مشابهة مثل : اختبار قلق الامتحان (تعليمات الاختبار) (تشارلز د. سبيلبرجر

١٩٩٧) التي أعدها وقننها للعربية (محمد عبد الظاهر الطيب) ، ومقياس القلق (A) التي أعدها للعربية وقننها (غريب ، ١٩٩٥) ، مقياس القلق الرياضي (عثمان نايف السواعي ، ٢٠٠٣) ، اختبار القلق الرياضي (مخلوف ، ١٩٩٠) ، اختبار قلق الرياضيات (عدنان عابد وآخرون ،٢٠٠٧) ، مقياس قلق الرياضيات لطلاب الصف العاشر (يعقوب ، ٢٠٠٥) ، مقياس قلق الرياضيات (حمادة ، ٢٠٠٥) ، مقياس تعرف قلق الرياضيات (الخراشي ، ١٩٩٥) .

كما تم الاطلاع علي : مقياس قلق الاختبار التحصيلي (القلق الفسيولوجي المدار بالكمبيوتر) (مصطفي ،٢٠٠٤) ، القائمة المعدلة لقلق الاختبار لسبيبرجر (إبراهيم ، محمد ، ٢٠٠٦) ، قائمة قلق الاختبار (الحسيني ، ٢٠٠١) ، مقياس قلق الاختبار (دبيس ، ١٩٩٧) ، مقياس قلق الاختبار المعرفي (حسانين ، ٢٠٠٨) .

وقائمة قلق الاختبار "قائمة الاتجاه نحو الاختبار" تتكون من ٢٠ عبارة (بعضها موجب للقلق والأخر سالب للقلق) علي مقياس رباعي (نادراً ، بعض الوقت ، معظم الوقت ، دائماً) ، والعبارات تقيس عاملين هما عامل الاضطراب وعامل الانفعالية ، وهذه القائمة تناسب طلاب المراحل : الإعدادية والثانوية والجامعية ، ويوجد مفتاح لتصحيح الاختبار ، ويوجد كراسة تعليمات للاختبار توضح كيفية تصحيحه .

- **اختبار قصير في صياغة المهام التقويمية**: **(انظر ملحق "٣")**

تم إعداد اختبار قصير حول صياغة المهام التقويمية ومعايير تصحيحها، تضمن ثلاث فقرات، طلب من الطلاب لكل فقرة صياغة ثلاثة أسئلة: من نوع الإكمال والاختيار من متعدد وصح أم خطأ، كما طلب منهم كتابة معايير تقويم كل سؤال قاموا بصياغته.

وقد تم وضع درجات علي مستويات إجابات الطلاب بمستويات تقدير كلية Analytic Scoring Rubrics أعتمد علي وصف الاستجابات من حيث : دقة ووضوح صياغة كل مهمة تقويمية ومعايير التقويم المرفقة معها تبعا لطبيعة كل فقرة مطلوب تصميم أسئلة حولها ، وتم تقنين الاختبار باستطلاع آراء بعض السادة أعضاء هيئة التدريس ، كما تم تطبيقه استطلاعيا علي عينة من ٣٠ طالب ، ووجد أن الزمن المناسب للتطبيق هو ٣٠ دقيقة والاختبار درجته العظمي ١٨ درجة .

- **بطاقة استطلاع آراء الطلاب فى صياغة مهام التقويم** : **(انظر ملحق "٤")**

تم تصميم بطاقة لاستطلاع رأي الطلاب حول صياغة المهام التقويمية ومدي استفادتهم منها في عمليات تعلمهم للرياضيات ، وتضمنت ١٠ عبارات زمن الاستجابة عنها ١٠ دقائق ، ووُضع أمام كل عبارة الموافقة (نعم) أو عدم الموافقة (لا) ليختار كل طالب ما يتفق مع رأيه ، طلب من الطلاب بعد الانتهاء من الاستجابة ذكر ما يرونه من اقتراحات أو أحداث يودون ذكرها سواء كانت إيجابية أم سلبية .

- **توصيف (خطوات) أحداث التقويم للتعلم** :

صيغت الإستراتيجية التدريسية في ضوء كل من أحداث التقويم للتعلم والنظرية البنائية والاستراتيجيات التدريسية المنبثقة منهما ، وتمثلت خطوات الإستراتيجية باختصار فيما يلي :

- كتابة عنوان الدرس علي السبورة .
- تحديد الطلاب لأهداف الدرس (مستهدفات التعلم) من خلال قراءة العنوان (عصف ذهني) .
- كتابة أهداف الدرس ومقارنتها وربطها مع المستهدفات التي توصل إليها الطلاب.
- مناقشة الطلاب في كيفية تحقيق مستهدفات الدرس ومعايير تحقيق كل مستهدف.
- بداية انطلاق تدريس الدروس تم فيه مناقشات مع الطلاب حول كل نوع من الأسئلة الثلاث من حيث كيفية الصياغة ومعايير التقويم والحل واستخدام معايير التقويم في التصحيح، وعرضها المعلم كنموذج.
- أثناء التدريس طلب من الطلاب صياغة أسئلة (الإكمال ، صح أم خطا الاختيار من متعدد) حول كل فقرة مكتوبة بالكتاب المدرسي ، ثم وضع معايير التصحيح للسؤال الذي صاغوه (كما وكيفا) ، ثم الإجابة عنه مع إعطاء كل طالب لنفسه مستوي أو درجة ، يلي ذلك مناقشة أعمال الطلاب جماعيا مع الفصل مع تفعيل التقويم الذاتي وتقويم الزميل والتغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة والتساؤلات .
- قبل نهاية الحصة يلخص الطلاب معا الدرس بانتقاء عدد من الأسئلة الجيدة التي قاموا بصياغتها (تعلم ذاتي، استقلالية التعلم).
- يطلب المعلم من الطلاب تحضير أسئلة الدرس القادم وتجهيزها في بطاقات ملونة لمناقشتها .
- تسير إستراتيجية الدرس بصورة تدريجية : من التعلم الجماعي للتعلم التعاوني للتعلم الفردي ، ومن التقويم الذاتي لتقويم الزميل ، ومن التغذية الراجعة الشفهية للتغذية الراجعة المكتوبة ، ومن نمذجة الأسئلة بواسطة المعلم لنمذجتها بواسطة الطلاب ، ومن إعطاء الدرجات (العلامات) علي أعمال الطلاب ومناقشتها معهم إلي المشاركة في إعطاء الدرجات (العلامات) ومناقشتها ، ثم تحديد المستوي الذي وصل إليه (تشخيص) بواسطة المعلم ثم بواسطة الطلاب وما يحتاجه الطلاب لكي يتحسن مستواهم إلي تمكن الطلاب من تشخيص مستوياتهم وكيفية التقدم بصورة أفضل (تحديد خطة التحسين) .
- مراعاة تقديم اختبارات قصيرة بصورة دورية ومناقشة نتائجها مع الطلاب .

إعداد دليل المعلم وفقا لأحداث التقويم للتعلم: (**انظر ملحق "٥"**)

تم إعداد دليل للمعلم في وحدات الكتاب المدرسي الثلاثة (المصفوفات البرمجة الخطية ، طرق قياس الزاوية) ، وقدمّ لمجموعة من السادة المحكمين

المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات مرفقاً معه توصيف لأحداث التقويم للتعلم ، وتم الوصول لصورة مناسبة منه ، وبلغ عدد الدروس ١٠ (حوالي ٢٤ حصة تدريسية) ، ويعرض ملحق (٥) نموذج لدرس من دليل المعلم يشغل ٤ حصص مدرسية .

- **إجراءات الدراسة** :

- اختيار مجتمع وعينة الدراسة:اختيرت عينة الدراسة من فصلين من فصول الصف الأول الثانوي من طلاب المرحلة الثانوية (مجتمع الدراسة) من مدرستين مختلفتين هما: المجموعة الأولي تمثل المجموعة التجريبية (مدرسة محلة أبو علي الثانوية) والمجموعة الثانية تمثل المجموعة الضابطة (مدرسة المحلة الثانوية).
- التصميم التجريبي للدراسة : استخدمت الدراسة تصميم من نوع التصميم بقياس قبلى/بعدى لمجموعتين إحداهما ضابطة Pretest-Posttest Control Group Design .
- القياسات القبلية : تضمنت تطبيق كل من اختبار تحصيل الرياضيات وقائمة قلق الاختبار علي طلاب مجموعتي الدراسي قبل تدريس الوحدات " المصفوفات والبرمجة الخطية وطرق قياس الزاوية" واتضح عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين سواء في متغير تحصيل الرياضيات أو قلق الاختبار .

وقورن المستوي القبلي لكل من تحصيل الرياضيات وقلق الاختبار كل علي حدة لدي مجموعتي الدراسة، وجدول (٢) يعرض حساب دلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة علي كل متغير من متغيري الدراسة قبل بداية التجربة باستخدام اختبار ت T-Test بين مجموعتين مستقلتين.

جدول (٢) : حساب دلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة في القياسات القبلية باستخدام اختبار ت T-Test بين مجموعتين مستقلتين

اختبار	المجموعة	العدد	متوسط	انحراف معيارى	اختبار " ت "			
					درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ٠.٠٥
تحصيل الرياضيات	التجريبية	٣٠	١٠.٦٠	١.٩٦	٥٨	١.٥٧	٠.١٢٢	غير دال إحصائيا
	الضابطة		١١.٣٧	١.٨٣				
قلق الاختبار	التجريبية	٣٠	٥٥.٦٧	١٢.٨٢	٥٨	٠.٤٤٣	٠.٦٥٩	غير دال إحصائيا
	الضابطة		٥٧.١٠	١٢.٢٢				

يتضح من جدول (٢) انه لم يظهر فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة فى كل من : درجاتهم علي اختبار تحصيل الرياضيات القبلي ، ودرجاتهم علي

قائمة قلق الاختبار القبلية ؛ مما يبين تكافؤ (تجانس) المجموعتين في كل من تحصيل الرياضيات ومستوي قلق الاختبار.

- تم التدريس لطلاب المجموعة التجريبية . بعد أخذ موافقتهم علي التطبيق . بواسطة الباحث باستخدام الإستراتيجية التدريسية المقترحة ، وقام أحد المعلمين بالتدريس بالطريقة المعتادة لطلاب المجموعة الضابطة تحت متابعة من الباحث .
- بعد انتهاء التدريس تم تطبيق كل من الأدوات التالية على مجموعتي الدراسة: اختبار تحصيل الرياضيات، قائمة قلق الاختبار.كما قدم لطلاب المجموعة التجريبية اختبار قصير حول صياغة الأسئلة ، وبطاقة استطلاع رأي حول ما تم من فعاليات داخل حجرة الدراسة أثناء التدريس.
- الإحصاءات المستخدمة : تم استخدام بعض أدوات الإحصاء الوصفي (المتوسط ، الانحراف المعياري) وبعض أدوات الإحصاء الاستدلالي (اختبار ت ، معامل ارتباط بيرسون) ، واستخدم في تلك الحسابات برنامج SPSS Version 10.0.1.
- الفروض الصفرية للدراسة :

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً (عند مستوي دلالة $\leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في نتائج اختبار تحصيل الرياضيات .

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوي دلالة $\leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في نتائج مقياس قلق الاختبار .

٣- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (عند مستوي دلالة $\leq$ ٠,٠٥) بين درجات اختبار تحصيل الرياضيات ودرجات مقياس قلق الاختبار .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :
- **النتيجة الأولي** :

للإجابة عن السؤال الأول ، تم اختبار الفرض الصفري الأول للدراسة إحصائيا ، باستخدام تطبيق اختبار ت T-Test للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على اختبار تحصيل الرياضيات ويوضح جدول (٣) نتائج تلك التطبيق .

جدول (٣): نتائج تطبيق اختبار ت T-Test بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة البعدي على اختبار تحصيل الرياضيات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار " ت "			
				درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٢٤,٤٣	٣,١٣	٥٨	٩,٢٠٦	٠,٠٠٠	دال إحصائيا
الضابطة		١٧,٦٧	٢,٥٢				

يتضح من جدول (٣) وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط البعدي لدرجات مجموعتي الدراسة في اختبار تحصيل الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، ومن ثم يمكن رفض الفرض الصفري الأول من فروض الدراسة (قبول الفرض الموجه الأول) .

ولدراسة مدي تحسين تحصيل الرياضيات لدي طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد الدراسة ، تم تطبيق اختبار ت T-Test للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية البعدي والقبلي على اختبار تحصيل الرياضيات ، وجدول (٤) يعرض نتائج تلك التطبيق .

جدول (٤) نتائج تطبيق اختبار ت T-Test بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على اختبار تحصيل الرياضيات

التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار " ت "			
				درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند مستوى≤ ٠.٠٥
القبلي	٣٠	١٠.٦٠	١.٩٦	٢٩	١٧.٧٩	٠.٠٠٠	دال إحصائيا
البعدي		٢٤.٤٣	٣.١٣				

يبين جدول (٤) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية علي اختبار التحصيل لصالح الأداء البعدي لطلاب المجموعة التجريبية ، مما يوضح حدوث تحسينات في تحصيل الرياضيات لدي الطلاب .

ولحساب حجم التأثير استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام رياضية تقويمية على تحصيل الرياضيات، تم حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل (رث م) باستخدام الصيغة التالية: (علام ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٢٠٧- ٢٠٨)

$$\text{رث م} = \sqrt{\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}}$$

بالتعويض فى الصيغة السابقة عن ت = ١٧.٧٩ ودرجة الحرية = ٢٩ نحصل على قيمة (رث م) = ٠.٩١ ؛ وهذه القيمة تعنى أن (٠.٩١)٢ . أي حوالي ٨٤ ٪ من تباين درجات طلاب مجموعة الدراسة فى اختبار تحصيل الرياضيات تُعزى إلى استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام رياضية تقويمية و ١٦ ٪ من التباين لذات الاختبار لا يعزى إلى استخدام تلك الأحداث وإنما لعوامل أخرى ؛ مما يعني مساهمة استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام رياضية تقويمية بنسبة عالية في تحسين تحصيل الرياضيات لدي طلاب المجموعة التجريبية . وتدعم تلك النتيجة الملاحظات أثناء إجراء تجربة الدراسة (عمليات التعليم والتعلم) ، حيث اندهش كثير من الطلاب لطلب

الباحث صياغة مهام تقويمية عبارة عن أسئلة يليها وضع معايير التقويم لكل سؤال ، حيث عبّر الطلاب عن حماستهم في أداء تلك المهام فلم يعتادوا أن يُطلب منهم ذلك حيث يقوم المعلم بطرح أسئلة جاهزة ولا يعلمون عن معايير تقويمها شيء .

كما تنافس الطلاب في ابتكار صياغات جيدة لأسئلتهم واهتمامهم بجودتها من خلال تقويم ذاتهم أو تقويم الآخرين لعملهم مع تدعيم وجهات النظر وتشجيع التعليقات الشفوية والمكتوبة سواء من الطلاب الآخرين أو الباحث ، ولم يقف الأمر من مجرد صياغة وتحسين الأسئلة بأنواعها الثلاثة بل تعدي ذلك لابتكار معايير عادلة لتقويم كل سؤال ومناقشتها سواء داخل مجموعات تعلم تعاوني أو جماعيا مع الطلاب أو بصورة فردية مدعمة بالتغذية الراجعة بنوعيها ثم البحث عن إجابة كل سؤال وتقويم تلك الإجابات في ضوء مراجعة الإجابات مع معايير التقويم الموضوعة مما يتسبب في النهاية من استيعاب الموضوع بصورة عالية وضبط الإجابة في ضوء معايير التقويم وربما ضبط معايير التقويم في ضوء الإجابة .

كما ناقش الطلاب الامتحانات القصيرة المنتظمة التي قُدمت لهم من حيث نتائجهم عليها وتصميم الأسئلة وطرحت أسئلة حول معايير التقويم المستخدمة في التصحيح.

يدعم ذلك التفسير استجابات الطلاب علي الاختبار القصير في صياغة المهام التقويمية حيث تراوحت درجاتهم بين ١٠ إلي ١٧ (درجته العظمي ١٨) وظهر في أدائهم دقة معقولة لصياغة الأسئلة التي اقترحوها ، وحددوا معايير التقويم العادلة التي يرونها وحاولوا صياغتها بلغتهم البسيطة الواضحة ، وتم ذلك كله عن اقتناع كبير أكد ذلك نتيجة بطاقة استطلاع الرأي حول صياغة مهام التقويم التي أشارت إلي نسبة كبيرة من طلاب المجموعة التجريبية (٩٠ ٪) يؤيدون فائدة التدريب علي صياغة الأسئلة لفهم الرياضيات وعلاج الأخطاء التي يقعون فيها في الرياضيات وتحسين الأداء في الاختبارات كما بلغ نسبة الطلاب الذين أكدوا فائدة الأسئلة في الرياضيات إلي (١٠٠ ٪) ونسبة الطلاب الذين أكدوا أن المعلم ليس المصدر الوحيد لصياغة الأسئلة بلغ (٨٦ ٪) ، والطلاب الذين أشاروا لإمكانية تعلم الرياضيات عن طريق صياغة أسئلة وحلها بأنفسهم (٧٦ ٪) ، وبلغ عدد الطلاب الذين أكدوا أنهم سوف يستفيدوا من تصميم وصياغة الأسئلة في تعلم المواد الأخرى كالكيمياء والجغرافيا واللغات (٦٠ ٪) .

- **النتيجة الثانية** :

للإجابة عن السؤال الثاني ، تم اختبار الفرض الصفري الثاني للدراسة إحصائيا ، باستخدام تطبيق اختبار ت T-Test للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على قائمة قلق الاختبار ، ويوضح جدول (٥) نتائج تلك التطبيق .

جدول (٥) : نتائج تطبيق اختبار T-Test بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة البعدي على قائمة قلق الاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار " ت "			
				درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
تجريبية	٣٠	٤٣.٣٣	١٠.٨٧	٥٨	٤.٧٣٩	٠.٠٠٠	دال إحصائيا
ضابطة		٥٧.٩٣	١٢.٩٠				

يُظهر جدول (٥) وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط البعدي لدرجات مجموعتي الدراسة في خفض قلق الاختبار لصالح طلاب المجموعة التجريبية (المتوسط الأقل) ، وبناء عليه يرفض الفرض الصفري الثاني من فروض الدراسة (قبول الفرض الموجه الثاني) .

ولدراسة مدي تحسين (خفض) قلق الاختبار لدي طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد الدراسة ، تم تطبيق اختبار T-Test للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية البعدي والقبلي على قائمة قلق الاختبار ، وجدول (٦) يعرض نتائج تلك التطبيق .

جدول (٦) : نتائج تطبيق اختبار T-Test بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على قائمة قلق الاختبار

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار " ت "			
				درجة الحرية	قيمة " ت"	الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
القبلي	٣٠	٥٥.٦٧	١٢.٨٢	٢٩	٣.٦٧	٠.٠٠١	دال إحصائيا
البعدي		٤٣.٣٣	١٠.٨٧				

يبين جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية علي خفض قلق الاختبار لصالح الأداء البعدي (المتوسط الأقل) لطلاب المجموعة التجريبية ، مما يوضح حدوث تحسين في خفض مستوي قلق الاختبار لدي الطلاب .

ولحساب حجم التأثير استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام رياضية تقويمية على قلق الاختبار، تم حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل (رث م)، بالتعويض عن ت = ٣.٦٧ ودرجة الحرية = ٢٩ نحصل على قيمة (رث م) = ٠.٥٦ ؛ وهذه القيمة تعنى أن (٠.٥٦) أي حوالي ٣١ ٪ من تباين درجات طلاب مجموعة الدراسة في خفض قلق الاختبار تُعزى إلى استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام رياضية تقويمية و ٦٩ ٪ من التباين لذات القائمة لا يعزى إلى استخدام تلك الأحداث وإنما لعوامل أخرى ؛ مما يعني مساهمة استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام رياضية تقويمية بنسبة منخفضة في خفض قلق الاختبار لدي طلاب المجموعة التجريبية .

ولعل سبب وجود خفض في قلق الاختبار لصالح طلاب المجموعة التجريبية بدرجة دالة إحصائيا ؛ ما أتاحته أحداث التقويم للتعلم في صياغة مهام تقويمية في الرياضيات والتدريب عليها لدي الطلاب عن طريق التعامل مع مهام تتشابه مع مهام الاختبار (الموقف الحقيقي) وصياغتها وتحديد معايير النجاح (معايير التقويم) والاستجابة عليها ومناقشة عمليات التقويم وإمدادهم بالتغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة مما زاد ثقتهم بأنفسهم في أدائهم علي المهام الشبيهة التي سوف تواجههم في الاختبارات ، وساعد في خفض توترهم واضطرابهم قبل وأثناء وبعد موقف الاختبار بسبب المألوفية التي شعروا بها مع تصميم وحل الأسئلة .

وبالرغم من خفض مستوي قلق الاختبار بصورة دالة إحصائياً لدي طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة ، إلا أن حجم تأثير أحداث التقويم للتعلم كان متدنيا في تأثيره علي مستوي خفض قلق الاختبار لدي الطلاب ؛ حيث أن خفض قلق الاختبار يحتاج لمعالجات هدفها المباشر خفض هذا المتغيّر ولا تقتصر علي مقرر مادة الرياضيات فقط وإنما علي كل المواد التي يدرسها الطلاب ، كما يحتاج هذا الخفض لوقت أكبر ربما عام دراسي أو أكثر .

- **النتيجة الثالثة** :

للإجابة عن السؤال الثالث ، تم اختبار الفرض الصفري الثالث للدراسة إحصائيا ، باستخدام حساب دلالة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية في كل من اختبار تحصيل الرياضيات وقائمة قلق الاختبار ، وأوضحت نتائج تلك الحسابات أن معامل ارتباط لا يرق لمستوي الدلالة الإحصائية بين (تحصيل الرياضيات ، وقلق الاختبار) حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي ٠,٢٩٣ بمستوي دلالة ٠,١١٧ (غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥) .

وبالتالي يقبل الفرض الصفري الثالث من فروض الدراسة (يرفض الفرض الموجه الأول) .

وتذكر النتيجة السابقة أن طبيعة التحصيل ربما تختلف عن طبيعة قلق الاختبار ، فالتحصيل متغير معرفي وقلق الاختبار متغير نفسي ، ومن ثم فلم تكشف الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطيه بينهما ؛ وتغيير مستوي قلق الاختبار يحتاج لجهد كبير يركز علي استراتيجيات خفض قلق الاختبار لدي الطلاب ويتطلب تنفيذ ذلك زمنا ليس بقصير لدراسة مشكلات الطلاب النفسية المتراكمة مع دراستهم الرياضيات التي مروا بها من قبل وأدت لزيادة حالة قلق الاختيار لديهم ، ومن ثم فالنتيجة سببها محددات الدراسة مثل التركيز علي الناحية المعرفية (الالتزام بالخطة المدرسية) ومحدودية عينة الدراسة وضعف المساحة المخصصة للنواحي الانفعالية والاهتمام بها في حجرات دراسة الرياضيات مقارنة بالجانب المعرفي .

- **التوصيات والمقترحات** :

- **التوصيات** :

- تغيير رؤية العاملين في مجال تعليم وتعلم الرياضيات المدرسية للتقويم كناتج نهائي لتعليم وتعلم الرياضيات إلي وسيلة تساعد الطلاب علي التعلم.
- أهمية تضمين خطط تطوير تعليم وتعلم الرياضيات المدرسية وسائل فعالة واستراتيجيات متعددة لمعالجة الجوانب النفسية لدي الطلاب المتعلقة بالدافعية لدراسة الرياضيات والميل نحو دراستها وقلق الاختبار ... الخ
- تضمين أحداث التقويم للتعلم في حجرات دراسة الرياضيات وتدريب المعلمين علي كيفية توظيفها في تنفيذ الدروس في فروع الرياضيات المختلفة ، وذلك بتضمين أدلة المعلم وكتب الرياضيات المدرسية للطلاب كيفية توظيف تلك الاستراتيجيات المنبثقة عنها .
- ضرورة عمل اختبارات قصيرة Quizzes دورية بهدف تحسين تعلم الطلاب ومناقشة نتائجها مع الطلاب ووضع خطط لتحسين مستويات الطلاب وإحرازهم تقدم في التعلم .
- تدريب الطلاب علي تقديم بنوك أسئلة متنوعة ومناقشتها وتنقيحها معهم لمشاركتهم في عمليات تقويم التعلم لأنفسهم وللآخرين .

- **المقترحات** :

- تأثير استخدام أحداث التقويم للتعلم في تحسين تحصيل الرياضيات لذوي المستويات التحصيلية المختلفة (متدني ، متوسط ، عالي) .
- فعالية أحداث التقويم للتعلم علي تحصيل الرياضيات لدي الطلاب وفق أنماط التعلم لديهم واتجاههم نحو دراسة الرياضيات.
- استخدام بنوك الأسئلة مدمجة مع استراتيجيات المنبثقة من أحداث التقويم للتعلم في تنمية المستويات المعرفية لتحصيل الرياضيات لدي طلاب أحد الصفوف .
- تصميم برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات (قبل أو أثناء الخدمة) لإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات لاستخدام أحداث التقويم للتعلم وأثره علي معتقداتهم تجاه تقويم تعلم الرياضيات.
- توظيف التقويم التشخيصي في تعلم الرياضيات وأثره علي تنمية المستويات العليا للتفكير .
- استخدام استراتيجيات التأمل أو استراتيجيات ما وراء المعرفة في توظيف أحداث التقويم للتعلم في تدريس الرياضيات وأثرها علي المقدرة الرياضية والميل الرياضي .
- استخدام أحداث التقويم للتعلم باستراتيجياتها المختلفة في علاج صعوبات تعلم بعض موضوعات الرياضيات في فروع مختلفة من الرياضيات لدى طلاب بعض الصفوف الدراسية .

• قائمة المراجع :

١. إبراهيم ، معتز أحمد (٢٠٠٧) : فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة . ***مجلة كلية التربية*** جامعة بنها ، مجلد ١٧ ، عدد ٦٩ ، ص ص ١٦٢ – ١٧٨ .

٢. إبراهيم ، نجلاء عبد الله & محمد ، حنان محمود (٢٠٠٦) : أثر استخدام اختبار الكتاب المفتوح ذي المستويات المعرفية العليا علي تحصيل مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد وخفض معدل قلق الاختبار لدي طالبات المرحلة الثانوية . ***مجلة كلية التربية*** ،جامعة بنها ، مجلد ١٦ ، عدد ٦٧ ، ص ص ٢٢٣ – ٢٥٨ .

٣. الحسيني ، نادية السيد (٢٠٠١) : علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدي الطلاب المتفوقين دراسيا . ***دراسات تربوية واجتماعية*** ، مجلد ٧ ، عدد ١٢ ، ص ص ١٦١- ١٩٤ .

٤. الخراشي ، صلاح (١٩٩٥) : أثر أسلوب علاج ضعف الخلفية الرياضية وتقدير قيمة الرياضيات على تعلم النهايات ، وقلق الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي . ***دراسات تربوية***، مجلد ١٠، جزء ٧٩، ص ص ٣٦ – ٩٤.

٥. السواعي ، عثمان نايف (٢٠٠٣) : أثر استخدام الفيديو في إثراء مساق طرق تدريس الرياضيات وفي الاتجاهات نحو الرياضيات والقلق الرياضي والمعتقدات بفاعلية التدريس لدى الطالبات معلمات المرحلة الابتدائية . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الإسكندرية مجلد ١٤ ، عدد ١ ، ص ص ١٧٢ – ٢١٨ .

٦. الشهري ، ظافر بن فراج (٢٠٠٩) : أثر المرحلة التعليمية والمعدل التراكمي علي التقييم الذاتي لأداء الطلاب المعلمين تخصص رياضيات . ***دراسات في المناهج وطرق التدريس*** العدد ١٤٢ ، ص ص ١٤ – ٣٣ .

٧. الطراونة ، محمد عبد الكريم (٢٠٠٤) : أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدي طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة ١٨ ، العدد ٢١ ، ص ص ٨١- ١٠٧ .

٨. الهويدي ، زيد (٢٠٠٦) : ***استراتيجيات معلم الرياضيات الفعّال*** . دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة .

٩. بوسمينتر ، ألفريد & ستبلمان ، جي (٢٠٠٤) : ***تعليم الرياضيات للمرحلة الثانوية*** . ترجمة : حسن مظفر الرزو ، صالح عوض عرم ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

١٠. جابر، جابر عبد الحميد & زاهر، فوزي & الشيخ، سليمان الخضري (١٩٩٤): ***مهارات التدريس***. دار النهضة العربية، القاهرة.

١١. جونزالز ، تيلور ، أنطون ، ألاجاز ، روز ، دستبري (١٩٨٥) : ***كراسة تعليمات قائمة قلق الاختبار "قائمة الاتجاه نحو الاختبار"*** . ترجمة وتقنين نبيل عيد الزهار ، دنيس هوسفر مطابع الناشر العربي ، القاهرة .

١٢. حسانين ، محمد حسانين محمد (٢٠٠٨) : النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدي عينة من طلاب كلية التربية ببنها . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة بنها ، عدد ٣٨ ، مجلد ١ ، ص ص ٥٣١ – ٥٧٤

١٣. حسن ، ياسمين زيدان (٢٠٠٠) : فعالية برنامج مقترح في مهارة التساؤل للطلاب معلمي الرياضيات للتعليم الابتدائي علي اكتساب واستخدام هذه المهارة وعلي التفاعل

اللفظي أثناء تدريس الرياضيات . ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس*** ، كلية التربية جامعة المنيا ، مجلد ١٣ ، عدد ٤ ، ص ص ١٠٩ – ١٣٦ .

١٤. حمادة ، محمد محمود محمد (٢٠٠٥) : فعالية إستراتيجيتي (فكر - زاوج – شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . ***دراسات تربوية واجتماعية***، مجلد ١١، عدد ٣، ص ص ٢٣١ – ٢٨٨.

١٥. دبيس ، سعيد عبد الله إبراهيم (١٩٩٧) : البنية العاملية لقلق الاختبار دراسة ميدانية علي عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود . ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة طنطا عدد ٢٤ ، ص ص ٨٣ – ١١٧ .

١٦. سبيلبر جر ، تشارلز د. (١٩٩٧): ***اختبار قلق الامتحان " تعليمات الاختبار"***. ترجمة وتقنين محمد عبد الظاهر الطيب ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٧. سيف ، خيرية رمضان (٢٠٠٤) : فعالية إستراتيجية قائمة علي التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة . ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، جامعة البحرين، مجلد ٥، عدد ٣، ص ص ١٢٤ – ١٤٨.

١٨. طلبه، محمد رشدي محمد & يونس، جمال الدين توفيق (٢٠٠٨): التقييم الذاتي لمعلمي العلوم قبل الخدمة في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ. ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مجلد ٢١ ، عدد ٣ ، ص ص ١ – ٣٠ .

١٩. عابد ، عدنان & أبو علوان ، رضا & الخطيب ، هيثم (٢٠٠٧) : فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي . ***دراسات في المناهج وطرق التدريس*** ، عدد ١٢٤ ، ص ص ١٥٠ – ١٨٠ .

٢٠. عبد العزيز، صالح (١٩٩٣): ***التربية وطرق التدريس***. الطبعة الثانية عشرة، الجزء الثاني، دار المعارف ، القاهرة.

٢١. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥): ***الأساليب الإحصائية الاستدلالية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية)***. الطبعة الأولى دار الفكر العربى ، القاهرة .

٢٢. غازي ، إبراهيم توفيق محمود (٢٠٠٢) : أثر مناقشة مبررات التقييم الذاتي للأداء التدريسي في إحداث اتفاق مع تقييم المشرف التربوي لطالبات التربية العملية . ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***، العدد ٧٨، ص ص ١٤ – ٤٥.

٢٣. غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٩٥): ***مقياس القلق (A)***. الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٤. محمد، وائل عبد الله (٢٠٠٥) نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره علي تحصيل الرياضيات والذكاء الرياضي المنطقي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ***دراسات في المناهج وطرق التدريس*** ، عدد ١٠٨ ، ص ص ٢٤٨ – ٣٠٢ .

٢٥. مخلوف ، لطفي عمارة (١٩٩٠) : أثراستخدام بعض استراتيجيات إلقاء الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي . ***دراسات تربوية*** مجلد ٥، جزء ٢٧، ص ص ٢٤٣ – ٢٧٤.

٢٦. مصطفي ، علي أحمد سيد (٢٠٠٤) : مدي كفاءة استخدام قياسات القلق السيكومتري والفسيولوجي المدار بالكمبيوتر في قياس قلق الاختبار التحصيلي . ***مجلة كلية التربية*** جامعة بنها ، مجلد ١٤ ، عدد ٥٨ ، ص ص ١٦٦ – ٢٠١ .

٢٧. منصور ، عبد المجيد سيد أحمد & الشربيني ، زكريا أحمد & الحشاش ، عبد اللطيف بن جاسم (٢٠٠٥) : ***التقويم التربوي : الأسس والتطبيقات*** . الطبعة الثانية ،دار الزهراء الرياض .

٢٨. يعقوب، إبراهيم محمد عيسي (٢٠٠٥): التنبؤ بتحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات من قلقهم من الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين، المجلد ٦، العدد ٣، ص ص ٦٣ – ٨٣.

29. Assessment Reform Group (2002).Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice. ***http://www.standards.dfes.gov.uk/primaryframework/assessment/dafl/***

30. Assessment Training Institute (2009). Assessment for Learning : Professional Development Resourcesfor On-Site, Self-Directed Studying in Classroom Assessment***http://www.assessmentinst.com /forms/08-09-fallCat.pdf***

31. Bennett, J. and Taylor, C. (2003). Is Assessment For Learning In A High-Stakes Environment A Reasonable Expectation? ***http:// www.spbea.org.fj/aceab/Taylor.pdf***

32. Brown, S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1, and PP.81-89.* ***http:/ /resources.glos.ac.uk/shareddata/dms/2ADB6877BCD42A039E 3123075DA91C41.pdf***

33. Brunton, R. (2005). Assessment for Learning. The Teacher, 43(5), P.6 . ***http://www.nstu.ca/pklot/makingitfitJAN05.pdf***

34. Clarke, S. (2001). Formative Assessment Project.***http://www. aaia .org.uk/pdf/Gillingham1.pdf***

35. Georgia Department of Education (2007).Training for Georgia Performance Standards: Participant's Guide Mathematics Grade 8.***http://public.doe.k12.ga.us/DMGetDocument.aspx/Math%208%20Day%206%20Participants%20Guide.pdf?p=6CC6799F8C1371F611FBB2C9F6DD150F245ACBF934128AD7A1C1AA5C850DD19A&Type=D***

36. Harlen, W. (2007).Assessment for Learning. 1st Published, Sage Publications Ltd., London .

37. Izard, J. (2004) Best Practice in Assessment for Learnin ***http: //www. spbea.org.fj/aceab/Izard.pdf***

38. Jones, C.A. (2005). Assessment for learning. ***http://www .itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/AssessmentforLearning .pdf***

39. Knight,J. (2008). The Assessment of Learning Strategy. ***http:// publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00341-2008.pdf***

40. Knight,J. (2006).The Assessment for Learning Strategies. ***http://www.cfbt.com/eastsussex/pdf/The%20AssessmentforLearningStrategyDCSF-00341-2008.pdf***

41. National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2005). Interim report on the developmental initiative in assessment for learning in junior cycle.***http://www.ncca.ie/uploadedfiles/JuniorCycleReview/InterimReportonAssessmentforLearning.pdf***

42. Northern Ireland Curriculum (2006).Assessment for learning for Key Stage 3***http://www.nicurriculum.org.uk/docs/ assessment_for_learning/training/AfL-Guidance-KS3.pdf***

43. Quality Improvement Agency (QIA) (2008).Guidance for Assessment and Learning : Assessment for Learning. Skills for Life Improvement Programme ***http://www.sflip.org.uk/pdf/ 4.2 sflguidance_5.pdf***

44. Sarason ,I.J. (1978).The Test Anxiety Scale:Concept and Research . In Spielberger,C.D. & Sarason ,I.J.(Eds.), Stress and Anxiety (Vol.5)(PP.195-214), Washington D.C. : Hemisphere Publishing Corp.***http://web.psych.washington.edu/research/sarason/files/Test AnxietyScale.pdf***

45. Stiggins,R.(2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. Phi Delta Kappan,87(4),PP.324-328. ***http://www.assessmentinst.com/forms/FromFormat_k0512sti.pdf***

46. The National Strategies (2008) . Developing assessment for learning in mathematics classroom – practice in action.***http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/aa05eb5515799b6f95bde06bf42fa2aa.pdf***

47. Wilder, P.J. (1999).***Assessment and Public Examinations***. In Sue J.W.; Peter J.W.; David P. & John, W. (Eds.), Learning to Teach Mathematics in the Secondary School (PP.103 -128), Routledge, London.

48. Wiliam, D.; Clare Lee, C.; Harrison, C. and Black, P. (2004). Teachers developing assessment for Learning: impact on student achievement. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 11 (1), PP.49-65.***http://pdfserve.informaworld.com/343810__713612049.pdf***

49. Young, E. (2005). Assessment for Learning: Embedding and Extending.***http://www.ltscotland.org.uk/Images/Assessment%20for%20Learning%20version%202vp_tcm4-385008.pdf***

****

البحث الخامس :

" مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعتي الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري "

إعـــــداد :

دكتور / أحمد نجم الدين عيداروس

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

كلية التربية جامعة الزقازيق

" مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعتي الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري "

د/ أحمد نجم الدين عيداروس

• **المقدمة** :

حقيقة لا تحتاج إلى تأكيد، مفادها أن الجامعات . كمؤسسات تعليمية وبحثية وخدمية . من أهم البيئات التنظيمية ذات التأثر بالمتغيرات العالمية وذات التأثير الفعال في الإنماء الشامل لديناميات التطوير المجتمعي الشامل. ويرتكز ذلك على مبدأ التنافسية القومية والدولية، والذي يبرهن على عمق الأثر وتمام المعرفة لجودة النظام والتنظيم الجامعي، الأمر الذي أفضى لدلالات ذات تحولات في طبيعة العمل الجامعي وزيادة الضغوط والأعباء على كافة العاملين بها وبالأخص القيادات الإدارية.

ويتفق كل من جيليسبي وآخرون، وونفيلد (Gillesipe, N. and others, 2005, 55) &(Winfield,2001,285)، على أن القيادات الجامعية عليها الكثير من الأعباء وفقاً لتلك التحولات المتسارعة والتغيرات العالمية، والتي شملت ضرورة إيجاد بدائل أو آليات جديدة للإنفاق الجامعي من أجل التنافسية الدولية International Competitiveness، وإعادة النظر في الهيكلية التنظيمية وتحديث المقررات الدراسية وإدخال نظم تقويم الجودة، مما يؤكد على نوعية الضغوط التنظيمية Organizational Stress التي تواجه القيادات الجامعية والتي تستوجب منهم التفكير في إتباع أساليب إدارية وفنية وبحثية وخدمية من أجل الإرتقاء بمنظومة العمل الجامعي، ووضعها على درب التنافسية الدولية حفاظاً على هويتها المؤسسية والثقافية، ويعزز ذلك خصوصية المناخ المؤسسي Institutional Climate بالجامعات، والذي يفرض وجود قيادات تتسم بالرؤى الإبداعية للأداء المهني Professional Performance والقدرة على المواءمة والتكيف adaptation بين مقتضيات الإنجاز المؤسسي والمتطلبات الراهنة للواقع التنظيمي الجامعي.

وبرغم اختلاف طبيعة المهام والأدوار والسلطات الممنوحة للقيادات الإدارية، إلا أن الوقت الراهن ينبئ عن المخاوف المحتملة التي قد يواجهها العاملون في المؤسسات الجامعية، والمتمثلة في: قلة الأمن الوظيفي، نقص الموارد، نقص الفهم الخاص بالقيم المتغيرة للمنظمة، زيادة المركزية، البيروقراطية، زيادة الطلب على المحاسبية والشعور بالقلق، قلة الثقة في الإمكانات البشرية، بالإضافة إلى التدريب غير الكافي لكيفية استخدام التقنيات الحديثة، مما يؤدي إلى التوتر المهني (Franzsen, 2003, 135).

إن التوترات والضغوط المهنية هي عملية ديناميةٍ معرفية فردية وتنظيمية معقدة ومتعددة المتغيرات والمثيرات، تتضمن عددا من المدخلات والمخرجاتٍ والأنشطة المتعلقة بالتقييم والتوافق الوظيفي. لذا فالتوتر المهني يصبح كامناً إما في الفرد أو في البيئة المحيطة أوالاثنين معا (Hamiton, 2005, 30)، ويظهر التأثير السلبي للتوترات والضغوط على الروح المعنوية للقيادات الجامعية متمثلا في: قلة الرضا الوظيفي وندرة الإلتزام التنظيمي لهم (F. E. Mahomed, and J. L P. Naude, 2007). فضلاً عن ذلك، فإن التوتر التنظيمي يؤثر على الصحة البدنية والوجدانية ، مما يؤدي إلى الاحتراق النفسي لديهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على منحنيات الإنجاز المؤسسي بصفة عامة.

وتجدر الإشارة إلى أن إدارة المؤسسات الجامعية تؤثر وتتأثر بكافة العملياتٍ التنظيمية داخل الجامعة سواء أكانت رسمية أو غير رسمية، ويشكل ذلك إطاراً عاماً للقيادات الجامعية في كيفية أداء المهام حتى يتحقق الانجاز المهني المنشود، ومن ثم فإن اتجاهات القيادات وتوجهاتهم السلوكية قد تتصادم مع بعض التنظيمات السلوكية داخل بعض الوحدات الإدارية بالجامعة، وعليهم حينئذ إما التكيف مع ما هو قائم وموجود، وإما إدراك أن العمل المهني في الإدارة الجامعية يستوجب رؤى إبداعية لأداء المهام الإدارية، وبناء عليه يجب إحداث التغيير في العقول وإدارتها بفاعلية بما يتوافق وقدراتها الفكرية في أداء المهام وفي هذه الحالة يكون القائد الجامعي في مفترق الطرق، وعندها إما تكون الضغوط القائمة أقوى من أدائه الإبداعي وقدراته الإدارية فيصاب بالإحباط والإجهاد النفسي والانفعالي من كثرة شكوى مرؤوسيه للقيادات الأعلى، مما يجعله يساير الوضع بالتكيف معه، أو أنه يتسلح بالمهارات الإدارية والقدرات الإبداعية القادرة على إقناع مرؤوسيه بضرورة الإنماء والتطوير، الأمر الذي يستوجب منه الصبر الكثير حتى يتحقق المنشود، وفي كلتا الحالتين ينتابه الإجهاد الإنفعالي والبدني مع اختلاف نتائج الأمر في الحالتين. (Chaplain, R.P., 2008,200)

كما أن القيادي المحنك يلجأ ويعمد إلى تعديل سلوكه الإداري أكثر من مرة لتحقيق المواءمة مع الأحداث والمواقف المتوقعة وغير المتوقعة، وهذا التعديل يتم من خلال سلسلة متنوعة من العمليات النفسية كالتصور والإدراك والوعي الذاتي والبحث عن وسائل جديدة وأنماط جديدة للسلوكٍ من أجل مواجهة الواقع، بحيث يستطيع بأساليبه الإبداعية التكيف إيجابيا معه وإرساء ثقافة إبداعية تستطيع تجويد السلوكيات المهنية داخل كافة الوحدات التنظيمية الجامعية (Platsidou, M. & Agaliotis, I., 2008, 66)، مما يجعله بعيداً عن المواجهات والصدامات المباشرة، وفي ذات الوقت أحدث إبداعا في أداء المؤسسة مهنيا بما يرسخ ثقافة الإبداع الإداري Culture Of Managerial Creativity . وتجدر الإشارة إلى أن كافة الأقطار العربية ومنها مصر والسعودية بحاجة ماسة لرؤى تخطيطية استراتيجية تتطلب إدراك القيادات الجامعية لمناحي التغيير في

منظومة التعليم الجامعي على المستوى العالمي في ضوء محاور متعددة، أهمها: تحديث نظم الدراسة الجامعية وأساليبها، وتوجيه البحث العلمي بالجامعات لخدمة المجتمع، وتبني اتجاه تقويم أداء الجامعات من خلال معايير الاعتماد المهني والأكاديمي لتحقيق الجودة والفاعلية في النظام الجامعي. (العبادي ٢٠٠٦، ٤٧٠)، (مدني، ٢٠٠٢، ص١٤)

وقد أصدر المؤتمر التاسع للوزراء المسئولين عن التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي توصيات تتعلق بتجويد التعليم العالي، منها: دعوة الدول العربية إلى تكثيف الاستثمار الرشيد في التعليم العالي والبحث العلمي وتشجيع المبادرات الرامية إلى بناء اقتصاد قائم على المعرفة، ودعوة الدول العربية إلى التوسع في ربط الجامعات والمكتبات والمؤسسات البحثية العربية إلكترونيا وتحقيق التواصل الفعال لها مع مثيلاتها على المستويين الإقليمي والعالمي وتسويق المراكز البحثية العربية لقدراتها البحثية لخدمة الجهات الإنتاجية على المستوى العربي، والمسارعة في تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية في جميع مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. (وثيقة التعليم العالي في الوطن العربي، ٢٠٠٣)

- **مشكلة الدراسة** :

إن احداث التوافقية بين رؤى التطوير والإنماء المؤسسي وفقاً للرؤى الوطنية والدولية وبين إيجاد الآليات التنظيمية لمواجهة المشكلات الجامعية، أدى إلى وجود مستويات متباينة من الاحتراق النفسي لدى الكثير من القيادات الجامعية، وتأسيسا على ما سبق عرضه، والتقاء ما آلت إليه الكثير من الدراسات والبحوث في ميدان الإدارة الجامعية، منها: (عبود، ٢٠٠٤، ٢٨٠، ٢٨١)، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨، ٤١ – ٤٥)، (إسماعيل، ٢٠٠٧، ١٤، ٢٠) (كمال، ٢٠٠٤، ٢٥)، (الثبيتي، ١٤٢٢، ٢١٠)، (الطريري، ٢٠٠٤، ٢٢٩)، فقد أثمرت تلك الدراسات عن العديد من التحديات والمشكلات المتعددة التي آلت لتعدد مناحي التوترات التنظيمية والضغوط المهنية ذات الديمومة، مما آل إلى وجود الاحتراق النفسي لدى العديد من القيادات، ومنها:

- انتشار ظاهرة الأمية الإدارية وخاصة في الدول النامية، وبشكلٍ أوضح في أقطار الوطن العربي، حتى أصبحت الإدارة حقلاً علمياً وفلسفياً استبيحت حرمته، ومهنة من لا مهنة له، وأصبح الأمر يتطلب إعداد القيادات وتأهيلهم مهنيا، واختيارهم بطريقة علمية للقيام بمهام إدارة المؤسسات الجامعية بكفاءة متميزة.
- تعدد المستويات الإدارية الجامعية دون وجود حاجة حقيقية إلى مثل هذا التعدد، وضعف الاتصال بين المستويات الإدارية الجامعية المختلفة، بالإضافة إلى تعرض المعلومات للكثير من الفقد أثناء مرورها بهذه المستويات المتعددة.

- البطء الشديد في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير، نظراً لتعقد التنظيمات الإدارية، وإتباع الاتجاهات الإدارية التقليدية في الإدارة الجامعية التي تعوق نقص الاستفادة الكاملة من الموارد والإمكانات المتاحة.
- ضعف التأهيل الإداري للقيادات الجامعية مما قد يؤدي إلى ضعف أدائهم نظرا لنقص معرفتهم بالقواعد والأسس الإدارية، وصعوبة تقييم أدائهم بسبب ضياع مبدأ المحاسبية الإدارية وفقدان معايير الجودة والاعتماد.
- يتطلب إنجاز معظم الأعمال الإدارية بالجامعة الرجوع للإدارة الجامعية العليا للموافقة عليها وإقرارها، مما ينتج عنه إضاعة الوقت والجهد.

إضافة إلى ما سبق ، فقد قام الباحث بدراسة استطلاعية لتأكيد وجود الاحتراق النفسي لدى عينة القيادات بلغت بجامعة الطائف (٣٥) وبلغت (٥٥) بجامعة الزقازيق وفق مقياس ماسلاش..، وأظهرت النتائج أن غالبية القيادات الجامعية تعاني الاحتراق النفسي مما أثر على إبداعية الأداء الإداري لها فبالنسبة لعينة جامعة الطائف وجد أن متوسط تكرار الإجهاد الانفعالي هي (٤١,٧) وهي نسبة عالية المستوى ، وتكرار تبلد المشاعر متوسط المستوى بمتوسط (٢١,٢)، وتكرار نقص الإنجاز متوسط المستوى بمتوسط (٢٥,٤)، أما عينة جامعة الزقازيق فبلغ متوسط تكرار الإجهاد الانفعالي (٤٣) وهو عال المستوى ، وتكرار تبلد المشاعر متوسط المستوى بمتوسط (٢٢,٤)، وتكرار نقص الإنجاز متدن المستوى بمتوسط (٣٧,١)، أما شدة الاحتراق، فجاءت جميعها متوسطة المستوى بالنسبة لعينة جامعة الطائف، حيث بلغ متوسطات شدة الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الإنجاز هي (٢٤,١، ١٩,٥، ٢٧,٨)، كما جاءت شدة الاحتراق النفسي لعينة جامعة الزقازيق متوسطة المستوى، حيث بلغت متوسطات شدة الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الإنجاز هي على الترتيب (٣١,٢، ٢١,٢ ٣٣,٤).

وبناء عليه ، يمكن صياغة أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما طبيعة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية من حيث المفهوم أسبابه، مصادره، مراحله، آليات المواجهة؟
- ما طبيعة ثقافة الإبداع من حيث المفهوم، وآليات تأسيس الثقافة الإبداعية مراحل الإبداع .....الخ؟
- ما واقع مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات بجامعة الطائف وجامعة الزقازيق من وجهة نظرهم؟
- ما درجة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بالطائف والزقازيق من حيث مستوى التكرار والشدة على أبعاد مقياس ماسلاش (الإجهاد الانفعالي تبلد المشاعر، الشعور بنقص الانجاز) من وجهة نظرهم؟

- ما درجة تأثير مستوى الاحتراق لدى القيادات الجامعية بالطائف والزقازيق على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري؟
- ما أهم المقترحات التي تساعد على التقليل من الضغوط المهنية ذات الآثار المباشرة للاحتراق النفسي لدى كل القيادات الجامعية بالطائف والزقازيق بما يحقق جودة عالية لثقافة الإبداع الإداري؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على:

- طبيعة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية من حيث المفهوم ، أسبابه مصادره، مراحله.
- طبيعة ثقافة الإبداع الإداري من حيث المفهوم ، آليات تأسيس ثقافة الإبداع معوقات ثقافة الإبداع..الخ.
- واقع مستويات الاحتراق النفسي وعلاقاتها بمعوقات ثقافة الإبداع من وجهة نظر الهيئة التدريسية والقيادات بجامعة الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري.
- أهم المقترحات التي تساعد على التقليل من الضغوط المهنية ذات الآثار المباشرة للاحتراق النفسي لدى كل من القيادات الجامعية بما يحقق تأصيل ثقافة الإبداع الإداري.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها ذات أهمية تنظيرية وتطبيقية فالأهمية التنظيرية تتمثل في الربط بين مستويات الاحتراق النفسي لدى بعض القيادات الجامعية، وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري، أما الأهمية التطبيقية فهي تحاول الإبحار في أغوار النفوس البشرية للقيادات الجامعية بصفتها تملك الأداة الرئيسة للتغيير المؤسسي، وتمتلك القدرة الاستراتيجية على إحداث الإنماء المنشود في منظومة العمل الجامعي، كما أن الأهمية التطبيقية تنبثق من محاولة الدراسة التوصل إلى استراتيجيات لمواجهة الضغوط المهنية ومعالجة مستويات الاحتراق النفسي وتقديم بدائل علمية للقيادات الجامعية وكافة المهتمين بشئون الجامعات ووزارات التعليم العالي بمصر والسعودية تعين متخذ القرار الإستراتيجي على توفير المناخ التنظيمي بما يكفل للقيادات الروح المعنوية العالية، ويحميهم من مزالق الاحتراق النفسي ليتسنى تحقيق أعلى معدل من سلوك الإبداع الإداري والارتقاء الشامل لمنظومة الحياة الجامعية.

كما ترتكز الأهمية التطبيقية للدراسة على مساعدة المخططين والتربويين في تحديد مصادر الاحتراق النفسي ومسبباتها من أجل التخطيط لمعالجتها ومواجهتها وتلافيها، وتحصين المؤسسات الجامعية بمضادات استراتيجية تقلل من شيوع مسببات انتشار الاحتراق النفسي للقيادات ولكافة العاملين من هيئات تدريس وطلاب وإداريين بالجامعات.

- **منهج الدراسة** :

وهو المنهج الوصفي، لأن آلياته وخطواته البحثية تلائم طبيعة الدراسة الحالية، حيث يتم وصفا علميا للاحتراق النفسي وثقافة الإبداع الإداري من خلال الفكر الإداري المعاصر، ثم تحليل وتفسير ذلك في ضوء واقع أداء القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق، وصولا إلى أهم المقترحات التي تقلل من مضار الاحتراق النفسي للقيادات الجامعية من أجل ضمان تأصيل ثقافة الإبداع الإداري.

- **الدراسات السابقة** :

✓ هدفت دراسة لوفوني (Lavonnie Perry Claybon, 2008) إلى قياس مستويات الاحتراق لدى الطلاب الجامعيين وتحديد أي المقررات التدريسية هي المصدر الرئيسي للاحتراق، وتمثلت العينة من طلاب خريجين وطلاب ما زالوا قيد الدراسة، واقترحت الدراسة ضرورة توفير الإدارة الجامعية آليات حديثة من أجل تسيير التعليم من بعد والتدريس من بعد كي تتحقق الفعالية المؤسسة.

✓ هدفت دراسة فيكتور وزملائه (Victor and others, 2008) إلى تحقيق متطلبات المؤسسات التعليمية من خلال إيجاد نوعية من القيادات الجديدة التي تتسم بالفعالية والأثر الإيجابي التحويلي المؤثر في الأداء التنظيمي وتوصلت الدراسة إلى أن نظم القيادة وأساليبها وبالأخص القيادة التحويلية تعد من أهم العوامل الاستراتيجية المؤثرة في الإبداع المهني والمعرفة التنظيمية، ومن ثم فهي تؤثر في قدرات العاملين واتجاهاتهم وحاجاتهم وتطويرهم المهني، كما أكدت على ضرورة الغور في نفوس هذه القيادات الجامعية وتأمينها ضد الاحتراق النفسي حتى تستطيع التأثير الإيجابي في الأداء المهني بصفة عامة.

✓ هدفت دراسة (Huseyin G. and Others, 2007) إلى تحديد مستويات الاحتراق النفسي للمحاضرين الجامعيين في ثلاث جامعات تركية، ومدى تأثير الاحتراق الانفعالي وأبعاده على جودة الأداء المهني لهم ، وبلغت العينة (١٠٨) من المحاضرين، ودلت النتائج على أن مستوى الاحتراق كان متوسط الشدة، وتمثلت أغلب الاستجابات في العلاقة مع الزملاء والإدارة بصفة عامة.

✓ هدفت دراسة ديفيد وزملائه (David M. Mirvis and Others, 2006) إلى قياس شدة الاحتراق النفسي لدي عمداء كليات الطب بالولايات المتحدة من خلال استخدام استبانات عن الاحتراق والضغوط الوظيفية وأنظمة التدعيم الذاتي والرضا الوظيفي ، ودلت النتائج (٤٢,٩ ٪ من الاستجابات) على وجود الإجهاد الانفعالي ، أما توافر بعد التبلد فبلغ (٢٥,٤٪ من الاستجابات)، وبلغ نقص الإنجاز الشخصي حوالي (٢٧٪ من الاستجابات). وتوصلت الدراسة إلي أن أعلى مستوى درجة للاحتراق ارتبط بالضغوط الشخصية والوظيفية

والبيئية، أما المستوى الأقل لدرجة ومستوى وشدة الاحتراق ارتبط بالأعراض الفيزيقية والسلوكية للعمداء.

- ✓ هدفت دراسة ريتشارد هاوكز (Richard D.H., 2004) إلى الكشف عن أثر النمط القيادي لعمداء الكليات على الاحتراق النفسي لدى رؤساء الأقسام بالكليات، واعتمدت الدراسة في قياس وتحديد أثر الاحتراق الوظيفي على ثلاثة أبعاد وهي الإجهاد واللافعالية والسخرية وشعور النقص الإنجازي للمهام، كما اشتملت الدراسة على الأسلوب التحويلي والإجرائي التقليدي للعمداء وأثرهما في التخفيف أو تأصيل الاحتراق النفسي لدى رؤساء الأقسام، ودلت النتائج الإحصائية على أن نمطية القيادة للعمداء تؤثر مباشرة في مستوى الاحتراق لدى رؤساء الأقسام، كما أثبتت الدراسة أن النمط التحويلي في القيادة من قبل العمداء كان له الأثر الإيجابي في تقليل احتراق رؤساء الأقسام بعكس النمط الإجرائي التقليدي القيادي كان لها الأثر السلبي عليهم.
- ✓ وهدفت دراسة أنثوني وزملائه (Anthony, H. and others, 2003) للكشف عن الضغوط المهنية لهيئات التدريس في بعض الجامعات الأسترالية. وبلغت عدد الجامعات الأسترالية التي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها حوالي (١٧ جامعة)، ودلت معظم الاستجابات للعينة على أن مصادر الضغوط تمثلت الطلاب ، وعلاقة هيئات التدريس ببعضهم، والأنماط الإدارية بالجامعات.
- ✓ دراسة شيرمان وجونسون (Sharman & Johnson, 2002) وهدفت الدراسة إلى إيجاد طريقة للمديرين من أجل ابتكار مناخ إبداعي داخل المنظمة واستخدم الباحث الاستبانة متعددة المحاور كأداة بحثية، وتوصلت الدراسة إلي أن المنظمات التي تقدر قيمة التغيير والقدرة على إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات واستطاعت الوصول إلى النجاح والتميز.
- ✓ أما دراسة (آل مشرف، ٢٠٠٢م)، فقد هدفت للتعرف على مدى تعرض عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بمركز الدراسات الجامعية للاحتراق النفسي الذي تسببه ضغوط العمل ومصادره وبعض الخصائص الشخصية المرتبطة به، وتكونت الدراسة من (٤٥) عضوة، وانتهت الدراسة إلى وجود معاناة عضوات هيئةٍ التدريس من الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة، وأهم مصادر الضغوط وفقاً للدراسة تمثلت في البيئة المادية للتدريس وآثار ضغوط العمل، والعلاقة مع الطالبات، والعلاقة مع إدارة المركز.
- ✓ أما دراسة (الصريري، ٢٠٠٠)، فهدفت إلى التأكيد على أهمية البيئة التنظيمية التربوية، ودورها المساعد أو المقيد لاكتشاف الموهوبين والمبدعين ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها: ضرورة بناء بيئات تنظيمية للمؤسسات التربوية العربية تساعد على تحقيق التجديد التنظيمي ، وتأخذ في اعتبارها الأعراف والتقاليد والممارسات اليومية في إطار البيئة التربوية

وتبسيط المستوياتٍ الإدارية وتجديد النظم واللوائح، وإيجاد بيئة تتسم بالمرونة والشدة معا.

- ✓ وهدفت دراسة فلانت (Flynt, 1997) للمقارنة بين العوامل المؤثرة على تطبيق الأفكار الإبداعية في بيئات عمل العمداء ورؤساء الجامعات.
- ✓ استخدم الباحث استبانة تم تطبيقها على (٨١) فرداً من العمداء ورؤساء الأقسام في أربع كليات في الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة. وقد أظهرت النتائج أن العمداء ورؤساء الأقسام يشعرون أن لديهم مزيدا من الحرية في بيئة العمل، إلا أن المصادر المادية قليلة مع وجود بعض المعوقات التنظيمية. كما أظهرت النتائج أن هناك فرقا بين الكليات النظرية والعملية فيما يتعلق بكفاية المصادر والحرية والمعوقات التنظيمية.
- ✓ دراسة (مقابلة والراشدان، ١٩٩٧)، وهدفت إلى بحث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٣) عضوا، ودلت نتائج الدراسة على أن هناك درجة متوسطة من الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي للرتبة الأكاديمية وطبيعة الكلية.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تطرقت إلى الاحتراق النفسي، والإبداع التنظيمي تم التوصل إلى ما يلي:

- ◄◄ افتقار البيئة العربية إلى دراسات عن الاحتراق النفسي في مؤسسات التعليم العالي وبالأخص فيما يتعلق بالقيادات الجامعية.
- ◄◄ تتفق معظم الدراسات السابقة على أهمية معرفة الأسباب المؤدية إلى حدوث الاحتراق النفسي لدى العاملين في المجال التعليمي بصفة عامة، وذلك للحيلولة من انتشار تلك الظاهرة وما يتبعها من آثار سلبية.
- ◄◄ تنوع الدراسات والبحوث السابقة أدى إلى تنوع الطرق والأدوات البحثية لعلاج ظاهرة الاحتراق النفسي، مما أتاح للباحث فرصة الاختيار الأمثل من بين تلك الطرق والأدوات.
- ◄◄ استفاد الباحث من الدراسات السابقة وذلك في عدة جوانب وخاصة في مراجعة مشكلة الدراسة، واختيار أنسب الأدوات البحثية للقياس مع الاستعانة بها في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- ◄◄ أدت البحوث والدراسات السابقة إلى مساعدة الباحث في جمع إطار نظري شامل حول متغيري الدراسة الحالية.
- ◄◄ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تطبيقها على المجتمع السعودي والمصري ، وهذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية ، ولأنها تعد

الأولى . على حد علم الباحث . يجري بها مقارنة النتائج وتطبيقات أدوات الدراسة على المجتمع السعودي ممثلا في جامعة الطائف ، والمجتمع المصري ممثلا في جامعة الزقازيق ، هذا بجانب أن الدراسة تتميز بالربط بين مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية وأيضا متغير ثقافة الإبداع الإداري ، وعلى حد علم الباحث، تعد هي الأولى على صعيد الدراسات العربية تربط بين هذين المتغيرين سواء على مستوى مؤسسات التعليم العام أو مؤسسات التعليم العالي.

- **مصطلحات الدراسة**:

(أ) الاحتراق النفسي Psychological Burnout

- ✓ يُعرف الاحتراق على أنه حالة نفسية تؤثر على اتجاهات الفرد وعلى أحاسيسه ومشاعره، مما تجعله غير قادر على العمل والإنجاز (Huseyin, 2007,66).
- ✓ ويرى (البتال ، ٢٠٠٠م ، ص٨) أن الاحتراق هو المحصلة النهائية أو المرحلة المأساوية الأخيرة للضغوط النفسية نتيجة الاستجابة من قبل الفرد للمشاكل البدنية أو العقلية المتواترة أو المتلاحقة للفرد خلال مشواره المهني.
- ✓ ويرى ماسلاش (Maslach & Leiter, 2001) بأن الاحتراق هو حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس.
- ✓ وعرفه (الزغلول وزملاؤه، ٢٠٠٣، ٢٤٧)، على أنه حاله نفسية تصيب المهنيين والعاملين في مجالات الخدمة بسبب تراكم الضغوط والتوتر، وتتخذ مظاهر نفسية وسلوكية تشير لعدم التكيف مع ظروف العمل.
- ✓ ويعرف أيضاً بأنه " الاستجابة المتكررة لمعوقات العمل المزمنة A Response to chronic difficulty من خلال الضغوط المهنية من أفراد ومنظومة العمل (Victoria Comerchero and Others, 2008, 14).
- ✓ التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي: هو حالة من اللاتوازن النفسي يتعرض لها القيادات الجامعية نتيجة المواجهة التصادمية بين نوعية المناخات الجامعية وطبيعة النفس البشرية، مما يفقدهم الحس الإبداعي تجاه أداء المهام.
- ✓ مستوى الاحتراق النفسي: هي الدرجة التي يحصل عليها أحد القيادات الجامعية على تكرار وشدة الأبعاد الثلاثة ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (الاجهاد الانفعالي . تبلد المشاعر . شعور النقص بالإنجاز).
- ✓ الإجهاد الانفعالي: استنفاذ المصادر العاطفية لدى أحد القيادات الجامعية إلى المستوى الذي يعجز به عن الأداء الإبداعي لمهامه ويقاس بدرجات ثلاث (عال . متوسط . منخفض) على مقياس ماسلاش.

- ✓ تبلد المشاعر: حالة القيادي الذي ينشأ لديه شعور سلبي واتجاهات ساخرة نحو العمل المهني وهي حالة ترتبط بالإجهاد الانفعالي ، وتقاس بدرجات ثلاث (عال. متوسط . منخفض) على مقياس ماسلاش.
- ✓ شعور النقص بالإنجاز: وهو ميل القيادي إلى تقويم أدائه المهني سلبياً بكافة نواحيه، ويقاس بدرجات ثلاث (عال . متوسط . منخفض) على مقياس ماسلاش.

(ب) ثقافة الإبداع : Culture of Creation

- ✓ عرفها (السواط والعتيبي، ١٤١٨هـ، ٦٢) بأنها بيئة العمل التي تساعد على الإبداع ويتسم أفرادها بالمخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات.
- ✓ ويرى (عيد وهين، ٢٠٠٤، ٩): أن الإبداع هو اتجاه المبادرة يتمثل في الخروج من سياق العادية المألوفة وهو سلوك يتولد من استعدادات الفرد مع خبرته ويتمثل في إنتاج جديد مفيد ومتميز.
- ✓ الإبداع هو عبارة عن عملية عقلية تضمن توليد أفكار أو مفاهيم جديدة أو ارتباطات جديدة بين الأفكار أو المفاهيم الموجودة من وجهة نظر علمية تتضمن الأصالة والملائمة والتجديد(Balzac, 2006, 1,19-20)
- ✓ التعريف الإجرائي لثقافة الإبداع الإداري، ويعني القيم المحفزة لتأصيل السلوك الإبداعي في كافة مجالات الأداء المهني بالوحدات الإدارية والأقسام الأكاديمية بالجامعة بما يضمن الإنماء الشامل لكافة مناحي المنظومة الجامعية.

- **خطة العمل** :

تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

- **أولاً:** الاحتراق النفسي؛ رؤية تنظيرية.
- **ثانياً:** ثقافة الإبداع الإداري في الفكر الإداري المعاصر.
- **ثالثاً:** مهام القيادات الجامعية في الجامعات المصرية والسعودية؛ دراسة وصفية تشريعية.
- **رابعاً:** مستويات الاحتراق النفسي وأثرها على ثقافة الإبداع الإداري من وجهة نظر القيادات الإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق؛ دراسة ميدانية.
- **خامساً:** النتائج والمقترحات.

أولاً : الاحتراق النفسي Psycological Burnout ؛ **رؤية تنظيرية** :

لقد أدت التحديات التقنية المتعددة والضغوط المهنية المستمرة إلى كون القيادات الجامعية غير قادرة على العطاء الإبداعي وبلا طاقة تنظيمية فاعلة وقليلي الثقة في آلياتها الإدارية بسبب النقص الحاد في الجانب الانفعالي العاطفي تجاه الممارسة الوظيفية، الأمر الذي يعود سلباً على ابتكار الأساليب

والآليات الإدارية التي تضمن تحقيقاً لثقافة الإبداع الإداري Managerial Creation، والتي تعد أهم المرتكزات الأساسية لإعادة هيكلة أبعاد المنظومة الجامعية ليتحقق المرجو والمنشود من الفعالية الإدارية.

إن كافة المحاولات الإصلاحية والتنموية للجامعات لم توفر شمولية الدعم والحافزية Support & Motivation للقيادات الإبداعية، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لديهم. والذي نتج من خلال غموض الدور Role Ambiguity ، وصراع الدور Role Conflict بين القيادات الجامعية، لذا ظهر جلياً ملامح اللاقناعة بالعمل القيادي داخل الجامعة والتندر بقلة كفايات الإنجاز المهني Sufficiency of Achievment بالرغم من وجود كفاءات إدارية متميزة. (Lambie, G. W., 2006, 32) الأمر الذي أودى بتلك الكفاءات إلى فقدان الرؤية الاستراتيجية للجامعة وعدم قدرتها على التحول من مؤسسة تعليمية تقليدية إلى مؤسسة تعليمية قادرة على إنتاج الأفراد ذوي المهارات التنموية في عصر المعلومات التقنية، ولعل السبب يعزى إلى كون عمليات التنمية المؤسسية بالجامعات أخذت النظرة الفوقية من قبل المستوى القومي للتعليم، وارتكزت على تطوير المبنى دون المعنى مما أفقد النفوس البشرية آليات التحفيز والدعم للإنجاز والإبداع المؤسسي

لقد ظهر مفهوم الاحتراق عام ١٩٧٤م بواسطة فرودينبر جر Freudenberger الذي يرى أن الاحتراق عبارة عن حالة من الإجهاد، ناتجة عن فشل الفرد في تحقيق رغباته وحاجاته ، بالإضافة إلى الاكتئاب وفقدان القوة والطاقة، أما ماسلاش وجاكسون (Maslasch & Jakson) فيعرفانه على أنه تدهور سيكولوجي وبدني، يتضمن اتجاهات سلبية ضد الأفراد الآخرين وضد الحياة والعمل، بالإضافة إلى الشعور بالإكتئاب والإجهاد، وارتأى أحد الباحثين أن الاحتراق يتمثل في الشك الذاتي نحو الإحساس بعدم الفائدة للذات ولاوجود لقيمة الفرد الذاتية في العمل. فهذا الشك الذاتي يخلق أزمة وجودية للفرد مما يعمق لديه الإحساس بالاحتراق النفسي ، ويفقده الإبداع في أداء مهامه (Skaalvik, E. & Skaalvik, S., 2007, 618)

إن ظاهرة الاحتراق النفسي أمر واقع في معظم المؤسسات التعليمية، باختلاف مستوى تكرارها وشدتها ومصادرها ؛ فقد أرجعها بعض الباحثين للعوامل الشخصية مثل قلة الثقة بالنفس وندرة الصبر لدى الفرد، بجانب الإحساس بالفشل في المواءمة بين الأهداف الذاتية وأساليب تحقيقها، والأهداف التنظيمية ووسائل تحقيقها، وأرجع البعض الظاهرة إلى العوامل التنظيمية والمتمثلة في ضعف الرواتب والأجور وتقليدية الحوار التفاعلي مع القيادات الإدارية ورسميته الشديدة، بجانب الكثير من ملامح الصراع التنظيمي Organizational Conflict المتعلق بالأدوار الإدارية بين القيادات ومحاولتهم جميعاً الظفر بما يمكن لهم به الظفر، إضافة إلى الفشل في التعامل مع المواقف الإدارية، وجميع ما سلف يؤدي إلى نتيجة حتمية؛ ألا وهي ندرة التوافق المهني

والذي ينعكس بدوره على قيم وسلوكيات الإبداع الإداري والمهني لدى كافة العاملين وبالأخص القيادات الجامعية. (Freidman, I. A. & Levinsky, B., 2005, 31).

وما يدعم ذلك داخل النفس البشرية شعورها بقلة الدافعية للعمل والإحساس بالملل المهني وندرة أساليب الدعم والتشجيع من قبل القيادات الأعلى هذا بجانب فقدان الترقيات الوظيفية، الأمر الذي يتحول لأعراض سيكوماتية وفيزيقية ونفسية تؤدي إلى الاحتراق النفسي المصحوب بالشعور بالأرق والتعب والإهمال وتقليدية أداء المهام، واللامبالاة، السلبية ، بالإضافة إلى عدم الرغبة في القيام بالعمل، نقص الثقة بالنفس وقلة احترام الذات، وإظهار العدوانية تجاه الآخرين(Golembiewski, Boudreau, 1998, 58,59)، لذا وجب وضع القيادي في مناصب إدارية تثير اهتمامه تتلاءم وقدراته ورغباته وطموحاته الوظيفية الأمر الذي يعد درعا واقيا لكافة القيادات من الاحتراق النفسي ويساعد على تنمية الصحة العقلية والوجدانية والبدنية Emotional and Physical health وزيادة الطاقة والحماس لديهم نحو أداء المهام Accumulation of indivinal Energy .

- **الاحتراق والإدارة Principal ship & Burnout ؛ الأسباب والأبعاد**

لقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الإدارة إلى حقيقة واضحة؛ مفادها أن وظيفة المدير أو القيادي بالمؤسسة التعليمية تتألف من صراع الأدوار، وغموض الدور، وزيادة أعباء الدور. الأمر الذي يفرض حقيقة وجود الضغوط الوظيفية Job Stress ، والتي تتمثل في الآليات التي يستطيع المدراء في ضوئها تكوين بيئة تعلمية متميزة في وجود بعض التشريعات والإجراءات الروتينية ، إضافة لذلك، فإن الانعزال في الأدوار الإدارية لا يشجع على الروابط التنظيمية Organizational Linkages وتكوين العلاقات بين الهيئات التدريسية والإدارية والقيادية والطلابية.

ومن ثم فإن الإجهاد العاطفي يصبح متعلقاً بشكل إيجابي بصراع الأدوار وغموض الدور، وضغوط العمل، كما يرتبط بشكل سلبي بالشمولية والمشاركة فضلا عن ذلك فإن نقص كفاءة الأداء يصبح متعلقا بشكل إيجابي بغموض الدور، وبشكل سلبي يرتبط بالاستقلال الوظيفي، والتنوع الوظيفي، والقدرة الوظيفية، والتغذية الراجعة، والتدعيم، كما يرتبط غموض الدور بما يسمى بالاحتراق الوظيفي Job Burnout ، ويحدث حينما يشعر الفرد بنقص المعلومات الكافية لإنجاز المهام المنوطة به، أوعدم وضوح إجراءات الأداء الوظيفي وغموض معايير تقييم الأداء. (Hechanova, 2003, 458)، (Houkes, 2003, 427) الأمر الذي يؤكد على أن الإجهاد الانفعالي. كأحد أبعاد الاحتراق النفسي - يرتبط بالمستويات العليا لأداء المهام ومدى إبداع الفرد فيها، وهنا مكمن الإيجابية لدى القيادات الإدارية، أما جوهر السلبية فتكمن في المستوى العالي للصراع التنظيمي للأدوار المهنية مما يؤثر سلبا على الإبداع التنظيمي.

وإذا كان ثبات مستوى الاحتراق النفسي للقيادات الجامعية نتيجة تفاعل الضغوط والمهام ، مما يؤدي إلى وجود أفراد غير قادرين على تلبية المتطلبات الوظيفية، فإن صنع القرارات المشتركة والدعم الوظيفي يعدان من الإجراءات التي تسهم في القضاء على الاحتراق النفسي لديهم. (Lewig, K. A., 2007, 435) ، وبصفة عامة، فإن أسباب وعوامل الاحتراق تتمثل في: نقص التسهيلات والوقت اللازم لأداء المهام ، الإحساس بالملل، الشكوى الدائمة من بيئة العمل السلبية، وقلة الارتباط بين المهام المنوطة بالأفراد والكفاءات اللازمة لأداء المهام، وقلة الدافعية والحافز للسلوك الإبداعي في أداء المهام الإدارية.

وتجدر الإشارة إلى أن الاحتراق ظاهرة نفسية ترتبط بظروف العمل نتيجة عدم توافر الحماس في العمل والتعب المزمن، وعدم توافر السلطة الكافية التي تمكن الفرد من ممارسة العمل، بالإضافة إلى المهارات القيادية ذات المستوى الأدنى لأداء الأدوار والمستويات الإدارية ونقص الثقة وعدم القدرة الذاتية على إدارة الضغوط المهنية Management of Organizational Stressors ؛ فضلاً عن ذلك، يحدث الاحتراق نتيجة وجود فجوة بين توقعات الفرد التي تتعلق بكيفية القيام بالمسئوليات المتعلقة بالدور الذي يقوم به وبين البنية التنظيمية للمؤسسة التعليمية. (Ramudu Bhanugopan and Alam Fish, 2006, 450)

- **أسباب الاحتراق النفسي** : Reasons of Psycological Burnout

لقد حاول العديد من العلماء والباحثين تحديد المنشأ العقلي للاحتراق النفسي، ولكن الصعوبة الحقيقية التي واجهتهم تمثلت في أنهم يحاولون الإبحار في أغوار النفس البشرية وهي شديدة التعقيد، إلا أنهم أجملوا معظم الدواعي والأسباب لجوهر ظاهرة الاحتراق النفسي فيما يلي: (Mapesela, M.&Hay, (Pawlowski, S. D. & Kaganer, E. A. and Cater, ، D.,2006,715) (Dwokin, A. G. & Saha, L. and Hill, A., 2003,50) ، J.J.,2007,P.620)

١. **زيادة التوقعات مع ندرة الموارد والطاقات**:

حيث تعد زيادة توقعات القيادات الجامعية حيال وضع تصورات لأعلى معدلات الأداء والإنجاز مقارنة بانخفاض وقلة الموارد المادية أو الطاقات البشرية من أحد الأسباب المؤدية إلى الاحتراق.

٢. **الإبداع المهني في مقابل ضياع التحفيز**:

حينما يؤدي بعض القيادات مهامهم برؤى إبداعية ويصلون إلى نتيجة معينة فإنهم يبحثون عن بعض التحفيز حتى ولو كان معنويا أو الحصول على الراحة بعض الوقت. إلا أن هذا لا يحدث، وإنما يجدون أهدافا جديدة يقتضي تحقيقها متطلبات عالية، وهذه المتطلبات تضعهم تحت ضغوط كثيرة مما يتسبب في ظاهرة الاحتراق النفسي.

٣. **عدم السيطرة والتحكم في ضغوط العمل**:

يعد التحكم في الوقت وضغوط العمل من أهم سمات العمل المهني، حيث أن كثير من القيادات من المهنيين عرضة للإشراف المحكم والرقابة الشديدة من قبل السلطات الإدارية الأعلى، مما يؤدي إلى شهورهم بعدم احترام الذات.

٤. **عدم توافر الوقت للإنجاز بشكل متميز** :

من المعروف أن الفرد لن يستطيع تحقيق الرضا الوظيفي في العمل إذا كان هناك وقت غير كافٍ لأداء مهامه بفعالية، كما أن أداء الكثير من القيادات الجامعية لمهامهم بسرعة فائقة، ثم لا يتواكب مع ذلك التقدير والدعم، ويحل محلهما مهام إدارية أخرى تستوجب الأداء دون توقف، فهذا يفقدهم المشاعر الوجدانية تجاه الأداء وإنجاز المهام.

٥. **الإجهاد باعتباره جانب من جوانب الضعف**:

حيث نجد أن شعور الأفراد بالإجهاد يؤدي إلى ترك العمل بعد فترة قصيرةٍ حتى وإن تم إجبارهم على العمل وهم داخل المنظمة، فإنهم يقومون بذلك خوفا من العقاب، الأمر الذي يترتب عليه روتينية أداء المهام.

٦. **الإحساس الشديد باستحالة تحقيق التوقعات**:

يعد اليأس وعدم القدرة على تحقيق الأمل مكون أساس من مكونات الاحتراق. فحينما تفتقد المنظمات الشعور بالحقيقة وتزعم ادعاءات واهية للعاملين فيها تتمثل في أن ضرورة قيامهم ببذل أقصى ما في وسعهم مقابل زيادة المنح والمكافآت، فإنه لا يوجد أمل في تحقيق رغبات النفس البشرية.

٧. **الخوف الدائم من العقاب بسبب الفشل**:

فالمنظمات التي تعمل في ظل الخوف والتهديد، فإنه من المحتمل أن يعمل من فيها تحت قيود الخوف. وهذا يتسبب في فصل ٣٠ – ٤٠ ٪ من العاملين سنويا.

٨. **الافتقار لدعم الفاعلية الذاتية Self-efficacy والعجز الإداري**.

تجدر الإشارة إلى أن القيادات الجامعية الذين يشعرون بأن مبادئهم لاتحظى بالدعم والتأييد ، يجعلهم غير قادرين على التأقلم مع الضغوط المهنية، وربما بدأوا بالشعور بخيبة الأمل أو انعدام التحكم في هذه العوامل. هذه المؤثرات تشمل المظاهر الذاتية الداخلية مثل إدارة الجامعة أو كلياتهم أو وحداتهم الإدارية وأداء وظائفهم في فرق العمل بالجامعة، وتصبح الحوارات التنظيمية مشحونة بالعدوانية والكراهية، كما أن بعض القيادات الإدارية ذات القدرات التنظيمية والإدارية المتميزة تشعر بالعجز الإداري عندما توضع في مقارنات تنافسية مع من هم أقل قدرة ومقدرة إدارية، مما يؤسس لديهم قناعة إدارية بأن المحيط الجامعي لا يقدر قيم الإبداع المهني بصفة عامة، الأمر الذي يشعرهم بعدم أحقيتهم في تقلد مناصبهم وعدم جدواهم إداريا في تحقيق معدلات الإنجاز المؤسسي، وهذا يخلق لديهم إحساس يسمى الاغتراب الذاتي.

٩. **الالتزام المهني والطموح الوظيفي للقيادات مقابل المعوقات التنظيمية والتوقعات المجتمعية**.

تجدر الإشارة إلى أن المهني الأكثر التزاماً وإخلاصاً في عمله يكون أكثر عرضة للاحتراق النفسي من غيره، ويرجع ذلك إلى أنه يكون تحت ضغط نفسي داخلي للعطاء المهني المبدع، وفي ذات الوقت يواجه ظروفا خارجة عن إرادته تقلل أو تحد من إبداعه في العطاء المهني ، كما تجدر الإشارة إلى أنه كلما ازداد

مستوى طموح المهني في إحداث تغييرات تنظيمية كان أكثر عرضة للاحتراق النفسي، هذا بالإضافة إلى أن المهني الذي يتمتع بقدرات ذاتية على التكيف يكون أقل عرضة للاحتراق النفسي من غيره، هذا بالإضافة إلى أن تزايد اعتماد أفراد المجتمع على المؤسسات التعليمية في تحقيق طموحاتهم يسهم في زيادة العبء النفسي على قيادات تلك المؤسسات في انجازها لمهامها أو أن نظرة المجتمع لاتوفر لهم الحظوة المجتمعية برغم معاناتهم الوظيفية وهنا يشعر القيادات بالإحباط التام، وتزداد لديهم الضغوط المجتمعية الإيجابية والسلبية مما يؤثر سلباً على إبداعاتهم المهنية.

وإذا كانت الدراسات أجمعت على أن المعوقات التنظيمية الجانب الأكثر وزناً في إيجابية وسلبية الأفراد المهنيين، إلا أن قلة الإثارة في البيئة الجامعية تعد مصدرا للضغوط النفسية للأفراد ذوي القدرات الإبداعية، حيث إن الأداء التقليدي للمهام يصيبهم بالاحتراق النفسي، وكذا التصادمات بين قدراتهم ومستوى طموحاتهم والواقع التنظيمي المفروض عليهم وظيفيا ونظاميا وتنظيميا وتشريعيا.

- **أبعاد الاحتراق النفسي** : Dimensions Of Psychological Burnout

لقد أكد ماسلاش وشافلي (Maslach, C. & Schaufeli, V., 2001,407) على وجود ثلاث أبعاد للاحتراق وهم: "الاجهاد الانفعالي"، "تبلد المشاعر"، "نقص الكفاءة"، بينما ينظر(Matier, K., 2007,3) إلى الاحتراق على أنه ظاهرة تتكون من ثلاث عناصر هم: الإجهاد العاطفي الناتجة عن الفشل، السخرية الناتجة عن نقص الكفاءة في الأداء ، وأخيراً عملية ثلاثية المراحل تتألف من زيادة التوتر الوظيفي Job Tension ، ضغوط العمل Job Stress ، التكيف بشكل دفاعي، ومع ذلك فإن دينستن (Densten, 2001) يرى أن الاحتراق يتكون من عنصرين فرعيين هما " السيكولوجية"، و"الضغوط"، فالسيكولوجية تتمثل في عدم القدرة على الإنجاز وتتضمن الأنا أو الذات، أما الضغوط المهنية فتتمثل في آليات المنظمة والعلاقات مع الآخرين وعدم تقدير الآخرين.

بالإضافة لذلك، يرى آلمر وكابلان (Almer & Kaplan, 2002,10) أن الاحتراق استجابة سيكولوجية سلبية نتيجة وجود عدد من الضغوط البين شخصية، ويتكون الاحتراق من الإجهاد العاطفي نتيجة نقص الحماس وعدم توافر المصادر العاطفية؛ أما نقص الإنجاز الشخصي فيتضمن نقص الدافعية وندرة احترام الذات ، كما تشير السخرية إلى البرود العاطفي تجاه الآخرين مثل الزملاء، وبصفة عامة ، فأبعاد الاحتراق النفسي تتمثل فيما يلي (Stoeber, J. & Rennert, D., 2005, 6):

- الإجهاد العاطفي Emotional Exhaution ، ويعني أن الهيئات القيادية الذين يصابون بالاحتراق النفسي يكون لديهم زيادة في الشعور بالتعب والإرهاق العاطفي نتيجة المهام الموكلة إليهم والتحديات المراد مواجهتها

والمقارنة بين الأداء التنافسي والمتوقع والواقعي، إضافة لذلك، يتمثل الإجهاد الانفعالي في عدم وجود الطاقة الحقيقية لدى الفرد لممارسة العمل المهني بأداء انجازي مرتفع.

- تبلد الشعور، Depersonalization ، وهو يعني بداية بناء الاتجاه السلبي من قبل القيادات تجاه المرؤوسين، وتعني الشعور السلبي للقيادات نحو أداء مرؤوسيهم نتيجة عدم اكتراثهم لأداء الفعال للمهام.
- شعور النقص بالإنجاز الشخصي Lack feeling of personal Accomplishment ، وهو الميل تجاه التقييم السلبي للذات فيما يتعلق بأدائه لمهام عمله .

وبصفة عامة فإن الإحساس النفسي بوجود نسبية لتلك الأبعاد في الميدان الجامعي ، لعلها تعود في المقام الأول إلى الروتين الإداري ، والوقت الضائع في النشاطات الجامعية غير المنظمة، وقلة الرواتب، وندرة الضبط التنظيمي وفقدان الإحساس بالعدل التنظيمي، وندرة عدالة التوزيع التدريسي أو المهام الإدارية وقلة الإحساس بالرضا المهني ، وتعقد التنظيمات الإدارية الجامعية.....إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أن تكرار الضغوط الوظيفية للقيادات الجامعية يعد محور الارتكاز لجوهر أبعاد الاحتراق النفسي، ومن أهم الضغوط التي يتعرضون لها مايلي:

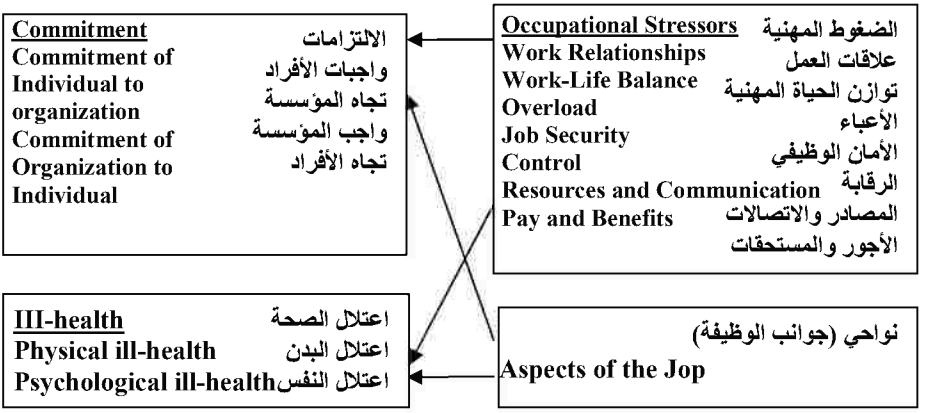
- الالتزام الحرفي بنصوص القوانين والسياسات العليا.
- الاجتماعات التي تأخذ وقتا أطول.
- ضرورة الحصول على الكثير من الموافقات الحكومية والدعم المالي من أجل التطوير المؤسسي.
- الآليات التقليدية في تقييم الأداء الجامعي.
- غياب آليات المحاسبية الإدارية مع زيادة الضغوط المهنية.
- المستوى المتدني للدعم المجتمعي للإنجاز الإداري للقيادات الجامعية.
- إنجاز التقارير والعمل المكتبي في الوقت المحدد.
- المشاركة في النشاطات الجامعية في أوقات خارجة عن الدوام.
- المحاسبة المستمرة للموظفين.
- تدني الرواتب وسوء معاملة الرؤساء.
- غموض الأدوار المهنية والصراع الوظيفي بين القيادات.

ويوضح الشكل التالي (١) العلاقة بين الضغوط المهنية والالتزامات الوظيفية والاعتلال النفسي.

- **مصادر الضغوط التنظيمية للقيادات** : Sources (Resources) of Organizational Stressors

تتعرض القيادات الجامعية أثناء أدائها لمهامها للعديد من المشكلات والضغوط النفسية، والتي تؤثر بشكل أو بآخر على شخصياتهم وعلى عملهم القيادي، ويمكن تلخيص أهم مصادر تلك الضغوط فيما يلي:

(Natasha ، (Bhanugopan, R. & Fish, A., 2006, 450,451)
(Anthong H. W. Caulfield and D. Chang, 2004, 150-160)
(Flaherty,A.W.,2005,147-150) ،and Others, 2003, 55-60)



شكل (١) العلاقة بين الضغوط المهنية والالتزامات الوظيفية والاعتلال النفسي

١. **غموض الدور**:Role Ambiguity

ينشأ غموض الدور من ازدواجية التوقعات من قبل القيادي أو الآخرين حيال طبيعة الفهم الإداري لأداء مهامه القيادية، كما يعني غموض الدور نقص المعلومات المتوفرة لدى بعض القيادات عن السلوك المتوقع الذي ينبغي أن يقوم به أثناء قيامه بأداء مهامه، لذا يجب على القيادات الجامعية أن تعي تماما مسئوليات عملها المهني وكيفية القيام به بصورة ملائمة، ولن يتأتي ذلك إلا من خلال إدراك المؤسسة الجامعية لآليات اختيار القيادات وكيفية تنمية قدراتها الإبداعية في أداء مهامها.

٢. **صراع الدور**:Role Conflict

ينشأ صراع الدور عندما يكون هناك تباين بين مطالب العمل، ومعايير شخصية الفرد أو قيمه، كما ينشأ صراع الدور أيضا عندما تكون السلوكيات المحددة لمطالب العمل على نحو مضاد أو معاكس لأخلاقيات الفرد، أو عندما تحدث العديد من الصراعات أثناء العمل المهني بالجامعات، وهذا يؤكد ضرورة أن تتحلى القيادات بالقدرة على تصور الصراع وتوقع السلوك المناسب للدور الإداري غير المتوافق مع قدراتها أو قيمها الأخلاقية واتجاهاتها.

٣. **نقص الاستقلال الذاتي**: Lack of Self- Autonomy

ويعني افتقاد الحرية والرؤية الشخصية والإبداع الذاتي في أداء المهام الإدارية فنجد كثير من الإداريين والمسئولين في الإدارات العليا للجامعة يتدخلون في صميم أداء بعض القيادات لمهامهم، وقد يفرضون عليهم رؤى معينة لاتخاذ

قرارات محددة، وهذا يعتبر من مصادر الضغوط النفسية التي يعاني منها بعض القيادات الجامعية ، مما يعرضهم للاحتراق النفسي.

٤. **الخوف من الإقالة أو عدم التجديد**:

ويعني ذلك قلق القيادي وخوفه من الاستغناء عنه أو إقالته في أي وقت نتيجة عدم الاستقرار الإداري مما يؤدي إلى إشغال تفكيره، ويسبب له نوعا من الضغط النفسي لا يمكنه من تأصيل ثقافة العمل الإبداعي والتميز في أداء المهام الإدارية، وإنما يصبح تفكيره مشغولاً بالبقاء في منصبه.

٥. **هيمنة النواحي القانونية** :

على أداء الكثير من القيادات الإدارية مما يجعلهم يتمسكون بحرفية النصوص التشريعية كأحد المحددات لتقييم كفاءة الهيئات التدريسية والإدارية، بصرف النظر عن كفاءتهم الإنتاجية وقدراتهم الإبداعية.

٦. **المصادر الشخصية الذاتية** :

وتشمل الافتقار للثقة بالنفس، الافتقار للفاعلية الذاتية والعجز الإداري والميل لاتخاذ القرار المرغوب فيه من قبل المألوف الإداري، الافتقار لمهارة التخيل الإداري بجانب عدم وضوح الأهداف التنظيمية وعدم توفر الاستقرار الوظيفي الشعور الذاتي بعدم القدرة على انجاز المهام.

٧. **المصادر التنظيمية** :

وهي متعددة وتشمل روتينية القرار الإداري، وصراع وغموض الأدوار القيادية بالمؤسسة التعليمية، بجانب غياب أنظمة التدعيم والحافزية للأفكار الإبداعية أو تأصيل قيم الإبداع، والغياب التام للمناخ المؤسسي ذي الإنتاجية الإبداعية، عدم اهتمام القيادات بالتنمية المهنية المستمرة للهيئات التدريسية والإدارية، كثرة الضغوط المهنية والتوترات التنظيمية.

٨. **المصادر المجتمعية** :

وتشمل العادات والتقاليد المجتمعية التي قد تحد من مقومات الإبداع الفردي والمجتمعي، ندرة الدعم المجتمعي للمؤسسات الجامعية وعدم تقدير أفراده لدورها في إنماء المجتمع، التدهور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بالمجتمع.

٩. **التجزئة** Fragmentation ، **والصراع** Conflict ، **وردة الفعل** Re-Activeness:

وهذا المعوق التنظيمي يتمثل في قصور وجهة نظر القيادات المؤسسية في التعامل الإيجابي مع المشكلات، حيث يرتكز اهتمامه على علاج وحل المشكلات بطريقة التجزئة دون النظرة الشمولية لمشكلات المؤسسة أو وضعها في النسق الثقافي للمؤسسة مما يجعل الحل جزئياً ومبتوراً، ويتسم بالرؤى قصيرة المدى هذا بجانب الصراع بين الأدوار القيادية والإدارية لكافة القيادات والإداريين، الأمر الذي لا يتحقق معه التنسيق والتعاون، مما ينتج عدم التوازن في القوى والمصالح

التنظيمية ، أما ردة الفعل ، فتتعلق بالقيادات في استجاباتهم للأزمات والمشكلات المؤسسية إما بقرارات فردية أو ارتجالية، أو انفعالية، الأمر الذي يعمق تلك المشكلات على المدى البعيد.

- **العلاقة بين الضغوط المهنية والاحتراق النفسي** :

يتميز العمل المهني للقيادات الجامعية بالعديد من المواقف الضاغطة التي يواجهونها، وهناك بعض القيادات تعاني من المزيد من الضغوط النفسية الواقعة على كاهلهم سواءً أكانت تلك الضغوط متعلقة بعملية الإدارة نفسها أو الصراع التنظيمي في مجالس الجامعة أو الكليات أو على مستوى الوحدات الإدارية، أو من خلال عملية الاتصال بين أفراد ومنظومة العمل الجامعي أساتذة وطلاب وأولياء أمور.

وتجدر الإشارة إلى أن كافة القيادات تحاول جاهدة مواجهة الضغوط المهنية رغبة في التكيف الإيجابي وظيفيا ، إلا أن ندرة قدرة بعض القيادات على تحمل ومواجهة تلك الضغوط الواقعة على كاهلهم، تعد سببا جوهريا في حدوث مايسمى بسلبية التكيف الوظيفي ، وبالتالي يظهر "الإجهاد" الذي يعتبر بمثابة الإنذار لعدم قدرة وظائف أجهزة الجسم المختلفة على التكيف الإيجابي مع الضغوط والأعباء المختلفة، ويؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء المهني لهم ويتسم الأداء بالتقليدية وفقدان الإبداع الإداري، بل يتعدى الأمر ذلك في حالة استمرار الإجهاد الانفعالي والبدني والعقلي لبعض القيادات إلى ما يسمى الإنهاك التام، وهنا تصل حالة الاحتراق إلى ذروتها، وقد تؤدي إلى ترك العمل الجامعي (Siamian, H., and Others,2006,264).

- **القابلية للاحتراق النفسي؛ فروق فردية فارقة**:

تؤدي الفروق الفردية دورا مهما في حدوث الاحتراق النفسي لدى بعض القيادات الجامعية وعدم حدوثها لدى البعض الآخر، فنجد أن بعض القيادات قد يصاب بالاحتراق النفسي نتيجة الإنهاك والإجهاد الناتج من الإفراط في العمل وزيادة الأعباء والمتطلبات بصفة مستمرة ودائمة، بينما نجد بعضهم الآخر قد يستمرون في أدائهم لعملهم الإداري دون أن يصابوا بالاحتراق النفسي، نظرا لأنهم اكتسبوا بعض الوسائل التي تساعدهم على مواجهة مختلف الضغوط أو التكيف معها، إلا أن هذا التكيف مع استمرار تلك الضغوط لا يدوم طويلا نظرا لوجود حدود للوسائل البدنية والنفسية التي يمكن للقيادي استخدامها لمواجهة الضغوط وهذه الحدود يطلق عليها علميا مصطلح طاقة التكيف Adaptation Energy والتي تعرف بأنها الوضع الذي عندما يصل الفرد عنده للاحتراق فإنه يعتمد على ما يدخره من طاقة فردية.

وتأسيساً عليه، فإن الاحتراق النفسي لايحدث نتيجة الضغط النفسي العرضي ، وإنما يحدث نتيجة الضغط المزمن، وهي عملية تستغرق فترة طويلة من الوقت ، كما أن الاحتراق النفسي يتأسس على مبدأ الفروق الفردية بين

الأفراد ، أي أنه يختلف من فرد لآخر ، حيث إن الإجهاد كنتيجة حتمية لكل تلك التوترات يُعزى للاستجابات السلوكية والنفسية وغير النفسية للضغوط المهنية، مما يؤكد حتمية الفوارق في القدرات الطائفية والفروق الفردية للقيادات الجامعية تجاه الضغوط المهنية (Coetzee, 2005,49).

- **مراحل الاحتراق النفسي** : Stages Of Psychological Burnout

تتعدد مراحل الاحتراق وفقاً لتعدد رؤى الباحثين، ونظراً لأن الاحتراق النفسي يكبح ويحبط القدرات الإبداعية Inhibit of Creative abilities للقيادات الجامعية، مما يؤثر على أدائهم وإبداعهم المهني، لذا وجب إلقاء النظر على المراحل المتعددة للاحتراق النفسي، ويمكن النظر للاحتراق وتعدد مراحله على أنه عبارة عن دورة رباعية من الضغوط المهنية، وتتمثل فيما يلي:

- **المرحلة الأولى** ، وتشمل مجموعة من المتطلبات أو الضغوط تقع على كاهل الفرد، وهذه الضغوط أو المتطلبات يمكن أن تنقسم إلى أربعة مصادر هي: المصدر الأول: ويتمثل في صراع الدور وغموض الدور، أي يختص بالتوتر المرتكز إلى الأدوار Roles-Based Tension، أما المصدر الثاني فيتمثل في التوتر المرتكز إلى المهام Tasks-Based Tension، وهذا ينبع من ضغوط العمل، وصعوبة المهام، والحاجة إلى تحقيق مستويات أعلى من الإنجاز. ويعد الاتصال بالزملاء، وتنسيق الأنشطة، والأداء اليومي للإداريين وبخاصة القيادات الأعلى من العوامل المؤدية للتوتر القائم على المهام، بينما يتمثل المصدر الثالث في الضغوط الناتجة عن الظروف والأحوال الخارجية مثل المفاوضات ، واكتساب الدعم من المجتمع المدني لتدعيم ميزانية الجامعة. وأخيراً يتمثل المصدر الرابع في التوتر الناتج عن الصراع وذلك عند قيام القيادات بمحاولة التعامل مع الصراع مثل التعامل مع مشكلات التزام هيئات التدريس، وانضباط الطلاب وحل المشكلات والصراعات داخل الجامعة.
- **المرحلة الثانية** ، وتتمثل في فهم وتفسير الضغوط التي تقع على كاهل الإداري ، وهنا الأفراد في حاجة إلى تقييم الموقف الإداري برؤية شاملة لعناصره.
- **المرحلة الثالثة** ، وتتمثل في تقديم مجموعة من الخيارات والاستراتيجيات التي تمكن الفرد من استخدام استراتيجيات التوافق إذا كان على يقين من أنها ستتعامل مع الضغوط بشكل إيجابي.
- **أما المرحلة الأخيرة** ، فتتمثل في النتائج. وهذه المرحلة تأخذ في حسبانها آثار الضغوط والتوتر والتي من نتائجه: الصداع ، القرحة، الأمراض أو الإعاقات.

ويرى الباحث أن الاحتراق النفسي يمثل النتيجةٍ النهائية لحالات الاستجابات المتكررة والدائمة جسمياً وسلوكيات ووجدانياً للضغوط النفسية وبصفة عامة تتكون هذه الاستجابات من ثلاث مراحل:

- **مرحلة التحذير أو الصدمة (الإنذار المبكر):** وفيها يتسارع النبض والتنفس من جراء المثيرات المواجهة، وهنا يتخذ الفرد إما استراتيجية المواجهة والتحدي أو استراتيجية الأمان المعروفة باسم الهروب من المواجهة أو استراتيجية الاحتواء والتكيف الوظيفي.
- **مرحلة المقاومة:** ويظهر جلياً فيها الإصرار الذاتي لإثبات الوجود والكيان وتتعمق أحاسيس داخلية لدي القيادات بأنها قادرة على مواجهة الضغوط والتحديات وتحقيق الذات من خلال الإبداع المهني في أداء المهام الإدارية.
- **مرحلة الإنهاك :** وتحدث إذا تتابعت الضغوط النفسية لدرجة الاستمرار في المواجهة سواء مع تنوعها أو تكرارها، مما يؤدي إلى الإنهاك الجسمي والنفسي معاً ، ومن ثم يحتاج الأمر لتبني استراتيجية السكون الظاهر المعبر عن الاحتراق النفسي .

وبناء عليه ، تبدأ الحالة النفسية الكامن بها الاحتراق النفسي مراحل جديدة معبرة عن الظاهرة ، يمكن بيانها على النحو التالي:

- **مرحلة الاستغراق في التقليد:** وهنا يدور التفكير للفرد حول ما يحدث ومدى قناعته الذاتية بأدائه ورضائه عن نفسه وعن مهنته بصفة عامة ، وتأتي هنا آلية الاتساق النفسي بين ما هو متوقع أداؤه وما يحدث على أرض الواقع ومن ثم يبدأ مستوى الرضا انخفاضا.
- **مرحلة التبلد:** وهنا تصبح المثيرات نفسياً لدى الفرد بسبب تكرارها واتخاذ استراتيجية الهروب نحوها، وتظهر على الفرد حالات البعد عن الزملاء وعشوائية التفكير وتقل مستويات الطموح المهني لديه، مما يجعله نفسيا في حالة انفصال عن عالمه المهني.
- **المرحلة الحرجة:** وتمثل أعلى مستوى من مستويات الاحتراق النفسي والأعراض البدنية والسلوكية وتبدأ لديه مرحلة الاختلال التفكيري في حياته، ومعها قد يفكر في ترك العمل نهائيا، وتتمثل أعراض هذه المرحلة في فقد القدرة على التركيز، النمطية المهنية، والقلق، والاكتئاب، والتغيب عن العمل، مما يؤدي إلى انخفاض حاد في الإنجاز لديه قد يؤدى إلى ترك العمل.

وبصفة عامة، فإن هناك خمس مراحل للإحتراق النفسي للقيادات الجامعية يشعرون بها منذ بداية وظيفتهم إلى اللحظة التي يصبحون فيها محترقين وبيانها على النحو التالي: (Erasmus, S., 2005,1)، (Albert,R.L., 2007, 17) (Haycox, S. A., 2005,35 – 50)

- **المرحلة الأولى** ، مرحلة شهر العسل Honeymoon Stage: ويشعر فيها الفرد أنه حصل على أفضل وظيفة في العالم. وسعادته كبيرة وطموحه بلا حدود.
- **المرحلة الثانية** ، مرحلة الصحوة Awakening Stage : وتكمن في أن التوقعات المهنية أضحت غير عملية ، وهنا يقل منحنى الرضا الوظيفي لدى

الفرد، لكنه لا يفهم مصدر المشكلة ، ويدعم ذلك أن حاجات الفرد غير محققة والموارد محدودة ، والسمة الأساسية للقيادات في هذه المرحلة أنهم يحاولون العمل بجد لتحقيق أحلامهم ، ولكن ينتهون منهكين ومرهقين ويتزايد لديهم الشك الذاتي في قدراتهم، ويفقدون الثقة في أنفسهم ، وتنشأ لديهم قناعة مفادها أن مهنتهم لا تفي بكل متطلباتهم المالية والاجتماعية لذا تبدأ أسباب الضغط والألم في الظهور للسطح ، ولكنهم قد لا يفهمون مصدر المشكلة. وفي هذا الوضع الضاغط تقل الروح المعنوية والحافزية للانجاز، الأمر الذي يستوجب المضادات المعنوية من أجل الارتفاع بالروح المعنوية ويتمثل ذلك فيما يلي : خلق جو من الإعجاب والاستمتاع ومساعدة القيادات الجديدة لاستيعاب أهمية وظيفتهم، وإضافة التنوع والامتناع للمهام، وتوسيع دائرة تأثير القيادي، ودعم التعلم المستمر والتطوير الذاتي، والسماح لأعضاء التدريب باستخدام الإبداع الشخصي والمساهمة في إعداد الأهداف العملية الخاصة بهم وبمؤسساتهم.

- **المرحلة الثالثة**، وتسمى بالاحتراق الجزئي Brownout: ويشعر فيها الفرد بانعدام الطاقة والقدرة حيال أداء المهام، وتستبدل مشاعر الشغف المهني والإقبال على الإبداع بمشاعر الإرهاق والامتعاض الدائم والإحباط المتزايد والغضب والإحساس الداخلي بفقدان الإحساس بالإنتاج والفعالية الذاتية.
- **المرحلة الرابعة** ، مرحلة الاحتراق التام Full-Scale Burnout: وفي هذه المرحلة، ينخفض الاحترام الذاتي والفاعلية الشخصية، وتصبح فرصة الإجهاد العاطفي والعقلي أكثر احتمالاً وتزايدا، ويعد القنوط هو السمة الغالبة لهذه المرحلة. هذه الفترة الزمنية قد تستغرق عدة شهور؛ وفي أغلب الأحيان قد تستغرق ٣ – ٤ سنوات. أما الأعراض الشائعة فهي الإحساس بالفشل، ملل كبير ،الوحدة، والفراغ. أما القناعة المهنية هنا فتعني لدي القيادات أنه لا يوجد إنجاز في الحياة، ويكثر الحديث عن التوقف والابتعاد عن التدريس. وتتمثل النتائج الأسوأ في السكتة الدماغية، النوبة القلبية، أو الانتحار.
- **المرحلة الخامسة**، مرحلة أو ظاهرة أبو الهول Phoenix Phenomenon: والتي يصاب فيها الفرد بحالة من التبلد التام في مشاعره، ولا تظهر عليه أية ردود أفعال تجاه المواقف، وتكون العزلة الدائمة وعدم الكلام والتعليق على الأحداث هي السمة الغالبة في هذه المرحلة، وتؤدي إلى التقوقع داخل النفس البشرية.

- **الفاعلية الذاتية والاحتراق والنفسي: Self- efficacy and Psychological Burnout**

تعد الفاعلية الذاتية قوة حافزة أولية في مواجهة الضغوط المهنية والاحتراق النفسي للفرد، ويمكن التفريق بين توقعات المخرجات Expecting of outcomes

وتوقعات الفاعلية Expecting of Effectiveness ، وإذا كانت الفاعلية الذاتية هي الحكم على مقدرة شخص لإنجاز مستوى معين من الأداء، فإن توقع المخرج (النتيجة) هو الحكم على النتيجة الأكثر احتمالا التي قد تنتج من ذلك السلوك، لذا فإن توقعات الفاعلية تستهدف الأفراد ومعتقداتهم فيما يخص مقدرتهم على أداء المهام، بينما توقعات المخرجات (توقعات النواتج) تستهدف القناعة بأن أداء فعل معين عند مستوى مهاري معين سينتج عنه مخرج محدد.

وتجدر الإشارة إلي أن مصادر الفعالية الذاتية للقيادات الإدارية متعددة ويمكن إيجازها علي النحو التالي: (Victoria Comerchero, 2008, 31-33) (Woolfolk-Hoy, A., 2005, 350-355)

- **المصدر الأول** ، ويتمثل في خبرات التمكن الإداري Experiences of Managing Mastery والتي تعني مجمل أداءات الفرد في عمله، وطبيعة هذا الأداء للمهام ومدى تحقيقه لإنجازات إدارية من خلال تلك الأداء، وعندما تتراكم الأداءات المتعددة تظهر في صورة خبرات إدارية فعالة.
- **المصدر الثاني** ، ويكمن في الخبرات البديلة Vicarious Experiences ، وهي التي تعين الفرد على أداء مهام إدارية بالرغم من عدم كونها إدارية، بمعنى أن الخبرات التدريسية أو البحثية للقيادات تعد خبرات بديلة مساعدة لهم في فعالية أداء المهام الإدارية .
- **المصدر الثالث** ، وهو المتابعة الشفهية Verbal Persuasion ، وتعني الحديث الدائم من القائد الجامعي مع المحيطين به من ذوي الكفاءات الإدارية والنجاحات التنظيمية، كي تتعمق لديه خبرات جديدة لتطوير فعاليته الذاتية في أدائه المهني.
- **المصدر الرابع** ، ويكمن في الخبرات العاطفية أو الوجدانية Affective Experiences، وتعني الإحساس الداخلي بالآخرين وقدرته على فهمهم بجانب التريث في ردود الأفعال تجاه الضغوط أو ما يسمى بقلق الأداء، وربما تضاعفت الفاعلية الذاتية بتقليل الثورات العاطفية للمخاطر المحتملة ومن ثم يتطور الأداء المهني ، وقد يؤدي الإحساس بالفاعلية الذاتية في أداء المهام إلى سرعة الاستجابة الوجدانية للضغوط المهنية، وفي ذات الوقت فإن القيادات ذات القدرات الفاعلة والإبداعية في أداء المهام تمتلك القدرة على التكيف وإيجاد الحلول ومواجهة تلك الضغوط ، أما القيادات ذات القدرات والفاعلية الذاتية الأقل مستوى ، فإنهم يبتعدون عن المواجهة خوفا من الفشل، ومن ثم فإنهم الأكثر عرضة للمستوى الأعلى للاحتراق النفسي بدرجاته التكرارية الأعلى وشدته الأعلى، الأمر الذي يجعلهم ينتهجون استراتيجية الهروب من الموقف الإداري ، وتلك الاستراتيجية تدعم المستوى الأعلى من مستويات الاحتراق النفسي لديهم.

• **مضادات الاحتراق النفسي** The Antidote to Psychological Burnout:

لقد تمثلت الانتقادات التي وجهت لنماذج معالجة الاحتراق في كونها مسكنات سطحية ؛ إذ تناولت بعض الدراسات الحديثة معالجة الاحتراق بتقنيات الاسترخاء ، التأمل ، التدريبات الرياضية وتدريبات إدارة الوقت، وتقوية مهارات القيادات للتأقلم وبيئة العمل الجامعي، وتحسين مصادر الدعم الاجتماعي، أما بعضها الآخر فارتكز على معالجة الاضطرابات ذات العلاقة بالضغط للمظاهر النفسية للاحتراق ، لكنها لم تتناول الفروقات النفسية والتنظيمية والفسيولوجية بين الفرد المرهق مهنياً والمحترق تقليدياً والمحترق تحت التحدي التنظيمي.

وتجدر الإشارة إلى أن القيادات المرهقة The Worn-out Leader هي التي تؤدي عملها بطريقة ميكانيكية عندما تواجه بالضغوط أو تشعر بانعدام الرضا ويمكن معالجتها من الاحتراق بتغير طبيعة المؤسسات التعليمية بحيث تكون أمكنة أكثر صداقة مع الزملاء والقيادات الأعلي والطلاب ، كما تتطلب نشاطات تتبنى الدعم الاجتماعي والتنظيمي في محاولة لإحياء إحساسهم بالهدف المؤسسى، بالإضافة إلى ذلك هم في حاجة للشعور بالنجاح والتميز في أدائهم المهني.

أما القيادات المحترقون تقليدياً The Classically "burned-out" Leader فهم يعملون باجتهاد زائد في بذل أعلي أداء مهني رغبة في تحقيق الرضا النفسي والوظيفي، لذا فإن سبل التقنيات العلاجية مثل تمارين الاسترخاء، التأمل والتمارين الرياضية هي الأنسب لعلاجهم (Mirvis, D., M. and Others, 2006,4) كما أنهم يحتاجون تعلم كيفية الموازنة بين الأهداف الشخصية والأهداف المؤسسية.

هذا في حين أن القيادات المحترقة تحت التحدي The Under Challenged burned Leader هم أولئك الذين يشعرون بعدم الرضا عن كافة الممارسات والنشاطات المرتبطة بوظائفهم. وبناءً عليه ، يجب البحث عن دورات تدريبية لتعلم طرق جديدة ومبتكرة للتكيف مع المهنة.

إضافة لما سبق، فإن التركيز على الضغوط المهنية للقيادات عند بناء استراتيجيات المواجهة لظاهرة الاحتراق النفسي، إنما تعد استراتيجيات فردية بمثابة رد فعل للضغوط، ولا تعد كمضادات مواجهة للاحتراق النفسي للوقاية على المدى البعيد، وتعد الاستراتيجيات الفردية سلوكيات ملطفة لا ترفع الضغوط المهنية فعلياً، وإنما تهدف للتأثير الإيجابي في نتائج الضغوط ومصادرها المتعددة ، لذا تسمى بالإستراتيجيات قصيرة المدى، أما الإستراتيجيات ذات الأثر الفعال في مواجهة الضغوط سميت بالسلوكيات المغلقة والمتسقة مع طبيعة ومستويات الاحتراق النفسي ، وهي الإستراتيجيات التي تمركزت حول

الصحة الوجدانية والبدنية والعقلية كالتدريبات الرياضية وتقنيات الاسترخاء، وتطوير العلاقات الإنسانية داخل التنظيمات الجامعية مع الاهتمام بمعرفة آليات إدارة وتنظيم الوقت وترتيب أولويات أداء المهام القيادية (CMHS, 2008,38-50).

ويؤكد ذلك أحد الباحثين (Kimberly E. Matier, 2007, 34-40) من أن المواجهة الحقيقية لظاهرة الضغوط المهنية والمؤدية لظاهرة الاحتراق النفسي تكمن في إجراءات وقائية داخلية وخارجية؛ فالإجراءات الوقائية الداخلية تشمل المهارات والتوجهات الفردية مثل الكفاءة الاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات والسيطرة، والتحكم الذاتي، أما الإجراءات الوقائية الخارجية فتتمثل في أفراد الأسرة المساندون، والتنظيمات ذات الأمان النفسي مع فرص للمشاركة. ومن ثم، فإن النتاج المهني المتوقع لفعالية الإجراءات الداخلية هي: الإحساس بالفاعلية أو إنجاز المهام؛ أما الإجراءات الوقائية الخارجية فتمكن نتاجها في الإحساس الداخلي للفرد في أن يكون لديه أحد يهتم به، وأن تكون لديه فرصا للانضمام لمجموعات أو منظمات خارج المنزل.

وفي تقدير الباحث أن الخطط الحافزة لمعالجة مشكلة الرواتب من أهم آليات مواجهة الاحتراق النفسي، ويتجلي الأمر وضوحا من خلال منح القيادات من ذوي التميز الإداري حوافز مادية ومعنوية مباشرة، ويتم الإعلان عنها داخل المؤسسة الجامعية، وهذا يعد تعويضا وتحفيزا للأداء الفعال في مقابل الرضا عن الرواتب. هذا إلى جانب ضرورة وضع خطة تدريبية لمعالجة الارتداد الوظيفي والإنماء التنظيمي وتحفيز القيادات على تولي المناصب الإدارية ، وذلك باعتماد التنافس والتميز معيارا للمقارنة لأدائهم المهني والمدى الإبداعي داخل وحداتهم أو مؤسساتهم الإدارية، ويتمثل ذلك في البرامج الإرشادية والخطط التحفيزية مع ضرورة إعادة هيكلة المهام والمسئوليات الإدارية، وآليات الاختبار القيادي والمحاسبية الإدارية، وهذا يعد مصدرا أساسيا للرضا الوظيفي من قبل القيادات الجامعية (Ensle, K. M., 2005, 6-9)

- **الوقاية من الاحتراق** Burnout Prevention

أثمرت بحوث الوقاية من الاحتراق عن تحديد ثلاثة مستويات في احتمالات التدخل الإيجابي، وتتمثل فيما يلي: (Wood, T. & Mc Carthy, C. ،2002,) (Haser, S. G. and Nasser, I., 2003, P. 67)

- **المستوى الوقائي الأول** The First Prevention Level ، ويتعامل مع هدف تقليل حدوث حالات جديدة من الاحتراق، إذ تشمل معالجة الاحتراق عند المستوى الأول العديد من المقترحات، ومنها ما يلي: الاستشارة مع القيادات الأعلى عن الآليات الإبداعية لمهامهم، وتوفير الموارد والإمكانات المناسبة التي تدعم التدريب الإرشادي، وتوفير وصف وظيفي واضح وتوقعات واضحة من أجل معالجة غموض وصراع الأدوار ، وتأسيس والإبقاء على خطوط مفتوحة

للاتصال بين العاملين والإدارة لتوفير دعم إداري وتغذية راجعة للأداء والسماح بنشاطات تطوير مهنية وتشجيعها مثل المراقبة وشبكة العمل والتي ربما تنشئ (تولد) إحساس بالإنجاز وشخصية مهنية أكثر تطورا للقيادات كما أنها تعد درعا واقيا لهم من الضغوط المهنية.

- **المستوى الوقائي الثاني** The Secondary Prevention Level ، ويسعى لتحديد أعراض الاحتراق وعلاجها قبل تحولها إلى اضطراب كامل وتشمل: العلاجات الملطفة مثل الدورات التدريبية الصيفية وفقا لرغباتهم واحتياجاتهم الوظيفية، والأجازات قصيرة المدى مدفوعة الأجر، ..الخ .
- **المستوى الوقائي الثالث** The Third Prevention Level، ويعالج الأفراد المحترقين مباشرة، ويحاول الحفاظ عليهم، وتتمثل في إجراءات وقائية مثل : ترك مهنة الإدارة، وتغيير الموقع الإداري إلى آخر ذو متطلبات أقل أو أعلى وإعادة تحديد الدور الإداري من خلال الوصف التشريعي والأدائي لمهامه وتأصيل الإحساس بالهوية المؤسسية والانتماء الوظيفي.

وفي تقدير الدراسة ، فإن أفضل استراتيجية لمواجهة ظاهرة الاحتراق لدى القيادات الإدارية تكمن في إتباع وتبني الاستراتيجيات الإدارية للجامعات التي تحول دون وقوع ظاهرة الاحتراق النفسي، الأمر الذي يحتاج لإعادة التفكير في كافة الإجراءات والتدابير والتشريعات والخطط والتوجهات والآليات الجامعية وإتباع مبدأ الشورى أساسا ومعيارا لتحديد جودة المؤسسات الجامعية، ويتأتى ذلك انطلاقا من منظور الرؤية الاستراتيجية المؤسسية بصفة عامة. مما يؤكد علي ضرورة إتباع النموذج المؤسسي الديمقراطي، والمنبثق مما يسمى بجامعات إعادة التفكير Rethinking Universities ، والذي يتميز بالرؤية الشاملة للآليات الديمقراطية عن المشاركة في صنع واتخاذ القرار، ويُظهر الإبداعات الحقيقية للاقتراحات البناءة داخل المنظومة الجامعية، لذا وجب إتباع عدد من التدابير حيال ذلك، ومنها:

- الإدارة غير التسلطية وغير البيروقراطية.
- تواصل مفتوح للمعرفة والمعلومات.
- إحساس بالمسئولية الشاملة من كافة العاملين تجاه اتخاذ القرارات في الجامعة.
- الشراكة الفاعلة لأولياء الأمور يعتبرون في العملية التعليمية.
- تمثيل هيئات التدريس والطلاب في مجلس الجامعة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدداً من الأساليب والوسائل الإجرائية لمواجهة ظاهرة الاحتراق النفسي، وقاية أو منعا أو علاجا، وتتمثل فيما يلي: (Palser,S. J., 2004,50) (Hogan, L., R. and Mekight, M. A., 2005,120) ، (Piko, B. F., 2006, 315)

- اختيار المستشارين بعناية من ذوي الجهد المهني والعمل الدؤوب بما يحقق الإبتكارية في أداء العمل.

- اللامبالغة من جانب القيادي المهني في توقعاته الوظيفية سواء ما يتعلق بترقياته الإدارية أو بمستوى أداء مرؤوسيه لمهامهم.
- الإلتحاق بدورات تدريبية قائمة على استراتجيات النجاح وآليات تحقيق الذات والتمهين الوظيفي وإدارة الضغوط المهنية.
- حرص القيادات العليا بالمؤسسة على إتباع ثقافة العدالة التنظيمية من قبل القيادات العليا، ونشرها بوضوح بين طاقة العاملين.
- اعتبار ثقافة التميز الجامعي معياراً علمياً لتقويم أداءات الهيئات التدريسية والإدارية والقيادية.
- تحليل الدور الإداري وفقاً لنسق النظام القانوني للمؤسسة بما يحدد الحد الوظيفي وسلطاته وحقوقه وواجباته لتجنب النزاعات والصراعات.
- تهيئة البيئة الجامعية نظاماً وتنظيماً بما يكفل الوجود لنظام الإبداع التدريسي والتعليمي والإداري والمؤسسي بصفة عامة.
- إتباع أسلوب التفويض الإداري لبعض القرارات الروتينية في العمل من أجل عدم التكرار لتكرارها وضياع الوقت المهني بسببها بدون عائد ابتكاري على المؤسسة.

وارتأى أحد الباحثين بأن تعدد استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي أمر مهم في الإبقاء على ميكانيزمات الإنجاز لدى القيادات الجامعية، ومن تلك الاستراتيجيات ما يلي : (Karen, 2005, 8 – 10)

- اكتساب (كسب) التدعيم المجتمعي Social Support مع التأكيد الدائم على دعم متواصل من قبل الأسرة والأصدقاء.
- ضرورة إعادة النظر في رؤية تعريفية للنجاح المهني بما يضمن القدرة على إدارة المواقف ومواجهة الأمور دون الاستجابة السلبية لها.
- مناشدة الدعم الروحي Spiritual Support من المعتقدات الدينية.
- تعبئة (إدارة – تنظيم) القدرات الفردية Mobilizing Individuals .
- الرضا الوظيفي Job Satisfaction .
- الإتجاه نحو تدعيم الآليات التعاونية بين المرؤوسين داخل التنظيمات.
- الرواتب وضرورة إعادة النظر فيها بما يحقق الأمان النفسي.
- تنمية الصورة الواقعية للذات Arealistic Picture of one self من خلال تحديد أهدافها ومضمونها ورؤيتها الواقعية.
- تطوير المهام القومية لكثير من المؤسسات المجتمعية كالجامعات ومؤسسات المجتمع المدني لإدراك قيمة القيادات الجامعية ومجهوداتهم وتقديم كافة أنماط المساعدة والمبادرات التي تحرص على أعطائهم مكانتهم اللازمة اجتماعيا.
- اعتبار استراتيجيات المضي على طريق الإقناع بجانب نماذج الأدوار الإدارية الأساس المعياري للتقويم المؤسسي، إداريا وتدريسيا.
- التنسيق الدائم بين كافة الجهات الحكومية والمدنية والتعليمية المتخصصة من أجل التطوير والتحسين للمناخات الجامعية والبيئات التنظيمية بمايوفر الجو العلمي للإبداع.

ثانيا : ثقافة الإبداع Culture of Creation :

إن القيم الإبداعية داخل الجامعات بصفة خاصة تحتاج نظرة تحليلية؛ إذ إن القيم الإبداعية ـ والمتمثلة في الإبتكار والتجديد وإعادة ما يسمى بالميسم (الشعار) المؤسسي . Value Cretion: Innovation, Rebirth, Rebramding ـ تعني جميعها إعادة هيكلة جديدة للمؤسسة تكون بمثابة الولادة الجديدة للمؤسسة، والتي تقتضي إعادة ترتيب الأوراق متمثلة في المهام القيادية، والهوية الذاتية للمؤسسة بما يحقق الإنتاجية المؤسسية المرجوة.(Cherry, 2007,1 – 3)

وقد أثمرت الندوة التي عقدت في مايو ٢٠٠٦م بالجامعة الدولية بطوكيو حيال قيم الشراكة الإبداعية Symposium on Value Co-creation عما يلي: (http://ssj.iss.u-tokyo.ac.jp/ archives /2006.1-3)

- أن القيم المؤسسية يجب أن تتسم بالتعاونية في الإبداع، بمعنى أن قيم الإبداع لابد أن تأخذ مأخذ الشراكة المؤسسية Insititutional Partnership في التنفيذ والالتزام داخل المؤسسة، فهذا أمر تقتضيه متطلبات العصر ومقتضياته، ولم يعد أمر فرديا داخل المؤسسات التعليمية.
- أن المخرجات الإبداعية Creative Outcomes في عصر يتسم بإعادة مناحي التقنية في صورة جديدة يقتضي كون القيم المؤسسية واقعية ممارسة تتسم بالفاعلية التي يظهر أثرها في الأداء الجماعي وليس الفردي.
- أن الآليات المؤسسية Institutional Mechanisms حيال التحول الإبداعي المؤسسي تستوجب التوظيف الحيوي والاستثمار الأمثل للتقنيات والطاقات والقدرات رغبة في تحقيق الهوية المؤسسية علي الصعيد المحلي والإقليمي والدولي.

وتجدر الإشارة إلى التمييز بين الإبداعية والابتكارية Creativity & Innovation؛ حيث إن الإبداع – في حد ذاته – ينضوي على توليد العقل لأفكار جديدة من قبل الفرد أو المؤسسة، أما الابتكار فيرتكز على التطبيق الفعال لنواتج الإبداع (www.bac.com.aul.2006.Boden,2004) ، ومن ثم فالإبداع ابتكار ذهني للفرد أو للمؤسسة، أما الابتكار فهو تطبيق الأفكار المبدعة في المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يستوجب نوعية خاصة القيادات ذات الرؤى الإبداعية القادرة على توليد الآليات الإدارية وتطبيقها بما يحسن ويطور من العمل المؤسسي، ويستوجب ذلك الرضا النفسي والأمان الوظيفي لتلك القيادات حتى تستطيع الإتيان بما هو جديد من أجل التميز في الإنتاجية الجامعية بصفة خاصة.

وتجدر الإشارة إلى أن الإبداع الذهني يمر بمراحل متعددة، حيث يبدأ الإعداد بالتحضير Preparations، ويعني تمركز العقل البشري على أبعاد وجوهر الفكرة أو المشكلة قيد التوليد الإبداعي ، ثم الحضانة (الاحتماء) Incubation

وهي جعل محيط العقل البشري الوعاء الذي يحتوي الفكرة، حيث تذوب الفكرة في اللاوعي للعقل، ولا تتضح أمورها بوضوح، ثم التلميح (الإشراق) Intimation وهنا يبدأ الفرد في الإيحاء بأن لديه جديد وهو أمر شعوري لا تظهر نتائجه كما أنها تعني انبثاق ومضة الإبداع، أي لحظة ولادة الفكرة الجديدة لحل المشكلة، ثم البصيرة أو التنوير (Insight) Illumination، وهنا تندفع زبدة الأفكار من اللاوعي إلى الإدراك الواعي في صورة كلمات وأفكار، ثم التثبيت أو الإظهار Verification ، وفيها تؤكد الفكرة شفويا وتفصيليا وتطبيقيا. (Cason,2005,37-50).

وبناء عليه، فإن الإبداع في المؤسسات التعليمية Creativity in Organizatios يرتكز على العديد من المكونات من أهمها: خبراء التفكير المنظمي، ومهارات التفكير الإبداعي، والدوافع والحافزية المؤسسية، والتقنيات الحديثة في الأداء المهني، وتقنيات التفكير للهيئات الإدارية والتدريسية والإدارية والطلابية بالجامعات، الأمر الذي يؤكد دعم القيادات الجامعية للعقول المبدعة لانتاج وابتكار الأفكار الإبداعية، مما يرسخ ما يسمى بثقافة الإبداع الإداري Culture of Managerial Creation Creativity

- **آليات بناء وتأسيس ثقافة إبداعية إدارية** :

إن إرساء الإبداع كقيم ممارسة وثقافة تنظيمية للمؤسسة تستوجب التشجيع والتدعيم للهيئات التدريسية والإدارية والطلاب من القيادات الإدارية ذات القدرة على بناء ما يسمى توقعات الإبداعية Expectation of Creativity فالهيئات التدريسية والإدارية والقيادية يستطيعون إرساء آليات نقاط الإبداع يشاركهم في ذلك المجتمع المحلي وأولياء الأمور، ولن يتحقق ذلك إلا في البيئات الإبداعية داخل المؤسسات الجامعية؛ لذا فإن (صناعة) صنع الإبداعية Creativity Making فن ومهنة يستوجب إعداد برامج تنموية للهيئات التدريسية والقيادات من أجل إرساء التنافسية المؤسسية (www.standards. dfes.gov.uk/ntrp/2008.p.5).

كما أن عملية إدارة وتدعيم العقول المبدعة Supporting creative Minds لدى القيادات تستوجب العديد من الآليات المبتكرة من قبل القيادات الجامعية الأعلى، ومنها: (Leonard G., 2008, 22)

- إيجاد آليات تحفيزية جديدة من خلال اتباع مداخل إدارية جديدة من أجل الإتقان والإنجاز.
- الكيفية التي تقدم بها القيادات التغذية الراجعة لهذه العقول المبدعة بما يسمح بتقبلها، ويعطيهم أملا في التشجيع على المزيد، ولا تعد معوقا لهم.
- آليات التنمية المهنية لهم وكيفية مساعدتهم على تطوير مهاراتهم المهنية بما يحقق العائد الإبتكاري للمؤسسة.
- العاملون يحتاجون لفهم الثقافة المؤسسية من أجل تحقيق الأهداف، ويتأتي ذلك من خلال إتباع القيادات العليا لمداخل إدارية توضح لهم مناحي الثقافة التنظيمية.

• **إدارة الموقف الإبداعي؛ تأصيل الجذور وتكوين البذور** :

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التحول الإبداعي للقائد أو المؤسسة الجامعية لتستوجب وجود العديد من الجوانب الإجرائية في الجامعات لترسيخ ثقافة الإبداع الإداري، ولعل من أهمها ما يلي: (Jeff Degraff, 2006, 20)

١- **الجانب التعاوني**: Collaborate quadrant

حيث يتم الاهتمام بتقديم الخدمات التعليمية والبحثية والإداريةٍ، والعمل كفريق وتحقيق الإنماء الشامل للمنظمة. وهنا يصبح الإبداع متمثلا في إيجاد برنامج تدريبي يرفع من الروح المعنوية، ويقلل من معدلات الارتداد الوظيفي.

٢- **الجانب التنافسي**: Compate quadrant

ويحدث الإبداع حينما يبحث المبدعون من قيادات الجامعة عن أساليب جديدةٍ من أجل الحصول على موارد ذاتية للجامعة. وهنا يصبح الابتكار متمثلا في توفير الموارد المادية الذاتية للجامعة مع الطاقات البشرية ذات القدرات التنافسية.

٣- **الجانب الرقابي** Control quadrant

ونعني به الآليات الرقابية ذات التقنيات الحديثة العالية، والتي تولي اهتماماً بأعلى أداء للمهام والمستويات دون المساس بالأمن النفسي للفرد.

٤- **الجانب الإبتكاري**: Create quadrant

حيث يقوم القادة المبدعون بالتفكير على مستوى طويل المدى وذلك لجعل الأعمال التي يقومون بها أكثر تميزا. وتجدر الإشارة إلى أن القوة الإبداعية – رأس مال الإبداع Creative Capital – والمتمثلة في ميادين الثقافة تقتضي من المؤسسات التعليمية وبخاصة الجامعية أن تتميز قياداتها بالرؤية الإبداعية وكيفية تدعيم وتأصيل ثقافة الإبداع داخل مؤسساتهم من أجل الوصول لما يسمى الرأس مالية الإبداعية ذات القدرة التنافسية العالمية في ميدان التعليم . إن القيم الإبداعية التي تحتاج مؤسساتنا الجامعية إرساء دعائمها متعددة؛ وأهمها: الاتساٍع أو التوسعة الخدمية Extensions من أجل إيجاد تسويق الخدمات عالميا، والإثراء أو تحسين الإنتاجية Product improvement / enhancement ، واعتبارات ومقتضيات الجودة Quality comsideration والتقنية الحديثة New Technology ، والإبتكارية الإنتاجية Product Innovation وديمومة التدريب التنموي للموارد البشرية والحافزية Motivation من خلال الجوانب الملموسة (المادية Tangible) والمعنوية Intangible.

إن المؤسسات الجامعية تتوقع من كافة منسوبيها تبني القيم التنظيمية والإبداعية لها، بما يؤثر على سلوكياتهم وأدائهم المهني ويحقق المرجو من الأداء المؤسسي، ألا وهو الإنتاجية الإبتكارية، ولن يتحقق ذلك إلا إذا تمت السيطرة على كافة الضغوط المهنية والوظيفية والعوائق التدريسية والإدارية للقيادات والهيئات التدريسية ، لذا فإن العلاقة بين الاحتراق النفسي والإبداع الإداري

علاقة عكسية تضادية، الأمر الذي يحتم ضرورة الوقاية من الاحتراق حتى تضمن المؤسسات الجامعية مزيدا من إرساء قيم الإبداع وبلورتها في سلوكيات تتسم بالاستمرار بما يحقق ثقافة الإبداع على الصعيد المؤسسي.

وبناء عليه ، فإن التغيير المرجو في كافة المؤسسات الجامعية يستوجب عليها أن تُكوِّنَ وتشكل قيما تنظيمية محفزة للثقافة الإبداعية ، بحيث يتم ترجمة هذه القيم إلى ممارسات فعلية من الأفراد والجماعات والقيادات على كافة مستوياتها التنظيمية ، وبالتالي تصبح للمؤسسات الجامعية ثقافة إبداعية تنضوي على قيم تنظيمية مبدعة قادرة على إحداث التغيير والتطوير في المنظومة الإدارية والبحثية والتعليمية.

ويستخلص دركر (Druker, 2003) ست ممارسات تتبناها الإدارة المبدعة باعتبارها قيما تنظيمية محفزة للثقافة الإبداعية وهي:

- **التحدي:** ويقتضي كون القائد الإداري واعيا بشكل جيد بكافة المعلومات الخاصة بالعاملين، بما يمكنه من تحفيز الدوافع الجوهرية الكامنة لديهم لخلق القدرة الإبداعية والطاقة الابتكارية.
- **الحرية:** حيث تعتبر من العوامل الداخلية للشعور بالتملك وحب العمل وانتمائهم إليه عندما يقومون بالعمل بالطريقة التي تروق إليهم ولكن في كثير من الأحيان، فإن المديرين يميلون إلى سوء الإدارة بتغيير الأهداف بشكل مستمر أو يمنحون الحرية اسما دون تطبيق.
- **المصادر والموارد:** حيث إن الإدارة الجيدة للوقت والاستغلال الأمثل للموارد المادية وتوظيفها وفقا لمقتضيات ومتطلبات المؤسسة الجامعية يعدان من أهم مقومات تأصيل ثقافة الإبداع المؤسسي.
- **سمات وصفات مجموعة العمل " جماعة العمل":** على الإدارة إيجاد فرق عمل جماعية تتميز بالتنوع والاختلاف في وجهات النظر مما يكسب الأفراد رؤى جديدة وإبداع وتفكير إبداعي.
- **التشجيع التوجيهي والإشرافي :** يهمل – أحيانا – القيادات المدح للأفكار الإبداعية والجهود التي قد لا تكلل بالنجاح ، مما يجعل الإبداع يتوارى وضوحا، فالأفراد بحاجة إلى الشعور بأهميتهم وأهمية ما يقومون به مع القدرة على التسامح حيال الأخطاء وبالتالي يمكن للأفراد العمل بنجاح.
- **الدعم المنظمي:** ويعنى قدرة القيادات علي تدعيم الجهود الإبداعية للعاملين دعما منظما بما يحقق تلافي الأخطاء وتحقيق الفعالية المؤسسية.

- **البيئة التنظيمية للمنظمات المبدعة** Organizationnal Environment for innovative Organization

إن المحور الجوهري للمنظمات المبدعة يقوم على تطويرها لبيئة تنظيمية تعمل على بلورة الاتجاهات الإبداعية في منهج فكري وعملي، يرتكزعلى قيم ومعايير وممارسات وظيفية تعمل على ترسيخ الإبداع كهدف تنظيمي متجدد ومطلوب، وإيجاد النظم والأساليب التي تجعل العملية الإبداعية ذات قيمة

وظيفية تمثل قاسماً مشتركاً بين العاملين على مختلف درجاتهم الوظيفية فبيئة المنظمة الداخلية – التي تتصف بوجود الإمكانات المادية وتوفر المعلومات والخبرة المتاحة لأعضاء المنظمة، والنظام الإداري المرن الذي لا يتصف بالتعقيد أو الجمود، والمناخ الذي تسوده الثقة بين الأفراد والتي هي أساس تنمية الاتصال المفتوح الذي يساعده بدوره على تدفق المعلومات وحل المشكلات – من شأنها أن تؤثر على السلوك الإبداعي في المنظمة عن طريق تشجيع التعبير عن الأفكار الجديدة وتطويرها وحمايتها وتقديرها. فالإبداع يتم من قبل الأفراد والجماعات التي تعمل داخل بيئة معينة، ولهذه البيئة تأثيرها على سلوكهم الإبداعي بما توفره لهم من دعم وإمكانات وقدوة ونماذج للسلوك الإبداعي (رفعت الفاعوري، ٢٠٠٥، ١٧٥).

- **العلاقة بين الاحتراق النفسي وثقافة الإبداع الإداري** :

إن الإبداع الفردي أو المؤسسي يتجلي جوهره وضوحا من خلال تأصيل ثقافة منظمية تقيم الإبداع مع ضرورة استحداث وحدات إدارية تولي اهتماما بالإبداع والابتكار، إيجاد أنظمة عمل وأجور وحوافز للمبدعين، تعدد الأساليب الإدارية لتنمية الاتجاهات الإبداعية وتشجيعها، تأصيل جودة المناخ التنظيمي الداعم لتشجيع الإبداع واستقلاليته والمشاركة في اتخاذ القرارات...الخ.

تجدر الإشارة إلى أن القيادات الإدارية ذات السلوكيات والقيم الإبداعية في أداء مهامها الإدارية، وترسيم المعايير الإبداعية كأساس للعمل المهني داخل كلية أو وحدات إدارية، يعدون من الركائز الأساسية في تحقيق أعلى معدلات الإنجاز المؤسس لجامعته، وبالتالي يعد ذلك مرتكزا أساسيا لقدرة الجامعة على التنافسية المحلية والإقليمية والدولية.

وبناء عليه ، فإن الاحتراق النفسي ومستوياته المتعددة للقيادات تلتقي من قريب أو بعيد مع كافة معوقات ثقافة الإبداع المهني للقيادات الجامعية، وتكاد تكون المعوقات الشخصية والتنظيمية والبيئية مصدراً رئيسا للمستويات الأعلى للاحتراق النفسي للقيادات، لذا فإن الاحتراق النفسي يقلل كثيرا من الرؤية الإبداعية للقيادات في أداء العمل المهني بصفة عامة.

ثالثا : واقع الجامعات السعودية

يعد تطوير الكفاءة الداخلية لنظام التعليم العالي من أبرز التحديات التي تواجه هذا القطاع، فتجاوز عدد السنوات المقررة للتخرج، وانخفاض نسبة الخريجين إلى المستجدين تؤثر تأثيرا كبيرا على قدرة هذا النظام على تلبية الطلب المتنامي على الالتحاق بالتعليم العالي من خريجي المرحلة الثانوية. ولاشك أن كفاءة أعضاء هيئة التدريس، ومستوى البرامج الدراسية، وفاعلية الجهاز الإداري للجامعات والكليات، تعد من أبرز العوامل المؤثرة على الكفاءة الداخلية، لذا يتعين الاهتمام على ألا تكون التوسعات في الطاقة الاستيعابية

للنظام على حساب كفاءته وأدائه، وأيضاً الاستمرار في التركيز على ضمان كفاءة هيئة التدريس من خلال توفير سبل تطوير القدرات والمعارف لأعضائها من جهة، وإخضاعها للتقويم والمتابعة المستمرة من جهة أخرى، مع دعم التوجه نحو تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي.

كما تعد قضية المواءمة والتوافق بين مخرجات النظام التعليمي ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجات سوق العمل من أبرز قضايا التنمية في المملكة. كما يعد تطوير الكفاءة الخارجية لنظام التعليم العالي لب هذه القضية. فتعزيز الكفاءة الخارجية للتعليم العام والكفاءة الداخلية لنظام التعليم العالي شرطان ضروريان لتحسين كفاءة التعليم العالي الخارجية وعليه يتعين ترشيد سياسات سوق العمل بما يحقق الإسهام في تطوير كفاءة نظام التعليم العالي الخارجية، وتوجيه الحوافز الدعم المادي الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي لطلابها وطالباتها، إلى مجلات الاختصاص التي تحتاجها عملية التنمية. (المملكة العربية السعودية، وزارة الاقتصاد والتخطيط خطة التنمية الثامنة، ٢٠٠٥ – ٢٠٠٩ ، ٣، ٤).

البيئة التنظيمية للقيادات الجامعية بالسعودية: توصيفا ، تشريعيا ، :

- **مدير الجامعة** :

يعين مدير الجامعة ويعفى من منصبه بأمر ملكي بناء على اقتراح وزير التعليم العالي، ويكون تعيينه في المرتبة الممتازة وتطبق عليه أحكام موظفي المرتبة الممتازة.

يكون مدير الجامعة مسئولاً أمام وزير التعليم العالي طبقاً لهذا النظام ويتولى إدارة شئونها العلمية، والإدارية، والمالية، ويشرف على تنفيذ هذا النظام ولوائحه وقرارات مجلس التعليم العالي ولوائح الجامعة وقرارات مجالسها ويمثل الجامعة أمام الهيئات الأخرى، وله أن يفوض بعض صلاحياته.

يقدم مدير الجامعة لوزير التعليم العالي تقريراً عن شئون الجامعة ونواحي نشاطها عن كل سنة دراسية في موعد لا يتجاوز الشهر الرابع من السنة الدراسية التالية لها وذلك طبقا للعناصر التي يضعها مجلس التعليم العالي ويتم إقرار التقرير من قبل مجلس الجامعة المختص، وعلى وزير التعليم العالي رفع التقرير إلى مجلس التعليم العالي، ويناقش التقرير في أول دورة للمجلس تمهيدا لرفعه إلى رئيس مجلس الوزراء.(نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ٢٠٠٩، مادة ٢٣، ٢٤، ٢٥، ص٣٨).

- **وكلاء الجامعة** :

يكون لكل جامعة وكيل أو أكثر يحدد عددهم مجلس التعليم العالي من بين أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ مشارك على الأقل، يكلف وكيل الجامعة بعمله ، ويعفى منه بقرار من مجلس التعليم العالي بناء على ترشيح مدير الجامعة وموافقة وزير التعليم العالي، ويكون التكليف لمدة ثلاث سنوات

قابلة للتجديد مرتين، كما يعاون الوكلاء مدير الجامعة في إدارة شئونها وتحدد اللوائح صلاحيتهم، ويقوم أقدمهم عند تعددهم مقام مدير الجامعة عند غيابه أو خلو منصبه. (المرجع السابق، ٢٠٠٩، مادة ٢٦، ٢٧، ص٣٩).

- **العمداء ووكلائهم** :

يعين عميد الكلية أو المعهد من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من وزير التعليم العالي بناء على ترشيح مدير الجامعة، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد، ويتولى العميد إدارة الشئون العلمية والإدارية والمالية للكلية أو المعهد في حدود هذا النظام ولوائحه، ويقدم إلى مدير الجامعة في نهاية كل سنة جامعية تقريرا عن شئون التعليم وسائر وجوه النشاط في الكلية أو المعهد، ويجوز أن يكون لكل كلية أو معهد وكيل أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية يعينهم مدير الجامعة لمدة سنتين قابلة للتجديد بناء على ترشيح العميد ويعاون الوكيل العميد في أعماله، وينوب عنه أقدم الوكلاء عند تعددهم أثناء غيابه أو خلو منصبه، ويتولى أحدهم أمانة مجلس الكلية أو المعهد. (المرجع السابق، ٢٠٠٩، مواد ٣٦، ٣٧، ٣٨، ص٤٥).

- **رئيس القسم** :

يعين رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد وهو المسئول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية فيه، ويقدم للعميد تقريرا عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية. (المرجع السابق، مادة ٤٤،ص ٤٧).

- **العمادات المساندة**:

يعين عمداء العمادات المساندة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من وزير التعليم العالي بناء على ترشيح مدير الجامعة، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد. ويجوز من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية وكلاء لعمداء العمادات المساندة، ويتم التعيين بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح العميد ويكون لمدة سنتين قابلة للتجديد ويعاون الوكيل العميد في أعماله ، وينوب عنه أثناء غيابه أو خلو منصبه. (المرجع السابق ، ٢٠٠٩ مادة ٣٩، ٤٠، ص٤٥).

- **عمادة الدراسات العليا** :

ينشأ في كل جامعة عمادة للدراسات العليا ترتبط بوكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي وتتولى الإشراف على جميع برامج الدراسات العليا بالجامعة، والتنسيق فيما بينها، والتوصية بالموافقة عليها وتقويمها والمراجعة الدائمة لها. وله على الأخص ما يلي: (المرجع السابق، مادة ٤، مادة ٥ ٢٣٢، ٢٣٣).

- اقتراح السياسة العامة للدراسات العليا أو تعديلها وتنسيقها في جميع كليات ومعاهد الجامعة ومتابعة تنفيذها بعد إقرارها.
- اقتراح اللوائح الداخلية بالتنسيق مع الأقسام العلمية فيما يتعلق بتنظيم الدراسات العليا.
- اقتراح أسس القبول للدراسات العليا وتنفيذها والإشراف عليها.
- الموافقة على تشكيل لجان الإشراف ومناقشة الرسائل العلمية.
- تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة بصفة دورية بواسطة لجان أو هيئات متخصصة من داخل أو من خارج الجامعة.
- دراسة التقارير الدورية التي تقدمها الأقسام العلمية في الجامعة.

- **عميد البحث العلمي**:

يكون عميد البحث العلمي مسئولاً عن إدارة الشئون المالية، والإدارية، والفنية المرتبطة بالبحث العلمي في الجامعة وفق الأنظمة واللوائح المعمول بها، وله على وجه الخصوص المهمات الآتية: (المرجع السابق، مادة ٧، ٣٣٩).

- الإشراف على إعداد خطة البحوث السنوية للجامعة والميزانية اللازمة لها تمهيدا لعرضها على مجلس العمادة.
- الصرف من ميزانية البحوث المقررة في حدود الصلاحيات المالية المفروضة له.
- الإشراف الفني، والإداري على مختلف نشاطات العمادة، ووضع الخطط وبرامج العمل، ومتابعة تنفيذها.
- الإشراف على أعمال مراكز البحوث المرتبطة بعمادة البحث العلمي ومتابعة نشاطاتها، وتقييم أدائها.
- التعاون والتنسيق مع مؤسسات ومعاهد، ومراكز البحوث المحلية داخل الجامعة، وخارجها، والاتصال بمؤسسات البحوث، ومراكز البحوث الأجنبية وتسخير ما يمكن الاستفادة منه لتحديث وتطوير حركة وتقنية البحث العلمي في الجامعة.
- التنسيق مع عمادة الدراسات العليا في كل ما له علاقة بإنجاز بحوث طلاب الدراسات العليا، والعمل على توفير الإمكانات والوسائل البحثية لإنهاء بحوثهم، أو رسائلهم العلمية.

- **وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحوث**:

ينشأ في الجامعة لجنة دائمة للابتعاث والتدريب يكونها مجلس الجامعة برئاسة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وترفع توصياتها إلى المجلس بعد اعتمادها من مدير الجامعة.

تختص لجنة الابتعاث والتدريب بالنظر بكل ما يتعلق بشئون الابتعاث والتدريب ، ولها على الأخص ما يلي: (المرجع السابق، مادة ٢، مادة ٣، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٧٢، ٢٧٣).

- اقتراح السياسة العامة للابتعاث والتدريب.

- اقتراح الخطة السنوية لابتعاث وتدريب منسوبي الجامعة بعد التنسيق مع الجهات ذات العلاقة في الجامعة.
- النظر في توصية مجالس الكليات والمعاهد وما في حكمهما بابتعاث المعيدين والمحاضرين، والتنسيق فيما بينها والتوصية بما تراه مناسبا في ضوء الخطة السنوية للابتعاث مع مراعاة ما يأتي:
- اقتراح السياسة العامة لاختيار المعيدين والمحاضرين ومدرسي اللغات ومساعدي الباحثين وتوزيعهم على الأقسام والكليات.

• **المراقب المالي**:

يكون للجامعة مراقب مالي، ومساعد له، أو أكثر، وفقاً لحاجة العمل يختارهم مجلس الجامعة، بناء على ترشيح مدير الجامعة، لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد، ويكونون مسئولين أمام مجلس الجامعة. وفي حال غياب المراقب المالي، أو قيام عذر يمنعه من مباشرة أعماله، يكلف مدير الجامعة مساعده، أو أقدم مساعديه – في حال تعددهم – للقيام بعمله، ويرفع بذلك لمجلس الجامعة. (المرجع السابق، مادة ٢٠، ١١٥).

يراعى فيمن يختار مراقباً مالياً، أو مساعداً له، أن يكون سعودي الجنسية متصفا بالأمانة، ونقاء السيرة، وتتوافر فيه الكفاءة المهنية من حيث التأهل العلمي، والخبرة العملية.

وعلى المراقب المالي بصفة خاصة، الواجبات الآتية: (المرجع السابق، مادة ٢٧ ١١٧).

- التحقق من أن كافة أموال الجامعة المنقولة، والثابتة، تستعمل في الأغراض التي خصصت من أجلها، وأن لدى الإدارات المعنية من الإجراءات ما يكفل سلامة هذه الأموال، حسن استعمالها، واستغلالها.
- متابعة الأنظمة، واللوائح المالية، والمحاسبية المعمول بها، للتحقق من تطبيقها، وكفايتها، وملاءمتها، وتقديم مقترحاته لمدير الجامعة.

رابعا : **الواقع المصري** :

لقد شهد التعليم الجامعي تطوراً نوعياً في عقد التسعينيات من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، وتمثل ذلك في إنشاء العديد من الجامعات الحكومية والخاصة لكي يكونان روافد كمية ونوعية جديدة تضافان للمؤسسات الجامعية سابقة النشأة، الأمر الذي أحدث نوعا من التنافس التعليمي والبحثي والإداري والخدمي على مستوى كافة الجامعات وصولا لأعلى معدلات الأداء الفعال، ومما يدعم ذلك الأمر إنشاء الهيئة القومية للاعتماد والجودة، والتي كان لها رافدا في كل كلية من الكليات الجامعية وأيضا وحدة للاعتماد والجودة على مستوى كل جامعة، وكل ذلك يهدف الارتقاء والإنماء لكافة جوانب منظومة الأداء الجامعي من أجل التميز وترسيخ مبادئ التنافسية الإقليمية والدولية.

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجية تطوير التعليم العالي في مصر تستند إلى العديد من المبادئ والأسس منها على سبيل المثال ما يلي: (وزارة التعليم العالي ٢٠٠٠، ٢١)

- ضمان التنوع في سياسات النظم التعليمية لتستجيب لمطالب واحتياجات المجتمع وتتفق وموارد الدولة وخطط التنمية.
- تأكيد الممارسة الديمقراطية وبناء الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي.
- التطوير المستمر لأنماط جديدة لمنظومة التعليم العالي مع زيادة استخدام التقنيات الجديدة في العملية التعليمية.
- تأكيد الدعائم الأربعة للتعليم، وهي التعليم للمعرفة، التعليم للعمل التعليم للتنمية، التعليم لنكون.

كما تضمنت الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي عدداً من القضايا المحورية، منها على سبيل المثال: (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٠، ٨).

- تحديث الإطار المؤسس والتنظيم الهيكلي العام ووضع تشريع جديد متكامل لمنظومة التعليم العالي.
- وضع أسس وآليات تقييم أداء المؤسسات التعليمية وصولاً للجودة الشاملة في منظومة التعليم العالي.
- تطوير نظم إعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- تعميق الصلات بين مؤسسات التعليم العالي في مصر مع مثيلاتها في الخارج مع المستويات الإقليمية والدولية.

- **البيئة التنظيمية للقيادات الجامعية: توصيفا ، وتشريعيا ، :**

- **رئيس الجامعة** :

أوضحت المادة رقم ٢٥ أن قرار تعيين رئيس الجامعة، يصدر من رئيس الجمهورية، وذلك بناءً على عرض وزير التعليم العالي، ويشترط فيه أن يكون قد شغل لمدة خمس سنوات . على الأقل . وظيفة أستاذ في إحدى الجامعات لهذا القانون، ويكون تعيينه لمدة أربع سنوات، قابلة للتجديد.

وحددت المواد ٢٦ ،٢٧، ٢٨ اختصاصات رئيس الجامعة، حيث يتولى إدارة شئون الجامعة العلمية والإدارية والمالية، وهو الذي يمثلها أمام الهيئات الأخرى، كما أنه مسئول عن تنفيذ القوانين واللوائح الجامعية، وقرارات مجلس الجامعة، والمجلس الأعلى للجامعات في حدود هذه القوانين واللوائح.

وله في حالة الإخلال بالنظام، أن يوقف الدراسة كلها أو بعضها، على أن يعرض قرار الوقف على الوزير المختص، خلال ثلاثة أيام، وعلى مجلس الجامعة خلال أسبوع.

يقدم رئيس الجامعة بعد العرض على مجلس الجامعة، تقريراً في نهاية كل عام جامعي، إلى وزير التعليم العالي عن متابعة شئون التعليم والبحث العلمي

وسائر نواحي النشاط الأخرى في الجامعة، وتقييمها ومراجعتها واقتراحاتها النهوض بها، وذلك للعرض على المجلس الأعلى للجامعات.

- **نواب رئيس الجامعة** :

نصت المادة رقم ٢٩ في الفقرة الأولى من المادة ٢٩ مستبدلة بالقانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٩٤م . الجريدة الرسمية . العدد ٢١ مكرر في ١٩٩٤/٥/٣١م، ونصت على أن يكون لكل جامعة ثلاث نواب لرئيس، يعاونونه في إدارة شئونها، ويقوم أقدمهم مقامه عند غيابه.

ويكون تعيين نائب الرئيس بقرار من رئيس الجمهورية، بناءً على عرض وزير التعليم العالي، بعد أخذ رأي رئيس الجامعة، ويشترط فيه أن يكون قد شغل لمدة خمس سنوات – على الأقل – وظيفة أستاذ في إحدى الجامعات الخاضعة لهذا القانون. ويكون تعيينه لمدة أربع سنوات، قابلة للتجديد. ويجوز في حالة إنشاء فرع للجامعة تعيين نائب لرئيس الجامعة، يعاونه في إدارة شئون هذا الفرع. ويتم تحديد اختصاصات نائب الرئيس في قرار تعيينه.

- **أمين الجامعة** :

لقد أوضحت المادة رقم (٣٧)، الكيفية التي يتم بها تعيين أمين الجامعة، حيث أوضحت ذلك على هذا النحو، يكون للجامعة أمين، يُعيَّن بقرار من رئيس الجمهورية، بناء على عرض وزير التعليم العالي، بعد أخذ رأي رئيس الجامعة ويشترط فيه أن يكون ذا خبرة بالشئون الجامعية.

أما حدود مهامه، فهذا ما أوضحته المادة رقم (٣٨) على النحو التالي: يتولى أمين الجامعة الأعمال الإدارية والمالية في الجامعة، تحت إشراف رئيس الجامعة ونوابه، ويكون مسئولاً عن تنفيذ القوانين واللوائح والنظم المقررة في حدود اختصاصه.

ويعاون أمين الجامعة أمينان مساعدان من العاملين ذوى الكفاءة في الجامعة ويقوم أقدمهما مقامه عند غيابه، وهذا ما نصت عليه المادة رقم (٣٩)، وتم إضافة فقرة ثانية في هذه المادة بالقانون رقم (١٤٢) لسنة ١٩٩٤م، ومفادها، يجوز تعيين أمين مساعد ثالث للجامعة.

- **مهام عميد الكلية**:

تجدر الإشارة إلى أن اللائحة التنفيذية لقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م، والصادرة بقرار من رئيس الجمهورية رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥م، أوضحت هذه المهام، وتلك المسئوليات الواجب عليه أداؤها، حيث نصت المادة رقم ٢٦ من هذه اللائحة، على قيام العميد بتنفيذ قرارات مجلس الكلية، ويبلغ رئيس الجامعة محاضر الجلسات والقرارات، خلال ثمانية أيام، من تاريخ صدورها، كما يبلغ الهيئات الجامعية المختصة، القرارات، التي يجب إبلاغها إليها. يقوم العميد بتصريف أمور الكلية، وإدارة شئونها العلمية والإدارية والمالية في حدود السياسة، التي

يرسمها مجلس الجامعة، ومجلس الكلية، وفقاً لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها، ويتولى على الأخص ما يلي:

- الإشراف على إعداد الخطة التعليمية والعلمية في الكلية، ومتابعة تنفيذها.
- التنسيق بين الأجهزة الفنية والإدارية والعاملين بالكلية.
- مراقبة سير الدراسة والامتحانات وحفظ النظام داخل الكلية، وإبلاغ رئيس الجامعة، عن كل ما من شأنه المساس بسير العمل بالكلية، أو ما ينسب إلى أحد أعضاء هيئة التدريس.
- إعداد تقرير في نهاية كل عام جامعي عن شئون الكلية العلمية والتعليمية والإدارية والمالية، ويعرض هذا التقرير على مجلس الكلية، لإبداء الرأي بشأنه، توطئة لعرضه على مجلس الجامعة.

- **مراقب عام الكلية؛ نظام تعيينه ومهامه:**

وتجدر الإشارة إلى أن مراقب عام الكلية يجمع بين مجموعة من المسئوليات تمكنه من إدارة مجموعة عريضة من الأنشطة والعمليات الإدارية المتشابكة تجمعها تخصصات متباينة على جميع المستويات التنظيمية، بجانب القيام بالتنسيق بينها، ورقابة سير العمل، بهدف تحقيق الأهداف الموضوعة.

ويرجع تعدد المسئوليات الوظيفية لهذا المنصب الإداري، إلى تعدد الأقسام الإدارية، وتخصصاتها والمستويات التنظيمية التي يرأسها، وهذا في حد ذاته . يضفي عدة أبعاد ذات مسئوليات متنوعة، منها:

- المشاركة في تحديد احتياجات التنظيم من مختلف الأطر الفنية والإدارية وانتقاء الأفراد وتوزيعهم على مختلف الوحدات، توجيه وتدريب الأفراد والمشاركة في إعداد وتخطيط برامج التدريب داخل التنظيم، عقد اللقاءات العلمية، الاتصال بهيئات التدريس خارج التنظيم، وانتقاء الأفراد للالتحاق بتلك البرامج.
- مراقبة تنفيذ القوانين واللوائح، والقرارات الصادرة من مجلس الكلية والأقسام، الإدارة العامة، أو المجالس التشريعية.
- المشاركة في وضع التقارير السنوية للعاملين، ووضع نظام الحوافز والبت في الشكاوى ، والعمل على خلق مناخ إداري يتصف بالحوار الديمقراطي الموضوعي.
- إعداد تقارير دورية سنوية عن سير العمل الإداري بالكلية، وتحديد المعوقات التي تحول دون إتمام عملية الإنجاز الإداري وكيفية التغلب عليها.

- **وكيل الكلية ؛ نظام التعيين ، الأدوار والمسئوليات في ضوء القوانين المنظمة للجامعات المصرية:**

يعتبر وكيل الكلية بصفة عامة، هو القائد الثاني بعد العميد في الكلية، وله حق قيادة الكلية أكاديمياً وإدارياً، في حالة غياب عميد الكلية، ويكون لكل كلية ثلاث وكلاء، يعاونون العميد في إدارة شئون الكلية، ويقوم أقدمهم عند غيابه

ويختص أحدهما بالشئون الخاصة الدراسة والتعليم بمرحلة البكالوريوس أو الليسانس وشئون الطلاب الثقافية والرياضية والاجتماعية، ويختص الآخر بشئون الدراسات العليا والبحوث، وتوثيق الروابط مع الكليات ومع المعاهد والمراكز والهيئات المعنية بالبحث العلمي، والوكيل ثالث لكل كلية، يختص بشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ويكون بحكم وظيفته عضواً في مجلس خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

- **رئيس القسم الأكاديمي؛ نظام التعيين، المهام:**

يعين رئيس مجلس القسم من بين أقدم ثلاثة أساتذة في القسم، ويكون تعيينه، بقرار من رئيس الجامعة بعد أخذ رأي عميد الكلية لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، ولا يسري هذا الحكم في حالة وجود أقل من ثلاثة أساتذة، إذ تكون رئاسة مجلس القسم لأقدمهم.

ويعتبر رئيس مجلس القسم متنحياً عن رئاسة مجلس القسم، بتعيينه عميداً أو وكيلاً للكلية، وذلك إذا وجد غيره من الأساتذة في القسم.

وفي حالة خلو القسم من الأساتذة، يقوم بأعمال رئيس مجلسه، أقدم الأساتذة المساعدين فيه، ويكون له بهذا الوصف حق حضور مجلس الكلية، إلا عند النظر في شئون توظيف الأساتذة، ومع ذلك إذا لم يكن بالقسم من الأساتذة سوى الأجنبي، جاز أن يعهد إليه عند الاقتضاء برئاسة مجلس القسم، ويكون ذلك بقرار من رئيس الجامعة بعد أخذ رأي عميد الكلية.

وإذا كانت نصوص مواد القانون ٤٩ لسنة ١٩٧٢م، لم توضح توضيحاً دقيقاً لمهام المنوطة برئيس القسم أداءها، إلا أن اللائحة التنفيذية لهذا القانون، قد اشتملت إحدى موادها على ذلك، وهي المادة رقم ٤٢، ومفاد نصها التشريعي على النحو التالي:

يشرف رئيس مجلس القسم على الشئون العلمية والإدارية والمالية في القسم في حدود السياسية التي يرسمها مجلس الكلية ومجلس القسم وفقا لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها، ويتولى بصفة خاصة:

- اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية الأخرى على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في القسم، وذلك للعرض على مجلس القسم.
- إعداد مقترحات الندب للتدريس من خارج الكلية بالنسبة للقسم، للعرض على مجلس القسم.
- اقتراح خطة الدراسات العليا والبحوث بالقسم، للعرض على مجلس القسم.
- متابعة تنفيذ قرارات وسياسة مجلس القسم والكلية فيما يخصه.
- حفظ النظام داخل القسم، وإبلاغ عميد الكلية على كل ما من شأنه المساس ، بحسن سير العمل بالقسم.

- إعداد تقرير في نهاية كل عام جامعي، عن شئون القسم العلمية والتعليمية والإدارية والمالية، ويعرض هذا التقرير، على مجلس القسم، توطئة للعرض على مجلس الكلية.

رابعا : الدراسة الميدانية:

١- أهداف الدراسة الميدانية: تهدف الدراسة الميدانية للتعرف على:

- مستوى تكرار الاحتراق النفسي ودرجة شدته لدى كل من القيادات الجامعية بالطائف والزقازيق.
- أهم مصادر الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعتي الطائف والزقازيق.
- أهم القيم المحفزة للإبداع المهني ومدى توافرها لدى القيادات الجامعية.
- مدى وجود ثقافة الإبداع المؤسسي لدى القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق.
- أثر شدة الاحتراق النفسي على ثقافة الإبداع المهني.

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية الإدارية، والقيادات الأكاديمية الإدارية في الكليات الجامعية النظرية والعلمية والوحدات الإدارية الرئيسية بالجامعة وعددهم (١٥٠) بجامعة الطائف وبجامعة الزقازيق (٣٠٠) قائدا جامعيا.

- أما عينة الدراسة فقد أخذ الباحث عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغت عددها من جامعة الطائف (٩٠) ومن جامعة الزقازيق (١٨٣).

ويوضح الجدول التالي رقم (١) توزيع أفراد العينة من هيئة التدريس وفقاً للدرجة العلمية والكلية والخبرة في التعليم الجامعي وأيضا توزيع أفراد العينة من الإداريين وفقا لنوع الوظيفة والخبرة في العمل الإداري بالجامعة وطبيعة الإدارة (رئيسية أم فرعية) والجنس.

جدول رقم (١) : توزيع أفراد العينة

متغير الدراسة		القيادات بالطائف	القيادات بالزقازيق
الخبرة في المناصب الإدارية	١ – ٦	٤٨	١٠١
	٧ – فأكثر	٤٢	٨٢
	الإجمالي	٩٠	١٨٣
	الإجمالي		
طبيعة المنصب نوع الوظيفة	قيادات أكاديمية	٣٠	٩١
	قيادات إدارية	٦٠	٩٢
	الإجمالي	٩٠	١٨٣

ويوضح الجدول التالي رقم (٢) توزيع الأدوات الخاصة بالدراسة واسترجاعها على عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) : توزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة

نوعية العينة		الاستمارات الموزعة	النسبة المئوية	الاستمارات المجابة عليها	النسبة	الاستمارات الصحيحة	النسبة	الاستمارات المستبعدة	النسبة	الفقد في الاتجاه	النسبة
القيادات الجامعية بالطائف	قيادات أكاديمية	٥٠	٢٥	٥٠	٢٥	٣٠	٦٠	٢٠	٤٠	-	-
	قيادات إدارية	١٠٠	٧٥	١٠٠	٧٥	٦٠	٦٠	٢٥	٤٠	-	-
	الإجمالي	١٥٠	١٠٠	١٥٠	١٠٠	٩٠	٦٠	٤٥	٤٠	-	-
القيادات الجامعية بالزقازيق	قيادات أكاديمية	١٥٠	٥٠	١٥٠	٥٠	٩١	٦١	٥٩	٣٩	-	-
	قيادات إدارية	١٥٠	٥٠	١٥٠	٥٠	٩٢	٦٢	٤٨	٣٨	-	-
	الإجمالي	٣٠٠	١٠٠	٣٠٠	١٠٠	١٨٣	٦٠	١٠٧	٤٠	-	-

٣- أدوات الدراسة : ويشتمل على أداتين :

• الأداة الأولى : مقياس الاحتراق النفسي :

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslash Burnout Inventory (M.B.I.) الذي استخدمه مقابلة وسلامة (١٩٩٣م)، بعد أن قاما بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتعديله، كما قام (الوابلي، ١٩٩٥) بترجمته أيضاً.

ولقد أشار الباحثون الذين استخدموا المقياس في دراستهم إلى أن المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين وإلى ثبوت جدوى هذا المقياس للاستخدام في البيئة التعليمية، وتمثل ذلك في عدة دراسات (أبو مغلي، ١٩٨٧؛ دواني وزملاؤه ١٩٨٩ حرتاوي ١٩٩١، عبد الرحمن ١٩٩٢، عليمات ١٩٩٣، ومقابلة وسلامة ١٩٩٣ العقربي ١٩٩٤، والطحاينة ١٩٩٦، والراشدان ١٩٩٧، طوالبه ١٩٩٩) (شهاب،٢٠٠١م) (الجاثي ن٢٠٠٧م) (المهداوي، ٢٠٠٢م) النفسي سواء تلك التي أجريت في حقل التعليم، أو التي أجريت في حقول الخدمات الإنسانية الأخرى فقد استخدمت هذا المقياس، مما دفع الباحث إلى استخدام هذا المقياس في هذا البحث. ويحتوي المقياس على ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي هي:

- بعد الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion
- بعد تبلد الشعور Depersonal Lization
- بعد نقص الشعور بالإنجاز The Lack of sense for personal Accomplishment

ويقيس البعد الأول (الإجهاد الانفعالي) الذي يصيب القيادات الجامعية من جراء العمل الذي يقومون به، أما البعد الثاني (تبلد الشعور) فيقيس الشعور السلبي الذي يتكون لديهم نحو من يتعاملون معهم، ويتضمن هذا الشعور بالقسوة والإهمال وعدم الاحترام للعملاء. وأما البعد الثالث (نقص الشعور بالإنجاز) فيقيس نقص الشعور بالكفاءة والإنجاز لدى هيئات التدريس الإدارية وتطور الميل السلبي في تقويم ذواتهم والشعور بعدم الرضا عن إنجاز لدى القيادات الجامعية، وهذا يوصف على أنه انخفاض المعنويات وعدم القدرة على التكيف.

ويتكون مقياس ماسلاش من (٢٢) اثنتين وعشرين فقرة. تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته وقد بنيت فقرات هذا المقياس على شكل عبارات تسأل عن مشاعر الفرد المهني أو اتجاهاته ويطلب من الفحوص أن يستجيب مرتين للفقرة الواحدة، الأولى تشير إلى كم يتكرر هذا الشعور والثانية تشير إلى شدة وقوة هذا الشعور عندما يحدث. وقد درجت فقرات التكرار من (١ – ٦) حيث تعني الدرجة (٦) أن الشعور يحدث يوميا والدرجة (٥) يحدث معظم الأيام وهكذا تستمر الدرجات بالتنازل إلى الدرجة (١) حيث تعني أن هذا الشعور يحدث قليلا في السنة، أما درجات شدة المقياس فقد درج المقياس من (١ – ٧) حيث تعني الدرجة (٧) أن الشعور يحدث بدرجة قوية جدا والدرجة (٦) تعني حدوث الشعور بدرجة قوية وهكذا يستمر التدرج بالتنازل إلى أن يصل إلى الدرجة (١) حيث تعني أن الشعور يحصل بدرجة ضعيفة جدا.

ولتفسير الدرجات الفرعية التي تمثل الأداء على الأبعاد المختلفة صنفت إلى درجات احتراق تراوحت ما بين العالية والمتوسطة والمتدنية، وقد تم تحديد المعايير الخاصة بمستويات الاحتراق النفسي من تدريج المقياس نفسه؛ إذ عبرت الدرجات بين (٢,٥ . ٤,٥) للفقرة عن درجة متوسطة للتكرار، وتم ضرب (٢,٥) في عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاش، وتم ضرب (٤,٥) في عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس ، وذلك للحصول على المستوي المتوسط للأبعاد الثلاثية للمقياس ، كما عبرت الدرجات (٢,٥- ٥,٥) عن درجة متوسطة للشدة، وما قيل سلفا ينطبق هنا أيضا، والجدول التالي يوضح هذا التصنيف وقيمه.

جدول رقم (٣) : تصنيف مستويات الاحتراق النفسي على مستويي تكرار وشدة مقياس ماسلاش

المستوى الأبعاد	عال		متوسط		متدن	
	تكرار	شدة	تكرار	شدة	تكرار	شدة
الإجهاد الانفعالي	٤٠,٥ فما فوق	٤٩,٥ فما فوق	٢٢,٥- ٤٠,٥	٢٢,٥ – ٤٩,٥	٩ – ٢٢,٥	٩ – ٢٢,٥
تبلد المشاعر	٢٢,٥ فما فوق	٢٧,٥ فما فوق	١٢,٥ – ٢٢,٥	١٢,٥- ٢٧,٥	٥ - ١٢,٥	٥ – ١٢,٥
الشعور بنقص الإنجاز	٨ - ٢٠	٨ - ٢٠	٢٠ - ٣٦	٢٠ - ٤٤	٣٦ فما فوق	٤٤ فما فوق

يتبين من الجدول (٣) أن ارتفاع الدرجات في البعدين الأول (الإجهاد الانفعالي) والثاني (تبلد المشاعر) يدل على ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الفرد، في حين أن ارتفاع الدرجات في البعد الثالث (الشعور بنقص الإنجاز) يدل على تدني مستوى الاحتراق النفسي.

ووفقاً لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي فإن الفرد لا يصنف على أنه يعاني من الاحتراق النفسي أو لا يعاني ولكن على أساس أن درجة الاحتراق النفسي عنده تتراوح ما بين عالية أو متوسطة أو متدنية، وقد خصص لكل بعد من أبعاد الثلاثة فقرات معينة لقياسه والجدول التالي رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) : أبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وعدد الفقرات الخاصة بكل بُعد وأرقامها

البعد	عدد الفقرات الخاصة به	أرقام الفقرات على المقياس
الإجهاد الانفعالي	٩	١-٢-٣-٦-٨-١٣-١٤-١٦-٢٠
تبلد المشاعر	٥	٥-١٠-١١-١٥-٢٢
نقص الشعور بالإنجاز	٨	٤-٧-٩-١٢-١٧-١٨-١٩-٢١

- **صدق الأداة وثباتها** :

وحول صدق الأداة وهي مقياس ماسلاش، فقد تم عرضه بمحاوره وعباراته على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والإدارة التربوية من أجل التحكيم العلمي له، وفي ضوء آرائهم تم إجراء بعض التعديلات لتتلائم المحاور والعبارات للغرض الذي صيغت من أجله، ومن أجل معرفة البيانات تم اتباع طريقة تطبيق المقياس وإعادة التطبيق على عينة مختلفة بلغت (٣٥) من القيادات، وبحساب معامل الارتباط بينهما بلغ ٠.٨٨ ، ومن ثم يمكن القول بأن المقياس على درجة عالية من الثبات.

- **الأداة الثانية**: **(استبانة مصادر الاحتراق النفسي)**

وقد قام الباحث بإعدادها من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، وهدفت الأداة للكشف عن أهم مصادر الاحتراق النفسي (شخصية تنظيمية، بيئية)، لذا بلغت محاورها (٣ محاور).

- **الأداة الثالثة**: **(استبانة ثقافة الإبداع الإداري)**:

وقد قام الباحث بإعدادها من خلال العديد من الدراسات السابقة وهدفت للكشف عن أهم القيم المحفزة للإبداع ومدى توافرها للعينة في العمل المهني ومدى تأثير مستوى الاحتراق النفسي عليها، لذا بلغت محاور الإستبانة (ستة محاور) لجمع المعلومات في إطارها معتمدا في ذلك على الاطار النظري للدراسة والإستفادة من بعض الدراسات السابقة.

وبعد إعداد محاور الأداتين الثانية والثالثة تم عرضهما على بعض الأساتذة وانتمائها للمحاور الفرعية للأداة، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات من أجل ملاءمتها لقياس الغرض الذي صيغت من أجله.

ومن أجل معرفة ثبات الاستبانة تم إتباع طريقة تطبيق الأداة وإعادة التطبيق على عينة ممثلة للعينة الرئيسة للدراسة بلغت (٤٠) من جامعة الطائف، (٥٢) من جامعة الزقازيق بعد فترة زمنية تسعة عشر يوما، وبحساب معامل الارتباط بينهما عن طريق معامل الارتباط بمعادلة كارل بيرسون فبلغ معامل الارتباط ٠,٩٣ للأداة الثانية، وبلغ معامل الارتباط للأداة الثالثة ٨٩٪، ومن ثم يمكن القول بأنهما على درجة عالية من الثبات.

٤- إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة، وقد استغرق التوزيع وجمع الاستجابات ما يقرب من ثلاثين يوما، ثم تم تفريغ الاستجابات بعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة.

٥- المعالجة الإحصائية:

بعد القيام بتفريغ استجابات العينة، تمت المعالجة الإحصائية لنتائج الاستمارات، وفقا للتكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية مع استخدام (كا٢) أسلوبا إحصائيا مناسبا للدراسة للتأكد من الدلالة الإحصائية.

٦- نتائج الدراسة وتفسيرها :

• الأداة الأولى : مقياس ماسلاش:

السؤال الأول : ما مستوى تكرار الاحتراق النفسي وشدته لدى القيادات الجامعية في كل من جامعة الطائف والزقازيق من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي ولجميع العبارات كما يوضحه الجدول رقم (٥) على النحو التالي:

جدول (٥) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي للقيادات بجامعتي الطائف والزقازيق

م	البعد	العبارة	مستوى التكرار				مستوى الشدة				العبارة في المقياس
			المتوسط		الانحراف		المتوسط		الانحراف		
			الطائف	الزقازيق	الطائف	الزقازيق	الطائف	الزقازيق	الطائف	الزقازيق	
١	الإجهاد الانفعالي	أشعر باستنفاذ كامل طاقتي في نهاية الدوام	٣,٦٦	٣,٧	,٩٦	١,٢٠	٤,٠٩	٤,١٩	١,٠٥	١,١٩	١
٢		أشعر بأني أعمل أكثر مما ينبغي في هذه المهنة	٣,٥٦	٣,٩	١,٠٦	١,٠٣	٤,١٤	٤,٠٧	١,٠٤	١,١٧	٢
٣		أشعر بالاحتراق النفسي من ممارستي لهذه المهنة	٣,٥٧	٤,٠٢	١,٠٦	١,١١	٤,٣١	٤,٠٤	١,١٤	١,٢٢	٣
٤		أشعر أن عملي المهني يستنفدني	٣,٧١	٤	١,١١	١,١١	٤,٣٨	٤,٢٦	١,٢٩	١,٢٥	٦

		إنفعالياً								
٥		إن العمل مباشرة مع الناس يضع على كاهلي عبئاً ثقيلاً.	٤,٠٧	٣,٩٥	١,٠٩	١,١	٤,٣٩	٤,٤٤	١,٣٥	١,٣٥	٨
٦		أشعر بالإنهاك التام عندما أدرك أنني سأواجه يوم عمل جديد كل صباح.	٣,٨٩	٣,٩٥	١,١٢	١,١٣	٤,٣٢	٤,٤٨	١,٣٨	١,٣٤	١٣
٧		أشعر بالاختناق وقرب النهاية من ممارستي لهذه المهنة.	٣,٧٣	٤,٠٢	١,٢٢	١,١٤	٤,٣٠	٤,٤٦	١,٤٣	١,٣٤	١٤
٨		أشعر بأنني محبط جراء ممارستي لمهنتي.	٣,٧٦	٤,١٧	١,٠٩	١,٠٤	٤,١٧	٤,٥٥	١,٣٥	١,٣٩	١٦
٩		إن العمل المهني مع الناس طوال اليوم يسبب لي الإجهاد.	٣,٧٩	٤,٢٣	١,٠٤	١,١٤	٣,٩٦	٤,٤٦	١,٣١	١,٤١	٢٠
		الإجمالي	٣٣,٧٢	٣٦,٦٠	٥,١٩	٥,٥٣	٣٨,٠٦	٣٩,٦٤	٦,٢٢	٧,٩١	
١٠	تبلد المشاعر	أشعر بأن زملائي يلومونني لإهمالي حل مشاكلهم.	٣,٧١	٤,٢٩	,٩٦	١,٠٨	٤,٣١	٤,٤٩	١,٢١	١,٤٦	٥
١١	تبلد المشاعر	يراودني شعور من القلق بأن مهنتي جعلتني قاسي القلب.	٤	٤,١٢	١,١٥	١,٠٧	٤,٤٢	٤,٦٢	١,٥٣	١,٣٩	١٠
١٢	تبلد المشاعر	أصبحت أكثر قسوة تجاه الآخرين منذ ممارستي لمهنتي.	٤	٤,١٥	١,١٣	١,١٤	٤,٣٤	٤,٦١	١,٣٨	١,٤١	١١
١٣	تبلد المشاعر	أشعر بأنني أعامل زملائي والطلاب كأدوات لا كبشر.	٣,٧٨	٤,٢٨	١,٠٦	١,١٤	٤,٢١	٤,٥٨	١,٤٠	١,٤٧	١٥
١٤	تبلد المشاعر	لا أهتم حقيقة لما يحدث لبعض زملائي الذين يعملون معي.	٣,٩٤	٤,٢٨	١,٠٤	١,٠٩	٤,١٦	٤,٦٧	١,٣٦	١,٥٢	٢٢
		الإجمالي	١٩,٤٣	٢٠,٨٩	٢,٨١	٣,٥٠	٢١,٤٤	٢٢,٣٩	٤,١٧	٤,٩٦	
١٥	نقص الشعور بالإنجاز	أشعر بأنني مبتهج عندما أعمل عن قرب مع زملائي.	٣,٥٩	٤,٣١	١,٠٩	١,١٩	٤,٢٠	٤,٥٧	١,٢١	١,٤٧	٤
١٦	نقص الشعور بالإنجاز	أفهم بسهولة	٤,٠٤	٤,١٩	١,٠٤	١,١	٤,٥٣	٤,٦٤	١,٣٤	١,٣٧	٧

		مشاعر زملائي والطلاب تجاه الأشياء.								
١٧		أدرك أنني حققت إنجازات ذات قيمة في عملي.	٤,٠٧	٤	١,٠٤	١,٢١	٤,٣٦	٤,٤٢	١,٣٩	١,٣٨	٩
١٨		أشعر بأنني أؤثر إيجابياً في حياة الآخرين من خلال ممارستي لمهنتي.	٤,١٠	٤,١٦	١,١٢	١,١٣	٤,٣١	٤,٤٧	١,٤٧	١,٥١	١٢
١٩		أشعر بالنشاط والحيوية.	٣,٧٩	٤,١٢	١,١٢	١,١٣	٤,١٤	٤,٤٣	١,٣٣	١,٣٦	١٧
٢٠		أتعامل بفاعلية عالية مع مشكلات الزملاء والطلاب.	٣,٧٠	٤,١	١,٢٠	١,٢	٣,٨٩	٤,٤٢	١,٣٠	١,٢٧	١٨
٢١		أستطيع بسهولة تهيئة مناخ تنظيمي جيد لكل من يعمل معي.	٣,٧٩	٤,٠٩	١,٠٧	١,١٦	٣,٩٩	٤,٣٨	١,٣٤	١,٣٦	١٩
٢٢		أتعامل مع القضايا العاطفية بهدوء أثناء عملي.	٣,٩٦	٤,٢٢	١,٠٣	١,٠٧	٤,٠٢	٤,٢٧	١,٣٩	١,٣٨	٢١
		الإجمالي	٣١,٠٤	٣٢,٧٧	٤,٣٦	٥,٤٠	٣٣,٤٤	٣٥,٤٩	٦,٣٩	٧,٣٢	

يتضح من الجدول رقم (٥) بالنسبة لقيادات جامعة الطائف أن متوسطات تكرار الإجهاد الانفعالي هي (٣٣,٧٢)، وتكرار تبلد المشاعر (١٩,٤٣)، وتكرار نقص الإنجاز(٣١,٠٤)، وهذا يشير إلى أن مستوى الاحتراق النفسي وفقا لتصنيف ماسلاش للاحتراق النفسي متوسط المستوى.

أما فيما يتعلق بمستوى الشدة بالنسبة لقيادات جامعة الطائف، فقد أظهرت النتائج أن متوسطات شدة الإجهاد الانفعالي وشدة تبلد المشاعر وشدة نقص الشعور بالإنجاز، فكانت على التوالي (٣٨,٠٦)، (٢١,٤٤)، (٣٣,٤٤)، وهذا يشير إلى أن درجة الشدة متوسطة المستوى .

كما يتضح من الجدول رقم (٥) بالنسبة لقيادات جامعة الزقازيق أن متوسط تكرار الإجهاد الانفعالي بلغ (٤١,٦٠) وهو عال المستوى، أما متوسط تكرار تبلد المشاعر فبلغ (٢٠,٨٩)، وبلغ متوسط تكرار نقص الإنجاز(٣٢,٧٧) وبمقارنتها بالتصنيف الوارد بالدراسة، فهما متوسطا المستوى.

أما فيما يتعلق بمستوى الشدة بالنسبة لقيادات جامعة الزقازيق، فقد أظهرت النتائج أن متوسطات شدة الإجهاد الانفعالي وشدة تبلد المشاعر وشدة نقص

الشعور بالإنجاز، كانت على التوالي (٣٩,٦٤)، (٢٢,٣٩)، (٣٥,٤٩)، وهذا يشير إلى أن درجة الشدة متوسطة المستوى.

وهذا يشير إلى أن الضغوط المهنية التي يتعرض لها القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعتي الطائف والزقازيق – حتى وإن اختلفت في طبيعتها ونوعيتها – إلا أنها لا تزال تحت السيطرة الوظيفية وخاضعة لقدراتهم الذاتية في أداء المهام القيادية، مما يعينهم على التواصل الوظيفي.

وبالنظر لطبيعة النتائج نجد الاختلاف في نوعية تكرار الاحتراق لدى العينتين حيث جاءت العبارة "أن العمل مباشرة مع الناس يضع على كاهلي عبئا ثقيلا" في المرتبة الأولى لدى جامعة الطائف، هذا في حين جاءت العبارة " إن العمل المهني مع الناس طوال اليوم يسبب لي الإجهاد " في المرتبة الأولى بالنسبة لجامعة الزقازيق، وهذا يؤكد على أن الإجهاد الانفعالي لهما جاء من خلال التعامل اليومي وليس الفلسفة الذاتية للقيادات.

وبالنسبة لبعد تبلد المشاعر، فقد أظهرت النتائج كونه متوسط المستوى للعينتين، الأمر الذي يعود إلى عمق التأثير للإجهاد الانفعالي في نفسية القيادات، وأيضا من طبيعة التعامل داخل المجتمع الجامعي، ويؤكد ذلك مجيء العبارتين " يراودني شعور من القلق بأن مهنتي جعلتني قاس القلب" وعبارة "أصبحت أكثر قسوة تجاه الآخرين منذ ممارستي لمهنتي" بالنسبة للقيادات بجامعة الطائف، وبالنسبة لعينة جامعة الزقازيق فجاءت العبارة "أشعر أن زملائي يلومونني لإهمالي حل مشاكلهم" في المرتبة الأولى، الأمر الذي يؤكد أن العلاقة الإنسانية والتعامل اليومي في المناخ الجامعي أخذت منحنى التبلد تجاه مشاكل الزملاء، مما يؤثر سلبا على آليات إدارة العمل الجامعي وهذا يعطي مؤشرا بأن القيادات بجامعة الزقازيق تولي اهتماما أوليا لتنفيذ رؤى الإدارة العليا للجامعة فيما يتعلق بمقتضيات العمل الجامعي دون الاهتمام بمشكلات أو متطلبات الزملاء، الأمر الذي يولد كثيرا من أنماط الصراع الوظيفي داخل المؤسسات الجامعية بصفة عامة.

أما بالنسبة لبعد الشعور بنقص الإنجاز، فأظهرت النتائج كونه متوسط المستوى، الأمر الذي قد يؤدي إلى روتينية الأداء وقلة الإنجاز، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن طبيعة الأمور الإدارية المعروضة على القيادات ومدى تجاوبهم مع مشكلات العمل ليست بالدرجة المثلى، كما أن تشعب الأعمال والمهام الموكلة إليهم، حيث إن متابعة وتنظيم العمل الجامعي يحتاج لجهد كبير، والتكرار اليومي وروتينية الأمور تؤدي إلى شعورهم بأن الأداء الإداري لهم ليس على المستوى المرجو، مما يؤدي إلى حالة من القلق الإداري المستمر مع كافة الهيئات التدريسية والإدارية والطلابية بالمؤسسة الجامعية.

وبالنسبة لشدة الاحتراق النفسي، فقد أظهرت النتائج في بعد الإجهاد الانفعالي لكل من عينة الجامعتين كونه متوسط المستوى، الأمر الذي قد يعود

إلى كثرة المهام والواجبات والمهام الإدارية التي يمارسونها مع شعورهم بأن الضغوط المهنية ما تزال تحيط بهم باستمرار، ويؤكد ذلك مجيء العبارة " إن العمل مباشرة مع الناس يضع على كاهلي عبئا ثقيلا" في المرتبة الأولى بالنسبة لجامعة الطائف، أما بالنسبة للزقازيق فجاءت العبارة " أشعر بأنني محبط جراء ممارستي لمهنتي، الأمر الذي يبرهن على إحساسهم بالمعاناة اليومية من مهنتهم والتعامل اليومي مع الآخرين.

أما بعد تبلد المشاعر، فجاء متوسط المستوى، وربما يعود السبب إلى أنهم يتخذون موقف الحياد وعدم الاكتراث أو الاهتمام بما يدور حولهم، أو ما يعرض عليهم من مشكلات إدارية، كما أن احساسهم بأنهم مهما كان أدائهم المهني وفق الرؤى المنشودة، إلا أن المطلوب منهم أعلى بكثير، ولا يلقى الرضا الوظيفي من كافة الهيئات الجامعية، لذلك يشعر القيادي أن الزملاء دوما يوجهون له اللوم الأمر الذي انعكس سلبا في عدم اهتمامه بمشكلاتهم مما جعله قلقا من كونه قاس القلب في تعامله معهم، ويؤكد ذلك مجيء العبارة " يراودني شعور من القلق بأن مهنتي جعلتني قاسي القلب " في المرتبة الأولى لدى عينة الطائف أو أنه من خلال اللوم الكثير لم يعد لديه الاهتمام الذاتي بما يعرضونه عليه نظرا لتكراره وروتينه، وهذا يؤكد مجيء العبارة " لا أهتم حقيقة لما يحدث لبعض زملائي الذين يعملون معي " في المرتبة الأولى بالنسبة لعينة الزقازيق.

وبالنسبة لبعد نقص الشعور بالإنجاز فجاءت الشدة متوسطة المستوى، وربما يعود السبب في ذلك لعدم إرضاء القيادات عن عملهم وكانوا يأملون في تحقيق أداءات ونتائج أعلى، إلا أن الظروف والمناخات الجامعية لا تعطيهم الفرصة لتحقيق أعلى الأداءات الإدارية مما يشعرهم بهذا النقص الإنجازي وهذا يؤكد حقيقة المستوى في البعدين الآخرين، وهذا التوافق بين آراء عينتي الدراسة ربما يعود إلى كثرة وتشابه الأعمال والأمور الإدارية التي يؤدونها، وهم مطالبون بالتفاعل معها برغم اختلاف طبيعة الجامعة وتنوع ظروفها .

- **السؤال الثاني: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لتكرار الاحتراق النفسي أو شدته تعزى إلى متغير الخبرة بالنسبة للقيادات بجامعتي الطائف والزقازيق؟ . وللإجابة على السؤال السابق كما يتضح من الجدول السابق رقم (٦)، تم حساب المتوسطات الحسابية على درجة التكرار والشدة للعينتين مع اختبار (ت) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية واتضح من الجدول رقم (٦) فيما يتعلق بمستوي التكرار وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية ، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) بالنسبة للقيادات ذات الخبرة الجامعية (١ – ٦) تعزي لمتغير الخبرة لصالح القيادات بجامعة الزقازيق؛ حيث بلغ متوسطها في أبعاد المقياس (الإجهاد

الإنفعالى ، تبلد المشاعر ، نفص الشعور بالإنجاز) جاءت علي التوالى (٣٨,٨٠ ، ٢٢,٢٧، ٣٥,١٤) ، مقارنة بالقيادات بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٧٧, ٣٣، ١٩,٨٣ ، ٣١,٦٧) وبالكشف عن قيمة

جدول (٦) : يوضح الفروق الإحصائية التي تعزي لمتغير الخبرة بين القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق

البعد	المتغير	العينة	التكرار				الشدة			
			متوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة	متوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الاجهاد الانفعالي	أقل من ٦ سنوات الخبرة	الطائف (٤٨)	٣٣,٧٧	٥,٦٢	٥,٩٨	دال	٣٩,٣٨	٦,٤٩	٢,٤٢	دال
		الزقازيق (١٠١)	٣٨,٨٠	٤,٣٥			٤٢,٢٩	٧,٠٣		
تبلد المشاعر		الطائف (٤٨)	١٩,٨٣	٣,٠٣	٤,٨٠	دال	٢٢,٠٨	٤,١٢	٢,٠٩	دال
		الزقازيق (١٠١)	٢٢,٢٧	٢,٨٢			٢٣,٧٥	٤,٧٣		
نقص الشعور بالانجاز		الطائف (٤٨)	٣١,٦٧	٤,٨٠	٤,٦٢	دال	٣٤,٨١	٦,٥٤	٢,٦١	دال
		الزقازيق (١٠١)	٣٥,١٤	٤,٠٢			٣٧,٨٦	٦,٦٢		
الاجهاد الانفعالي	٧ فأكثر الخبرة	الطائف (٤٢)	٣٣,٦٧	٤,٧١	,٢٠	غير دال	٣٦,٥٥	٥,٥٩	,١٢	غير دال
		الزقازيق (٨٢)	٣٣,٨٨	٥,٦٢			٣٦,٣٨	٧,٧٥		
تبلد المشاعر		الطائف (٤٢)	١٨,٩٨	٢,٤٨	,٣٣	غير دال	٢٠,٧١	٤,١٥	,٠٠٦	غير دال
		الزقازيق (٨٢)	١٩,١٨	٣,٥٢			٢٠,٧٢	٤,٧٤		
نقص الشعور بالانجاز		الطائف (٤٢)	٣٠,٣٣	٣,٧١	,٥١	غير دال	٣١,٨٨	٥,٩١	,٥٣	غير دال
		الزقازيق (٨٢)	٢٩,٨٥	٥,٤٨			٣٢,٥٦	٧,٠١		

(ت)، بلغت (٥,٩٨، ٤,٨ ، ٤,٦٢)، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) .

كما يتضح من الجدول رقم (٦) فيما يتعلق بمستوي الشدة ، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزي لمتغير الخبرة لصالح القيادات بجامعة الزقازيق؛ حيث بلغ متوسطها في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالى، تبلد المشاعر ، نقص الشعور

بالانجاز) جاءت علي التوالى (٤٢,٢٩ ، ٢٣,٧٥، ٣٧,٨٦) ، مقارنة بالقيادات بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٩,٣٨، ٢٢,٠٨، ٣٤,٨١) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٢,٤٢، ٢,٠٩، ٢,٦١) ، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) .

واتضح من الجدول رقم (٦) بالنسبة للقيادات الجامعية ذات الخبرة من ٧ سنوات فأكثر فيما يتعلق بمستوي التكرار أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزي لمتغير الخبرة لصالح أي من عينتي الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لقيادات الطائف في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالى، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) علي التوالى (٣٠,١٨،٣٣,٣٣،٩٨,٦٧) ، مقارنة بالقيادات بجامعة الزقازيق ذوى المتوسطات الحسابية ،(٣٣,٨٨، ١٩,١٨ ، ٢٩,٨٥) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٢٠,، ٣٣,، ٥١,) وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) .

كما يتضح من الجدول رقم (٦) فيما يتعلق بمستوي الشدة ،اتضح أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزي لمتغير طبيعة الوظيفة لصالح أى من عينتي الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقيادات بالطائف في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالى ، تبلد المشاعر ، نقص الشعور بالانجاز) جاءت علي التوالي (٥٥, ٣٦، ٢٠,٧١، ٣١,٨٨) ، مقارنة بالقيادات بجامعة الزقازيق ذوى المتوسطات الحسابية (٣٦,٣٨، ٢٠,٧٢، ٣٢,٥٦) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (١٢,، ٠٠٦,، ٥٣,) ، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) .

وبنظرة تحليلية لنتائج الجدول رقم (٦)، فقد اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = ٠,٠٥) بين متوسطات الاستجابات للعينتين تعزى إلى متغير الخبرة لصالح جامعة الزقازيق بالنسبة للقيادات ذات الخبرة من (١ – ٦ سنوات)، ويعود ذلك إلى أن نشأة الكيان الجامعي بالنسبة لجامعة الزقازيق هي الأقدم والأعرق، كما أن اكتمال النصاب العلمي من الدرجات العلمية يعطي عمقا وبرهانا على أصالة العمل الجامعي واستقلاليته إداريا وتعليميا وبحثيا كما أن والمنطق العلمي الذي لا يحتاج إلى إثبات، مفاده أن القيادات ذات الخبرات العالية تكون لديها معرفة واسعة وخبرات متنوعة لحل المشكلات التي تواجهها بطرق متعددة لذلك تنخفض لديهم درجة الاحتراق النفسي، بينما ترتفع عند القيادات ذات الخبرات المنخفضة، إلا أن الواقع قد يبرهن على أن القيادات الجديدة تمتلك آليات إدارية وأساليب قيادية قادرة على إحداث الإنماء المؤسس بما تتفق والرؤى الدولية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات العينة بالنسبة لتكرار الاحتراق النفسي أو شدته للقيادات ذات الخبرة (٧ فأكثر)، وربما يعود الأمر في ذلك إلى روتينية

الأداء اليومي أو الوعي التام بالمهام والواجبات التي يقومون بها والمشكلات التي تواجههم أثناء ممارسة مهامهم، كما يؤكد ذلك أنه مهما تكرر الاحتراق النفسي فإن القيادات ذات الخبرة (٧ سنوات فأكثر) تمارس مهامها بحكم الخبرة الوظيفية، فالأمر لديهم روتيني يومي بلا إبداع أو ابتكار، مما يؤدي إلى انخفاض شدة الاحتراق النفسي لديهم، كما أن خبرة تلك القيادات لها دور إيجابي في التقليل من شدة الاحتراق النفسي وذلك لأن الممارسة والتدريب العملي الذي يمارسونه يوميا يعطيهم القدرة الذاتية والكفاءة الإدارية على إيجاد الحلول المناسبة لكافة الضغوط المهنية أو المشكلات اليومية التي يواجهونها.

- **السؤال الثالث: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لتكرار الاحتراق النفسي أو شدته تعزى إلى متغير طبيعة المنصب القيادي للقيادات الأكاديمية والإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق؟

جدول (٧): يوضح الفروق الإحصائية التي تعزي لمتغير المنصب بين القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق.

البعد	المتغير	العينة	التكرار				الشدة			
			المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	الدلالة	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	الدلالة
الإجهاد الانفعالي	المنصب قيادة أكاديمية	الطائف (٣٠)	٣٣,١٠	٤,٥٤	٢,٠٦	دال	٣٥,٢٣	٤,٤٦	٣,٣٠	دال
		الزقازيق (٩٢)	٣٥,٤٣	٥,٦٤			٤٠,٤٣	٨,٢٣		
تبلد المشاعر		الطائف (٣٠)	١٨,٧٠	٢,٣٨	٢,٦٥	دال	٢٠,٥٠	٣,٤١	٢,٢٣	دال
		الزقازيق (٩٢)	٢٠,٥٣	٣,٥٣			٢٢,٧٣	٥,١٠		
نقص الشعور بالانجاز		الطائف (٣٠)	٣٠,٤٧	٤,٣٠	١,٥٧	غير دال	٣١,٩٠	٤,٩٦	٢,٨٧	دال
		الزقازيق (٩٢)	٣٢,١٨	٥,٤٨			٣٦,٠٩	٧,٤٧		
الإجهاد الانفعالي	المنصب قيادة إدارية	الطائف (٦٠)	٣٤,٠٣	٥,٤٩	٤,٢٣	دال	٣٩,٤٧	٦,٥٢	,٥٣	غير دال
		الزقازيق (٩١)	٣٧,٧٧	٥,١٨			٣٨,٨٤	٧,٥٤		
تبلد المشاعر		الطائف (٦٠)	١٩,٨٠	٢,٩٥	٢,٦٦	دال	٢١,٩٢	٤,٤٥	,١٧	غير دال
		الزقازيق (٩١)	٢١,٢٤	٣,٤٥			٢٢,٠٥	٤,٨١		
نقص الشعور بالانجاز		الطائف (٦٠)	٣١,٣٣	٤,٣٩	٢,٤٦	دال	٣٤,٢٢	٦,٩١	,٥٦	غير دال
		الزقازيق (٩١)	٣٣,٣٦	٥,٢٩			٣٤,٨٨	٧,١٧		

وللإجابة على السؤال السابق، فقد اتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوي التكرار وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية ، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختيار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزي لمتغير المنصب لصالح القيادات الأكاديمية بجامعة الزقازيق في بعدي المقياس (الإجهاد الإنفعالى، تبلد المشاعر) حيث بلغ متوسطهما علي التوالي (٣٥,٤٣، ٢٠,٥٣)، مقارنة بالقيادات الأكاديمية بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٣,١٠، ١٨,٧٠) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٢,٠٦، ٢,٦٥) ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) ، أما بعد نقص الشعور بالانجاز فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين، إذ بلغ المتوسط الحسابي للقيادات الأكاديمية بجامعة الزقازيق (٣٢,١٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للقيادات الأكاديمية بجامعة الطائف (٣٠,٤٧)، وبالكشف عن قيمة (ت) بلغت (١,٥٧) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) .

كما يتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوي الشدة وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختيار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزي لمتغير طبيعة الوظيفة لصالح القيادات الأكاديمية بجامعة الزقازيق؛ حيث بلغ متوسطها في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالى تبلد المشاعر ، نقص الشعور بالانجاز) جاءت علي التوالى (٤٠,٤٣، ٢٢,٧٣، ٣٦,٠٩) مقارنة بالقيادات الأكاديمية بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٥,٢٣ ،٢٠,٥٠ ،٣١,٩٠) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٣,٣٠، ٢,٢٣، ٢,٨٧)، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) .

وفيما يتعلق بمتغير المنصب للقيادات الإدارية، فقد اتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوي التكرار وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختيار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزي لمتغير الخبرة لصالح القيادات الإدارية بجامعة الزقازيق في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالى تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) حيث بلغ متوسطها علي التوالى (٣٧,٧٧ ٢١,٢٤، ٣٣,٣٦)، مقارنة بالقيادات الإدارية بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٤,٠٣، ١٩,٨٠، ٣١,٣٣) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٤,٢٣، ٢,٦٦ ٢,٤٦) ، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) ،

كما يتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوي الشدة ، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزي لمتغير الخبرة لصالح أي من عينتي الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقيادات الإدارية بالطائف في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالى، تبلد المشاعر ، نقص الشعور بالانجاز) جاءت علي التوالي (٣٩,٤٧، ٢١,٩٢، ٣٤,٢٢) ، مقارنة بالقيادات الإدارية بجامعة الزقازيق ذوى المتوسطات الحسابية (٣٨,٨٤، ٢٢,٠٥، ٣٤,٨٨) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٥٣,، ١٧,، ٥٦,)، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) .

لقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة لمقياس الاحتراق النفسي عند مستوى (a = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات العينتين تعزى إلى طبيعة المنصب القيادي في التكرار والشدة لصالح جامعة الزقازيق وربما يعود السبب في ذلك إلى أن آليات العمل الجامعي وتقنياته وأساليب إدارته في جامعة الزقازيق تعد هي الأصعب نظرا لكبر حجم الجامعة، والمتمثل في أن تعداد هيئات التدريس والطلاب والإداريين أكبر من جامعة الطائف، مما يدل على أن العمل الإداري بجامعة الزقازيق يحتاج لمزيد من الجهد والمعاناة، الأمر الذي يشعرهم دوما بالإجهاد لكثرة الأعباء والمطالب من قبل كافة الهيئات الجامعية، هذا بالنسبة للقيادات الأكاديمية، أما بالنسبة للقيادات الإدارية فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = ٠,٠٥) وبين متوسطات الاستجابات للعينة تعزى إلى متغير المنصب، ويعود السبب في ذلك إلى تشابه أو تطابق الأعمال الإدارية الروتينية للقيادات الإدارية في كل من الجامعتين.

- **السؤال الرابع : ما أهم مصادر الاحتراق النفسي لدى القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠,٠٥) وتعزى لأي من العينتين؟ :**

يتضح من الجدول رقم (٨) أن معظم الإستجابات للبعد الأول (المصادر الشخصية) غير دالة احصائيا، حيث جاءت قيمة كا٢ للعبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١) كانت على التوالي(١٢,، ٥٢,، ٢,٦، ٨٢,، ٤,٤، ٢,٥، ١,١، ١، ٣,١، ٢,٥) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) ، إلا أن العبارتين (٧، ٩) تمثلت قيمة كا٢ (٥,٦، ٨,٩)وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) لصالح جامعة الطائف.

أما البعد الثاني (المصادر التنظيمية) فجاءت معظم الإستجابات دالة إحصائيا لصالح جامعة الزقازيق، حيث جاءت قيمة كا٢ للعبارات أرقام (١٢، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤) كانت علي التوالي (٤,٨، ٩,٣، ١٣,٤، ١٢,٦، ١٠,٧، ٩,٨، ٩,١، ٢٠,٩) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) ، إلا أن العبارات (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٢) تمثلت قيمة كا٢ (٣,٤، ٢,٢، ٣,٥، ٣,٥، ٣,٦) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥)

أما البعد الثالث (المصادر البيئية) فجاءت معظم الإستجابات دالة احصائيا لصالح جامعة الزقازيق في العبارات (٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠) ولصالح جامعة الطائف في العبارات (٢٧، ٣١، ٣٢)، حيث جاءت قيمة كا٢ علي التوالي (١٧,٣، ١٤,٦، ١٩,٢، ١٣,٧، ٢٤,٦، ٩,٦، ١٣,١، ٨,٧) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) ، إلا أن العبارة (٣٣) تمثلت قيمة كا٢ (٢,٨) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥)

جدول رقم (٨) : قيم كا٢ ودلالاتها لأهم مصادر الاحتراق النفسي بين قيادات جامعتي الطائف والزقازيق

بعد	العبارة		الطائف			الزقازيق			كا٢	دلالة
			دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا		
البعد الأول : المصادر الشخصية	أحرص على إنجاز الأعمال بالأساليب المعتادة.	ك	٣٩	٣٤	١٧	٧٦	٧٣	٣٤	,١٢	غير دال
		٪	٤٣,٣	٣٧,٨	١٨,٩	٤١,٥	٣٩,٩	١٨,٦		
	أتردد في ابتكار أساليب جديدة في العمل،خوفاً الإخفاق الإداري	ك	٣٧	٣٩	١٤	٦٧	٨٦	٣٠	,٥٢	غير دال
		٪	٤١,١	٤٣,٣	١٥,٦	٣٦,٦	٤٧	١٦,٤		
	أيقنت بأن الالتزام بالقوانين الثابتة في العمل يؤدي إلى النجاح والتميز.	ك	٤١	٣٣	١٦	٧٤	٨٥	٢٤	٢,٦	غير دال
		٪	٤٥,٦	٣٦,٧	١٧,٨	٤٠,٤	٤٦,٤	١٣,١		
	لم أعد أهتم بالتخطيط لمستقبلي المهني مقارنة ببداية عملي في منصبي الإداري.	ك	٤٥	٣٣	١٢	٨١	٧٦	٢٦	,٨٢	غير دال
		٪	٥٠	٣٦,٧	١٣,٣	٤٤,٣	٤١,٥	١٤,٢		
	أشعر بعدم الأمان النفسي في مهنتي مما يجعلني تقليدياً في أداء المهام.	ك	٥١	٣١	٨	٧٩	٨٣	٢١	٤,٤	غير دال
		٪	٥٦,٧	٣٤,٤	٨,٩	٤٣,٢	٤٥,٤	١١,٥		
	أنشغل بالعمل المهني بعيداً عن تطوير قدراتي ثقافياً ومهنياً.	ك	٥١	٢٩	١٠	٨٥	٧٢	٢٦	٢,٥	غير دال
		٪	٥٦,٧	٣٢,٢	١١,١	٤٦,٤	٣٩,٣	١٤,٢		
	لا أتطوع للمشاركة في لجان الجامعة منعاً لصراع مع الآخرين.	ك	٥٠	٢٥	١٥	٨٨	٧٦	١٩	٥,٦	دال
		٪	٥٥,٦	٢٧,٨	١٦,٧	٤٨,١	٤١,٥	١٠,٤		
	لا أرغب في تحمل مسئوليات إضافية في عملي لعدم جدواها تنظيمياً.	ك	٤٨	٢٨	١٤	٩٢	٦٨	٢٣	١,١	غير دال
		٪	٥٣,٣	٣١,١	١٥,٦	٥٠,٣	٣٧,٢	١٢,٦		
	لا يهتم العاملون معي بالمواظبة في أداء مهامهم مما يشعرني بالاحتراق النفسي	ك	٤٥	٢٧	١٨	٨٤	٨٢	١٧	٨,٩	دال
		٪	٥٠	٣٠	٢٠	٤٥,٩	٤٤,٨	٩,٣		
	ألتزم حرفياً بالتعليمات الصادرة من رؤسائي حتى لو تعارضت مع قناعتي المهنية.	ك	٤١	٣١	١٨	٩٣	٦٨	٢٢	٣,١	غير دال
		٪	٤٥,٦	٣٤,٤	٢٠	٥٠,٨	٣٧,٢	١٢		
	لم تعد لدي الدافعية نحو تحمل مسئوليات العمل الإداري بسبب ضعف الاستقرار الوظيفي.	ك	٤٠	٣٤	١٦	٨٠	٨٢	٢١	٢,٥	غير دال
		٪	٤٤,٤	٣٧,٨	١٧,٨	٤٣,٧	٤٤,٨	١١,٥		
البعد الثاني: المصادر التنظيمية	يعوق الالتزام الحرفي بتطبيق القوانين الأفكار الإبداعية في العمل.	ك	٣٩	٣٥	١٦	٩٠	٧٧	١٦	٤,٨	دال
		٪	٤٣,٣	٣٨,٩	١٧,٨	٤٩,٢	٤٢,١	٨,٧		
	تخلو الأنظمة والتشريعات الوظيفية من نصوص تتعلق بمتطلبات الإبداع الإداري.	ك	٤٢	٣٣	١٥	٨٢	٨٣	١٨	٣,٤	غير دال
		٪	٤٦,٧	٣٦,٧	١٦,٧	٤٤,٨	٤٥,٤	٩,٨		
	يفتقد النظام لمعايير الإبداع المهني.	ك	٣٦	٤٣	١١	٨٩	٧١	٢٣	٢,٢	غير دال
		٪	٤٠	٤٧,٨	١٢,٢	٤٨,٦	٣٨,٨	١٢,٦		
	يؤدي ضعف التأهيل الإداري للقيادات إلى رفضهم للإبداعات المهنية لهيئات التدريس.	ك	٣٧	٣٧	١٦	٩٥	٦٧	٢١	٣,٥	غير دال
		٪	٤١,١	٤١,١	١٧,٨	٥١,٩	٣٦,٦	١١,٥		
	تؤثر قلة الحوافز المعنوية على أصحاب الأفكار الإيجابية الجديدة.	ك	٣٥	٤٣	١٢	٩٣	٦٩	٢١	٣,٥	غير دال
		٪	٣٨,٩	٤٧,٨	١٣,٣	٥٠,٨	٣٧,٧	١١,٥		
	تزيد كثرة أعباء العمل الإداري من درجات الاحتراق النفسي لدى	ك	٣٣	٤٢	١٥	١٠١	٦٦	١٦	٩,٣	دال
		٪	٣٦,٧	٤٦,٧	١٦,٧	٥٥,٢	٣٦,١	٨,٧		

	القيادات.								
	لا يهتم المسئولون بتقدير أهمية فرق العمل كأسلوب لاقتراح الأفكار الإبداعية لحل المشكلات.	ك	٣٣	٤١	١٦	١٠٨	٦٠	١٥	١٣,٤	دال
		٪	٣٦,٧	٤٥,٦	١٧,٨	٥٩	٣٢,٨	٨,٢		
	يندر وجود الدورات التدريبية حول آليات إدارة الضغوط المهنية	ك	٣٤	٣٥	٢١	٩٢	٧٦	١٥	١٢,٦	
		٪	٣٧,٨	٣٨,٩	٢٣,٣	٥٠,٣	٤١,٥	٨,٢		
	يؤكد الرئيس المباشر على ضرورة الامتثال لوجهات نظر القيادة الإدارية العليا بالجامعة.	ك	٣٨	٢٩	٢٣	٩٣	٧١	١٩	١٠,٧	دال
		٪	٤٢,٢	٣٢,٢	٢٥,٦	٥٠,٨	٣٨,٨	١٠,٤		
	يستأثر الرئيس المباشر بوجهة النظر الواجب الإلتزام بها مهنياً.	ك	٣٢	٣٤	٢٤	٨٧	٧٤	٢٢	٩,٨	دال
		٪	٣٥,٦	٣٧,٨	٢٦,٧	٤٧,٥	٤٠,٤	١٢		
	يستهين بعض المسئولين بالمقترحات الجديدة التي يتقدم بها العاملون بما يجعلني أنأى بنفسي عن إبداء أرائي.	ك	٣٧	٣٥	١٨	٩١	٧٠	٢٢	٣,٦	غير دال
		٪	٤١,١	٣٨,٩	٢٠	٤٩,٧	٣٨,٣	١٢		
	يؤدي التوتر السائد في المناخ الجامعي إلى تزايد مستويات الاحتراق النفسي.	ك	٢٩	٣٦	٢٥	٧٨	٨١	٢٤	٩,١	دال
		٪	٣٢,٢	٤٠	٢٧,٨	٤٢,٦	٤٤,٣	١٣,١		
	تتعدد الإجراءات التنظيمية اللازمة لتطبيق الأفكار والأنشطة الجديدة المبتكرة.	ك	٢٩	٣٣	٢٨	٧٣	٩٣	١٧	٢٠,٩	دال
		٪	٣٢,٢	٣٦,٧	٣١,١	٣٩,٩	٥٠,٨	٩,٣		
البعد الثالث: المصادر المجتمعية	لا تهتم وسائل الإعلام بنشر الجهود الإبداعية للهيئات الإدارية على صعيد الجامعة.	ك	٣١	٣٢	٢٧	٧٠	٩٤	١٩	١٧,٣	دال
		٪	,٤ ٣٤٥	٣٥,٦	٣٠	٣٨,٣	٥١,٤	١٠,٤		
	ينتقد أولياء الأمور الأساليب الحديثة في العمل المهني دون إدراك لأهميتها.	ك	٢٤	٣٨	٢٨	٧٤	٨٦	٢٣	١٤,٦	دال
		٪	٢٦,٧	٤٢,٢	٣١,١	٤٠,٤	٤٧	١٢,٦		
	يقل تعاون مؤسسات المجتمع المحلي مع الجامعة فيما تطرحه من أفكار جديدة لتطوير العمل الجامعي.	ك	٢٠	٤١	٢٩	٧٨	٨٢	٢٣	١٩,٢	دال
		٪	٢٢,٢	٤٥,٦	٣٢,٢	٤٢,٦	٤٤,٨	١٢,٦		
	يندر الدعم المادي والمعنوي من أفراد المجتمع ومؤسساته للأفكار التي تطرحها إدارة الجامعة.	ك	٢٧	٣٣	٣٠	٧٤	٨٣	٢٦	١٣,٧	دال
		٪	٣٠	٣٦,٧	٣٣,٣	٤٠,٤	٤٥,٤	١٤,٢		
	يؤكد المجتمع لسلوك التبعية النمطية للأداء الجامعي.	ك	١٧	٣٤	٣٩	٧٢	٨٠	٣١	٢٤,٦	دال
		٪	١٨,٩	٣٧,٨	٤٣,٣	٣٩,٣	٤٣,٧	١٦,٩		
	تؤثر الخبرات البيئية المكتسبة للفرد سلباً على توجهات الإبداع الإداري لديه.	ك	٢١	٣٤	٣٥	٥٨	٨٦	٣٩	٩,٦	دال
		٪	٢٣,٣	٣٧,٨	٣٨,٩	٣١,٧	٤٧	٢١,٣		
	يلتزم القيادي بالتصرف في المواقف بما هو متعارف عليه في المجتمع وما يرضي عنه الجميع.	ك	١٥	٣٣	٤٢	٦٢	٧١	٥٠	١٣,١	دال
		٪	١٦,٧	٣٦,٧	٤٦,٧	٣٣,٩	٣٨,٨	٢٧,٣		
	يندر وجود قنوات اتصال مفتوحة بين الجامعة والمجتمع المحلي، للتواصل إلى حلول إبداعية.	ك	١٤	٣٣	٤٣	٤٦	٨٢	٥٥	٨,٧	دال
		٪	١٥,٦	٣٦,٧	٤٧,٨	٢٥,١	٤٤,٨	٣٠,١		
	لا تولي المؤسسات المدنية المجتمعية اهتماماً بالنشاطات الإبداعية للمؤسسات الجامعية.	ك	١٤	٣٢	٤٤	٣٩	٧٣	٧١	٢,٨	غير دال
		٪	١٥,٦	٣٢,٦	٤٨,٩	٢١,٣	٣٩,٩	٣٨,٨		

أما فيما يتعلق بالفروق الإحصائية بين استجابات العينتين، وعلاقتهما بمتغيري البحث (طبيعة المنصب، والخبرة) فيوضحه الجدول التالي (٩).

جدول رقم (٩) : الفروق الإحصائية بين استجابات العينتين

البعد	المتغير		العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الأول	طبيعة المنصب	أكاديمي	الطائف(٣٠)	٢٦,٥٠	٥,٢٨	,٠٨٦	غير دال
			الزقازيق(٩٢)	٢٦,٤١	٤,٦٥		
الثاني			الطائف(٣٠)	٣٠,٩٣	٤,٣٣	,٨٦	غير دال
			الزقازيق(٩٢)	٣١,٨٧	٥,٤١		
الثالث			الطائف(٣٠)	١٩,٠٣	٤,٢١	٢,١	دال
			الزقازيق(٩٢)	٢٠,٩٨	٤,٤٤		
الأول		إداري	الطائف(٦٠)	٢٥,٢٥	٥,٥٨	,٩٢	غير دال
			الزقازيق(٩١)	٢٤,٥٢	٣,٩٧		
الثاني			الطائف(٦٠)	٢٧,١	٦,٨١	٣,٤٦	دال
			الزقازيق(٩١)	٣٠,٢	٤,٢٢		
الثالث			الطائف(٦٠)	١٧,٥٥	٥,٥١	٤,٦٨	دال
			الزقازيق(٩١)	٢١,٠٤	٣,٦٦		
الأول	الخبرة	١ ـ ٦	الطائف(٤٢)	٢٥,٠٩	٥,٩٨	,٢١	غير دال
			الزقازيق(٨٢)	٢٤,٩	٣,٩٣		
الثاني			الطائف(٤٢)	٢٨,٦٧	٦,٢٥	١,٤٣	غير دال
			الزقازيق(٨٢)	٣٠,١٢	٤,٨٤		
الثالث			الطائف(٤٢)	٥,١٧	٥,١٧	٢,٩٦	دال
			الزقازيق(٨٢)	٣,٧٧	٣,٧٧		
الأول		٧ ـ فأكثر	الطائف(٤٨)	٢٦,١٧	٥,٠٢	,٢٦	غير دال
			الزقازيق(١٠١)	٢٥,٩٤	٤,٧٤		
الثاني			الطائف(٤٨)	٢٨,١٣	٦,٤٧	٣,٨٥	دال
			الزقازيق(١٠١)	٣١,٧٩	٤,٨٦		
الثالث			الطائف(٤٨)	١٧,٦٩	٥,١٤	٤,٣	دال
			الزقازيق(١٠١)	٢١,١٣	٤,٣٠		

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المنصب للقيادات الأكاديمية في جامعتي الطائف والزقازيق في البعد الأول والثاني (المصادر الشخصية والتنظيمية)، حيث بلغت قيم (ت) (٠,٨٦، ٠,١٦) وهما قيمتان غير دالتين إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، لكن جاءت الفروق دالة إحصائيا بالنسبة للمصدر الثالث (البيئة) لصالح جامعة الطائف، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني أن المجتمع السعودي يشكل تأثيرا كبيرا على الأداء المهني ونوعيته.

وفيما يتعلق بمتغير المنصب للقيادات الإدارية فجاءت الفروق بين الإستجابات للعينتين غير دالة إحصائيا في البعد الأول، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٩٢) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، أما البعدان الثاني والثالث فجاءت الفروق

دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٤٦، ٤,٦٨)، وهما دالتان إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح جامعة الطائف، مما يعني أن الإلتزام الحرفي بالقوانين واللوائح والجوانب التنظيمية بجانب المصادر البيئية أكثر شدة وتأثيرا على الأداء الإبداعي للقيادات بجامعة الطائف.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) بالنسبة لمتغير الخبرة أن القيادات بصفة عامة ذاتِ الخبرة من (١ – ٦) جاءت الفروق في الإستجابات بينهما غير دالة إحصائيا في البعد الأول والثاني، حيث بلغت قيم (ت) (٠,٢١، ١,٤٣) وهما غير دالتان إحصائيا، أما البعد الثالث فجاءت الفروق الإحصائية ذات دلالة إحصائية لصالح جامعة الزقازيق عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٩٦).

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة للقيادات ذات الخبرة الجامعية من (٧ سنوات فأكثر)، فجاءت الفروق الإحصائية بين الإستجابات غير دالة إحصائيا في البعد الأول، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٢٦)، أما البعد الثاني والثالث، فجاءت الفروق دالة إحصائيا لصالح جامعة الطائف، حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٨٥، ٤,٣).

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الجدول رقم (٩) أوضحت تعدد مصادر الاحتراق النفسي بالنسبة للعينتين سواء المصادر الشخصية أو التنظيمية أو البيئية، وإذا كانت النتائج في معظمها أكدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المصادر الشخصية فهذا يبرهن على اتفاق العينتين إلى حد كبير على طبيعة المصادر الشخصية ذات التأثير المتزايد على مستويات الإحتراق النفسي لدى القيادات بالجامعتين، الأمر الذي ينعكس سلبا على الإبداع المهني بصفة عامة وإذا كانت العبارتان رقمي (٧، ٩) جاءت دالة إحصائية، حيث بلغت قيم كا٢ (٥,٦، ٨,٩) لصالح جامعة الطائف، فالأمر يدل على أن مستوى شدة الاحتراق في جامعة الطائف دفعهم لعدم الاهتمام بإدارة الصراع التنظيمي أو التطوع لإبداء الآراء والمقترحات في لجان الجامعة مما يبرهن على أن مستوى تكرار الاحتراق النفسي وشدته دفعت القيادات بجامعة الطائف لتقليدية الممارسة الإدارية وروتينية الأداء المهني بصفة عامة.

وبالنسبة للمصادر التنظيمية، فقد جاءت بعض النتائج غير دالة إحصائية الأمر الذي يبرهن على أن وجهات النظر والممارسة الفعالة للقيادات في الجامعتين تكاد تلتقي معا، مما يجعل النتائج بلا فروق إحصائية في معظمها أما العبارات الدالة إحصائية، فجاءت لصالح جامعة الزقازيق وتمثلت أهم عباراتها في الالتزام الحرفي بالقوانين واللوائح وكثرة الأعباء المهنية وعدم الاهتمام بتقدير أهمية فروق العمل، وقد يعود ذلك إلى نشأة الجامعة وتعدد المستويات الإدارية وتعقد المهام والآمال المرجوة من القيادات بجامعة الزقازيق مما يعني أن الأمر يحتاج لكثير من الأمور الإدارية حتى تستقيم الأمور وتنهض الجامعة وتقل مصادر الاحتراق النفسي، مما يؤكد على كون أن المصادر التنظيمية الأكثر شيوعا وتأثيرا في مستويات الاحتراق النفسي بالنسبة

للعينتين، وبالأخص جامعة الزقازيق وتمثل ذلك في قلة الدورات التدريبية والامتثال لوجهات نظر القيادات العليا، استئثار الرؤساء الأعلى بالرؤى الواجبة نحو الأداء المهني، التوتر التنظيمي، تعدد الإجراءات التنظيمية.

وبالنسبة للمصادر البيئية، فقد جاءت معظم الاستجابات دالة إحصائياً حيث جاءت الفروق دالة إحصائيا لصالح جامعة الزقازيق في العبارات (٢٥، ٢٦ ٢٨، ٢٩، ٣٠)، ولصالح جامعة الطائف في العبارات (٢٧، ٣١، ٣٢)، الأمر الذي يبرهن على أن المجتمع المصري أو السعودي يؤثران إلى حد كبير سلبيا على أداء القيادات الجامعية بصفة عامة، ويتمثل ذلك بالنسبة لجامعة الزقازيق في عدم اهتمام وسائل الإعلام بجهود القيادات ذات الرؤى الإبداعية، الانتقاد الدائم لأساليب العمل المهني، ندرة الدعم المادي والمعنوي لهم، التأكيد الدائم على ضرورة سلوك التبعية النمطية للأداء الجامعي، ...إلخ، وأيضا بالنسبة لجامعة الطائف، فإن التأثير السلبي تمثل في عدم الاكتراث بالتعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي والجامعة فيما يتم طرحه من أفكار لتطوير العمل الجامعي، ندة التزام القيادي بالتصرف في المواقف بما هو متعارف عليه مجتمعيا، ندرة وجود قنوات الاتصال بين الجامعة والمجتمع المحلي، سلوك النمطية في الأداء.

وقد يعود ذلك إلى أن المجتمعين المصري والسعودي يَصْبُوان إلى مزيد من الإنماء الشامل في كافة منظومة الحياة المجتمعية، إلا أن كثرة المشكلات والتحديات بهما يشكلان ضغوطا مجتمعية ومهنية على القيادات الجامعية التي تحاول التوافق مع الرؤى الوطنية وتحقيق الآمال القومية، إلا أن حدة الضغوط المجتمعية تؤثر سلبا عليهم، وتؤدي بهم إلى روتينية الأداء مما يجعلهم يشعرون بالإحتراق النفسي وقلة القدرة على تأصيل الإبداع الإداري.

- **السؤال الخامس: ما طبيعة وجود قيم ثقافة الإبداع الإداري لدى عينتى الدراسة وفقا لمحاور الأداة البحثية الثالثة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية تم استخدام تكرار الاستجابات والنسبة المئوية وفقا لكل عبارة وحسب قيم (كا٢) لتفسير الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقا لجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠) : يوضح استجابات العينتين فيما يتعلق بثقافة الإبداع المؤسس لدى العينة

بعد	العبارة		الطائف			الزقازيق			كا٢	دلالة
			دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا		
البعد الأول: قيمة المشاركة الفعالة	تزيد مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات من درجة التزامهم بتنفيذها.	ك	١	٣٨	٥١	٦	٨٨	٨٩	٢,٨٤	غير دال
		٪	١	٤٢	٥٧	٣	٤٨	٤٨,٢		
	تحقق المشاركة في صنع القرارات استيعاب الأعضاء لأهداف القرار .	ك	٤	٤٦	٤٠	٤	٩٥	٨٤	١,٠٩	غير دال
		٪	٤,٤	٥١,١	٤٤,٤	٢,٢	٥١,٩	٤٥,٩		
	القرارات التي يتم اتخاذها	ك	٣٩	٤٧	٤	٨٣	٩٦	٤	١,١١	غير

	بواسطة المجالس تكون أكثر موضوعية من القرارات الفردية بواسطة رئيس القسم.	٪	٤٣,٣	٥٢,٢	٤,٤	٤٥,٤	٥٢,٥	٢,٢	دال
	تتيح المشاركة في صنع القرارات تحقيق الشعور بالذاتية والإنجاز.	ك	٣٩	٤٨	٣	٨٢	٩١	١٠	غير دال
		٪	٤٣,٣	٥٣,٣	٣,٣	٤٤,٨	٤٩,٧	٥,٥	,٧٦
	عندما تتباين الآراء تباينا واضحاً بشأن اتخاذ قرار ما، يتم التصويت على القرار المراد اتخاذه من المتأثرين.	ك	٤	٤٨	٣٨	١٤	٩٨	٧١	غير دال
		٪	٤,٤	٥٣,٣	٤٢,٢	٧,٧	٥٣,٦	٣٨,٨	١,١٢
	تنمي المشاركة في صنع القرارات الرؤية الواضحة للأهداف التنظيمية.	ك	٣	٤٢	٤٥	٦٦	١٤	١٠٢	دال
		٪	٣,٣	٤٦,٧	٥٠	٣٦,١	٧,٧	٥٥,٧	٥,٩٩
	تؤدي مشاركة الأعضاء في صنع القرارات إلى دراسة المشكلة قيد القرار بشكل متكامل.	ك	٥	٤٠	٤٥	٦١	١٦	١٠٦	دال
		٪	٥,٦	٤٤,٤	٥٠	٣٣,٣	٨,٧	٥٧,٩	٧,١٦
البعد الثاني: الدعم والتحفيز	تولي الجامعات اهتماماً بعقد الاحتفالات للإشادة بالأفكار الإبداعية لمنسوبي الجامعة.	ك	٤٣	٤٦	١	٥٢	١٠٦	٢٥	دال
		٪	٤٧,٨	٥١,١	١,١	٢٨,٤	٥٧,٩	١٣,٧	١٦,١
	يتم إعطاء الوقت المناسب للتفكير الإبداعي لمنسوبي الجامعة لتطوير العمل الجامعي.	ك	٤٢	٤٣	٥	٤٩	١١٢	٢٢	دال
		٪	٤٦,٧	٤٧,٨	٥,٦	٢٦,٨	٦١,٢	١٢	١١,٦٣
	تعطي الجامعة الثقة لمنسوبيها لحل قضايا الجامعة ومشكلاتها.	ك	٦	٤٢	٤٢	٤٦	١٠٣	٣٤	دال
		٪	٦,٧	٤٦,٧	٤٦,٧	٢٥,١	٥٦,٣	١٨,٦	١٥,٦
	يحصل منسوبي الجامعة ذوي القدرات الإبداعية على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم المهني.	ك	٤٦	٤٠	٤	٤٨	٩٣	٤٢	دال
		٪	٥١,١	٤٤,٤	٤,٤	٢٦,٢	٥٠,٨	٢٣	٢٣,٦
	يتم إعلام منسوبي الجامعة بمدى الحاجة لجهودهم الإبداعية في إدارة الجامعة.	ك	٤٠	٤٦	٤	٣٦	٤٨	٩٩	دال
		٪	٤٤,٤	٥١,١	٤,٤	١٩,٧	٢٦,٢	٥٤,١	٢٨,٤
البعد الثالث: روح الفريق والعلاقات الإنسانية	تشجع الجامعات منسوبيها على التعاون البناء لتقديم الأفكار الإبداعية.	ك	٦	٤٣	٤١	٤٤	٨٤	٥٥	دال
		٪	٦,٧	٤٧,٨	٤٥,٦	٢٤	٤٥,٩	٣٠,١	٢٣,٨
	تهتم الجامعة بتشكيل فرق عمل تطويرية بالجامعة.	ك	٣٨	٤٥	٧	٤١	٤٨	٩٤	دال
		٪	٤٢,٢	٥٠	٧,٨	٢٢,٤	٢٦,٢	٥١,٤	٢٥,٨
	تهتم الجامعة بالبحوث الجامعية ذات الصيغة التعاونية لتطوير الأداء المهني	ك	٥١	٣٩	-	٤٥	٨٩	٤٩	دال
		٪	٥٧,٧	٤٣,٣	-	٢٤,٦	٤٨,٦	٢٦,٨	١٧,٦
	تبذل الجامعة الجهود لدعم التناغم والانسجام بين لجان العمل المهني	ك	٤٠	٤١	٩	٤٣	٩٢	٤٨	دال
		٪	٤٤,٤	٤٥,٦	١٠	٢٣,٥	٥٠,٣	٢٦,٢	١٦,٦
	تحرص الجامعة على تنمية روح الانتماء لدى منسوبيها	ك	٤١	٤٠	٩	٤٥	٨٢	٥٦	دال
		٪	٤٥,٦	٤٤,٤	١٠	٢٤,٦	٤٤,٨	٣٠,٦	١٦
	تحرص ادارة الجامعة على التكاتف بينها وبين منسوبيها في حل مشاكل العمل بفاعلية	ك	٣٦	٤١	١٣	٤٣	٨٩	٥١	دال
		٪	٤٠	٤٥,٦	١٤,٤	٢٣,٥	٤٨,٦	٢٧,٩	١٠,٤
	تعقد الإدارة اللقاءات الدورية	ك	٣٢	٥٠	٨	٥٤	٧٤	٥٥	دال

	التي تسودها الألفة مع منسوبي الجامعة مما يساعد على دافعية الانجاز.	٪	٣٥,٦	٥٥,٦	٨,٩	٢٩,٥	٤٠,٤	٣٠,١		
البعد الرابع: تكريم الإبداع وتقدير الموظفين	تشجع الإدارة منسوبيها لتقديم حلول إبداعية للمشكلات.	ك	٣٤	٤٨	٨	٥١	٨٦	٤٦	١٠,٤	دال
		٪	٣٧,٨	٥٣,٣	٨,٩	٢٧,٩	٤٧	٢٥,١		
	يتم عقد برامج تدريبية لمنسوبي الجامعة بهدف التحسين المستمر لأدائهم.	ك	٣٩	٤٤	٧	٤٣	٩٣	٤٧	١٧,٧	دال
		٪	٤٣,٣	٤٨,٩	٧,٨	٢٣,٥	٥٠,٨	٢٥,٧		
	تهتم الجامعة بدعوة الهيئات المهتمة بالإبداع لتقديم المساعدات للمبدعين	ك	٣٩	٣٨	١٣	٤٧	٨٤	٥٢	١١,١	دال
		٪	٤٣,٣	٤٢,٢	١٤,٤	٢٥,٧	٤٥,٩	٢٨,٤		
	تتبنى الإدارة أسلوب الحوار البناء الذي يثير الأفكار الإبداعية لدى منسوبي الجامعة.	ك	٣٨	٣٩	١٣	٣٣	٩٩	٥١	١٩,٦	دال
		٪	٤٢,٢	٤٣,٣	١٤,٤	٤٢,٢	٥٤,١	٢٧,٩		
	تتوافر الرغبة لدى القيادات التعليمية (العليا والوسطى) في التغيير والتجديد.	ك	٤٣	٣٤	١٣	٤٥	٨٦	٥٢	١٦,٢	دال
		٪	٤٧,٨	٣٧,٨	١٤,٤	٢٤,٦	٤٧	٢٨,٤		
البعد الخامس: قيمة الالتزام المهني	الالتزام بالمواعيد المحددة للعمل	ك	٣٦	٣٩	١٥	٤٤	٩٩	٤٠	٧,٤	دال
		٪	٤٠	٤٣,٣	١٦,٧	٢٤	٥٤,١	٢١,٩		
	أتجنب إهدار الوقت في المحادثات الخاصة.	ك	٣٨	٤٣	٩	٥٢	٨٥	٤٦	١٠,٤	دال
		٪	٤٢,٢	٤٧,٨	١٠	٢٨,٤	٤٦,٤	٢٥,١		
	أحرص على عدم الغياب عن العمل حتى مع وجود أعذار مقنعة.	ك	٣٤	٤٥	١١	٤٧	٩٦	٤٠	٦,٠٤	دال
		٪	٣٧,٨	٥٠	١٢,٢	٢٥,٧	٥٢,٥	٢١,٩		
	أقضي ساعات عملي في أداء الواجبات الرسمية للعمل.	ك	٣٦	٤٠	١٤	٥١	٩٩	٣٣	٤,١	غير دال
		٪	٤٠	٤٤,٤	١٥,٦	٢٧,٩	٥٤,١	١٨		
	أتقبل قوانين الجامعة بدون تذمر	ك	٣١	٤٦	١٣	٤٠	١١١	٣٢	٤,٩	دال
		٪	٣٤,٤	٥١,١	١٤,٤	٢١,٩	٦٠,٧	١٧,٥		
	أنفذ توجيهات الرؤساء بكل دقة.	ك	٣١	٤٨	١١	٤١	١٠٣	٣٩	٦,١٣	دال
		٪	٣٤,٤	٥٣,٣	١٢,٢	٢٢,٤	٥٦,٣	٢١,٣		
البعد السادس: تأييد وتدعيم المنظمة	أقدم مقترحات بناءة لتطوير عمل الجامعة	ك	٣١	٤٨	١١	٤٤	٩٤	٤٥	٢٤,٦	دال
		٪	٣٤,٤	٥٣,٣	١٢,٢	٢٤	٥١,٤	٢٤,٦		
	أسعى إلى تحسين صورة الجامعة في المجتمع.	ك	٢٧	٥٣	١٠	٤٦	٩٧	٤٠	٤,٧	دال
		٪	٣٠	٥٨,٩	١١,١	٢٥,١	٥٣	٢١,٩		
	أحرص على توضيح محاسن الجامعة أمام الآخرين	ك	٣٧	٤٣	١٠	٤٤	١٠٣	٣٦	٩,٤	دال
		٪	٤١,١	٤٧,٨	١١	٢٤	٥٦,٣	١٩,٧		
	أحضر الإجتماعات غير الملزم بحضورها دعماً لتطوير العمل	ك	٣٦	٤١	١٣	٥٠	٩٧	٣٦	٤,٦٥	دال
		٪	٤٠	٤٥,٦	١٤,٤	٢٧,٣	٥٣	١٩,٧		
	أدافع عن سمعة الجامعة عندما ينتقدها الزملاء الآخرين.	ك	٣٧	٣٥	١٨	٥١	٩٨	٣٤	٦	دال
		٪	٤١,١	٣٨,٩	٢٠	٢٧,٩	٥٣,٦	١٨,٦		
	أفتخر بالعمل في الجامعة أمام الآخرين.	ك	٣٣	٤٣	١٤	٦٦	٨١	٣٦	,٧٢	غير دال
		٪	٣٦,٧	٤٧,٨	١٥,٦	٣٦,١	٤٤,٣	١٩,٧		
	أروج لبرامج الجامعة ونشاطاتها.	ك	٢٩	٤٦	١٥	٥٥	٩٠	٣٨	,٦٥	غير دال
		٪	٣٢,٢	٥١,١	١٦,٧	٣٠,١	٤٩,٢	٢٠,٨		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن هناك تباين بين أبعاد الاستبانة من حيث العبارات ذات الفروق الإحصائية والعبارات ذات الفروق غير الدالة إحصائيا لدي العينتين؛ فنجد أن معظم عبارات البعد الأول وهي (١، ٢ ، ٣ ، ٤، ٥) تمثلت قيمة (ت) علي التوالي (٢,٨٤ ، ١,٠٩ ، ١,١١، ٧٦,، ١,١٢) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) ، هذا في حين أن العبارتين (٦ ، ٧) جاءت قيمة كا٢ (٥,٩٩ ، ٧,١٦) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) لصالح جامعة الزقازيق.

أما البعد الثاني فجاءت معظم الإستجابات دالة إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق في العبارات التالية، (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) ، أما العبارة رقم (١١) فجاءت دالة إحصائياً لصالح جامعة الطائف، وبالكشف عن قيم (ت) لكافة العبارات الدالة إحصائياً على التوالي بلغت (١٠,١٦، ١١,٦٣، ١٥,٦٧، ٢٣,٦، ٢٨,٤) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥)

أما البعد الثالث فجاءت العبارات (١٣، ١٥، ١٧) دالة إحصائياً لصالح جامعة الطائف، والعبارات (١٤، ١٦، ١٨) دالة إحصائيا لصالح جامعة الزقازيق، وبالكشف عن قيم (ت) للعبارات على التوالي بلغت (٢٣,٨ ، ٢٥,٨ ، ١٧,٦ ، ١٦,٦ ١٩,٢ ١٠,٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدالة a= (٠,٠٥)

أما البعد الرابع فجاءت الإستجابات دالة احصائيا لصالح جامعة الزقازيق في العبارات (٢١، ٢٢، ٢٣) ولصالح جامعة الطائف في العبارتين (٢٠، ٢٤)، حيث جاءت قيمة كا٢ للعبارات علي التوالي (١٠,٤، ١٧,٧، ١١,١، ١٩,٦، ١٦,٢) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥).

أما البعد الخامس فجاءت معظم الإستجابات دالة إحصائيا لصالح جامعة الزقازيق (٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)، ولصالح جامعة الطائف في العبارة (٢٦)، حيث جاءت قيمة كا٢ للعبارات على التوالي(٧,٤، ١٠,٤، ٦,٠٤، ٤,٩، ٦,١٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥) ، إلا أن العبارة (٢٨) تمثلت قيمة كا٢ لها (٤,١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥).

أما البعد السادس فجاءت معظم الإستجابات دالة إحصائيا لصالح جامعة الطائف في العبارات (٣١ ،٣٢، ٣٦، ٣٧)، ولصالح جامعة الزقازيق في العبارات (٣٣، ٣٤، ٣٥)، حيث جاءت قيمة كا٢ للعبارات علي التوالي (٦,٩، ٤,٧، ٩,٤، ٤,٦٥، ٦) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥)، إلا أن العبارتين (٣٦، ٣٧) تمثلت قيمة كا٢ لهما (٧٢,، ٦٥,) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة a= (٠,٠٥).

وبصفة عامة، فقد أظهرت النتائج أن استجابات العينتين أكدتا وجود معظم قيم ثقافة الإبداع الإداري، مما يدل على أن الإدارة الجامعية تسعى جاهدة للتقليل من مستوى تكرار مصادر الاحتراق أو شدته من أجل تحقيق أعلى أداء مهني إداري في كل من جامعة الطائف وجامعة الزقازيق.

وبالنسبة للبعد الثاني، فقد جاءت الفروق الدالة إحصائية لصالح جامعة الزقازيق مما يعني أن الدعم والتحفيز من قبل القيادات الإدارية بالجامعة تحاول جاهدة إيجاد آليات للدعم والتحفيز من أجل تطوير الأداءات المهنية بصفة عامة.

وجاء البعد الثالث ذات فروق دالة إحصائية لصالح جامعة الزقازيق وهذا يعني أن روح الفريق وآليات العلاقات الإنسانية ذات منحنيات إيجابية برغم تعدد المستويات الإدارية وتعقد المهام والمسئوليات.

وجاء البعد الرابع دال إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق وقد يعود الأمر في تكريم الإبداع وتقدير الموظفين لعزم الجامعة وإحساس الهيئات التدريسية والإدارية والقيادية بوجود آليات تحكم عملية التكريم والتقدير.

وجاءت معظم الاستجابات في البعد الخامس دال إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق مما يبرهن على أن قيمة الالتزام المهني تتأتى من الحرص الذاتي والشخصي من العاملين.

كما جاء البعد السادس المتمثل في تأييد ودعم المنظمة في معظم دال إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق في بعض العبارات ولصالح جامعة الطائف في العبارات الأخرى مما يبرهن على اهتمام كافة القيادات في كل من جامعتي الطائف والزقازيق بإظهار الصورة المثلى للجامعة وتأييدها ودعمها خارجياً من أجل إعلاء شأنها وإعطائها القوة والقدرة على النهوض والتطوير والإنماء.

- **السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** a= (٠,٠٥) **بين القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق في أبعاد الإستبانة الثالثة تعزى إلى متغيري الدراسة وهما: الخبرة، طبيعة المنصب القيادي (نوع الوظيفة) ؟ ويوضح ذلك كل من الجدولين (١١، ١٢)**

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه بالنسبة لطبيعة المنصب للقيادات الأكاديمية أن الفروق بين القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في البعدين (الأول والسادس) حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٩٤، ٠,٦٥)، أما الأبعاد (٢، ٣، ٤، ٥) فجاءت الفروق الإحصائية بين الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٤١، ٦,٥، ٤,٢، ٢,٦) لصالح جامعة الطائف. كما يتضح من الجدول رقم (١١) بالنسبة لطبيعة المنصب للقيادات الإدارية أن الفروق الإحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) للأبعاد (١، ٦) لصالح جامعة الزقازيق، (٢، ٤) لصالح جامعة الطائف، حيث بلغت قيمة (ت) للأبعاد (١ ، ٢، ٤، ٦) على التوالي (٢,٢٨، ٤,١٣، ٢,٣٨، ٢,٣٦)، أما البعدان (٣، ٥) فجاءت الفروق الإحصائية غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة (ت) (١,٥، ١,٧).

جدول رقم (١١) : يوضح الفروق الإحصائية التي تعزي لمتغير المنصب بين القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق

البعد	المتغير		العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الأول	طبيعة المنصب	قيادات أكاديمية	الطائف(٣٠)	١٦,١	٢,٨٧	,٩٤	غير دال
			الزقازيق(٩٢)	١٦,٧١	٣,١٢		
الثاني			الطائف(٣٠)	١١,٦٣	٢,١٩	٣,٤١	دال
			الزقازيق(٩٢)	٩,٧٨	٢,٦٩		
الثالث			الطائف(٣٠)	١٦,٥٣	٢,٨٥	٦,٥	دال
			الزقازيق(٩٢)	١١,٩٨	٣,٤٩		
الرابع			الطائف(٣٠)	١١,٣٧	٢,٣٢	٤,٢	دال
			الزقازيق(٩٢)	٩,٠١	٢,٧٤		
الخامس			الطائف(٣٠)	١٣,٠٣	٢,٤٤	٢,٦	دال
			الزقازيق(٩٢)	١١,٥٩	٢,٦٨		
السادس			الطائف(٣٠)	١٤,٥٧	٣,٣٧	,٦٥	غير دال
			الزقازيق(٩٢)	١٤,٠٧	٣,٦٤		
الأول		قيادات إدارية	الطائف(٦٠)	١٦,٥	٢,٧٥	٢,٢٨	دال
			الزقازيق(٩١)	١٦,٣٧	٣,١٢		
الثاني			الطائف(٦٠)	١٢,٤	٢,١٥	٤,١٣	دال
			الزقازيق(٩١)	١٠,٨٧	٢,٢٥		
الثالث			الطائف(٦٠)	١٦,٣٣	٣,١٦	١,٥٠	غير دال
			الزقازيق(٩١)	١٥,٥٢	٣,٢٧		
الرابع			الطائف(٦٠)	١١,٦٣	٢,٤٧	٢,٣٨	دال
			الزقازيق(٩١)	١٠,٦٨	٢,٣٦		
الخامس			الطائف(٦٠)	١٣,٧	٣,٠٨	١,٧	غير دال
			الزقازيق(٩١)	١٢,٩١	٢,٥٢		
السادس			الطائف(٦٠)	١٦,٠٣	٢,٩٦	٢,٣٦	دال
			الزقازيق(٩١)	١٤,٩٢	٢,٧٣		

يتضح من الجدول رقم (١٢) بالنسبة لمتغير الخبرة أن الفروق الإحصائية بين استجابات القيادات الجامعية ذات الخبرة (١ – ٦) غير دالة إحصائيا في البعدين الأول والخامس، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٥٩، ٠,٧٩) ، أما الأبعاد الثاني والثالث والرابع والسادس فجاءت الفروق الإحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيم (ت) (٤,٦٨، ٥,٠٣، ٢,٨ ، ٢,٠٢) لصالح جامعة الطائف. وفيما يتعلق بالقيادات ذات الخبرة الجامعية (٧ فأكثر) فإتضح من الجدول رقم (١٢) أن الفروق الإحصائية بين الاستجابات للعينة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للبعدين الأول والسادس حيث بلغت قيمة (ت) (١,١٩، ١,٥٦)، أما الأبعاد الثاني والثالث والرابع والخامس فجاءت الفروق الإحصائية بين الإستجابات دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٤٦، ٢,٩٦، ٤,٧٧، ٤,٤٥) لصالح جامعة الطائف.

جدول رقم (١٢) : يوضح الفروق الإحصائية التي تعزي لمتغير الخبرة بين القيادات الإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق

البعد	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الأول	١ ـ ٦ الخبرة	الطائف(٤٨)	١٦,٦٩	٢,٧٧	,٥٩	غير دال
		الزقازيق(١٠١)	١٦,٣٧	٣,٢٢		
الثاني		الطائف(٤٨)	١٢,١	٢,٢٠	٤,٦٨	دال
		الزقازيق(١٠١)	٩,٩٩	٢,٧٤		
الثالث		الطائف(٤٨)	١٦,٤٣	٢,٧٧	٥,٠٣	دال
		الزقازيق(١٠١)	١٣,٠٩	٤,١٧		
الرابع		الطائف(٤٨)	١١,١٧	٢,٥٩	٢,٨	دال
		الزقازيق(١٠١)	٩,٧٤	٢,٩٩		
الخامس		الطائف(٤٨)	١٢,٩٢	٢,٨١	,٧٩	غير دال
		الزقازيق(١٠١)	١٢,٥٢	٢,٧٩		
السادس		الطائف(٤٨)	١٥,٨٣	٢,٦١	٢,٠٢	دال
		الزقازيق(١٠١)	١٤,٦٨	٣,٤٩		
الأول	٧ فأكثر الخبرة	الطائف(٤٢)	١٧,٤٣	٢,٩٣	١,١٩	غير دال
		الزقازيق(٨٢)	١٦,٧٥	٢,٩٨		
الثاني		الطائف(٤٢)	١٢,١٩	٢,١٩	٣,٤٦	دال
		الزقازيق(٨٢)	١٠,٧٤	٢,٢١		
الثالث		الطائف(٤٢)	١٦,٣٦	٣,٣٦	٢,٩٦	دال
		الزقازيق(٨٢)	١٤,٥٤	٣,١٨		
الرابع		الطائف(٤٨)	١١,٩٧	٢,١٤	٤,٧٧	دال
		الزقازيق(٨٢)	٩,٩٦	٢,٢٧		
الخامس		الطائف(٤٢)	١٤,١٢	٢,٨٦	٤,٤٥	دال
		الزقازيق(٨٢)	١١,٩	٢,٤٩		
السادس		الطائف(٤٢)	١٥,٢١	٣,٦٩	١,٥٦	غير دال
		الزقازيق(٨٢)	١٤,٢٧	٢,٩٠		

- **السؤال الثامن : ما أثر مستويات الاحتراق النفسي وشدته لدى العينتين على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري؟**

لقد أوضحت النتائج سالفة الذكر، كما تم حساب درجة إسهام وتأثير أبعاد الاحتراق النفسي مكتملة على كل بعد من أبعاد ثقافة الإبداع المؤسسي وذلك من خلال تحليل الانحدار المتعدد (Regression) باستخدام طريقة (Enter) حيث بلغت نسبة تأثير أبعاد الاحتراق النفسي على البعد الأول لثقافة الإبداع المؤسسي بالنسبة لجامعة الطائف بنسبة (٢٠٪) وبنسبة (٤٠٪) لجامعة الزقازيق أما البعد الثاني فجاء التأثير بنسبة ٤٥٪ بالنسبة لجامعة الطائف وبنسبة ٥٤٪ بالنسبة لجامعة الزقازيق، وبالنسبة للبعد الثالث، فجاء التأثير بنسبة (٣٥٪) بالنسبة لجامعة الطائف وبنسبة (٦٠٪) بالنسبة لجامعة الزقازيق، وجاء التأثير على البعد الرابع بنسبة (٣٣٪) لجامعة الطائف، ونسبة (٤٢٪) لجامعة الزقازيق.

أما نسب التأثير بالنسبة للبعد الخامس، فجاء بنسبة ٢٢٪ لجامعة الطائف ونسبة (٥١٪) بالنسبة لجامعة الزقازيق، هذا في حين بلغ التأثير على البعد السادس بنسبة ٤٣٪ لجامعة الطائف، و٤٧٪ بالنسبة لجامعة الزقازيق. وبتحليل

دقيق لهذا التأثير من قبل مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات على جودة تأصيل ثقافة الإبداع، فإن الأمر يبرهن على أن منحنيات الإنجاز المؤسسي في الجامعتين يحتاج إلى مزيد من الرؤى الشخصية والمتمثلة في نوعية القياداتٍ التي تدير العمل الجامعي، بحيث يتوفر لها الحنكة والخبرة الإدارية مشفوعا بالإلتزام المهني والتمهين القيادي من أجل تحقيق الآمال المرجوة من المؤسسات الجامعية، كما أن القوانين المنظمة للعمل الجامعي بحاجة ماسة للتعديل والتغيير بحيث تتضمن مزيداً من الشروط والمؤهلات الواجبة عند اختيار القيادات الجامعية وأيضا تضمينها بنوداً فارقة حيال الإبداع المهني، مما يجعل منسوبي الجامعة من ذوي القدرات الإبداعية لديهم قناعة تنظيمية وذاتية بأن المناخ التنظيمي يقدر ويشجع إبداعاتهم المهنية، والأمر يحتاج أيضا من المجتمع بصفة عامة المساندة والدعم والتأييد لكافة الجهود الرامية للإبداع الإداري من أجل الارتقاء والإنماء المؤسسي، وغاية الأمر في ذلك، أن تتبوأ الجامعات العربية مكانتها المرموقة وسط المحافل الدولية، وتكون قادرة على التنافسية الدولية.

خامساً : مقترحات الدراسة :

وبناء على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة،يمكن تقديم عدد من المقترحات التي تساعد في التقليل من درجة الاحتراق النفسي وشدته،بما يحقق جودة لتأصيل ثقافة الإبداع المؤسسي على النحو التالي:

أولاً : المقترحات العامة:

- ضرورة المراجعة الشاملة من قبل المجلس الأعلى للجامعاتٍ لكافة النصوص التشريعية للقانون واللوائح، بحيث يتم بلورتها وفقا للرؤى الدولية وإعطائها المرونة التي تسهم في ترسيخ القيم المحفزة على الابتكار في المؤسسات من قبل القيادات دون المرور بكافة أنواع التعقيدات الإدارية.
- تهيئة البيئة الداخلية المناسبة للجامعات لإتاحة الفرصة للقيادات الجامعية في المبادأة بحل المشكلات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، ومنح الفرصة الكافية لمنسوبي الجامعة للتعبير عن أفكارهم ومقترحاتهم بكل حرية واستقلالية بما يدعم ثقافة الإبداع داخل المؤسسة.

ولتحقيق ذلك في الواقع الفعلي يقترح الباحث الإجراءات التالية:

- تخليص العمل التنظيمي من الروتين والبيروقراطية من خلال توزيع الأدوار والمهام القيادية بين منسوبي الجامعة، بما يسهم في استثمار المهارات القيادية ومتابعة العمل وتطويره والسماح بتطبيق النظريات الإدارية الحديثة.
- إعطاء القيادات الإدارية المزيد من الصلاحيات وتخفيف المركزية، بحيث يسهل على منسوبي الجامعة توظيف مهاراتهم الإبداعية في تطوير وتحسين أداء العمل داخل الجامعة.
- تطبيق ممارسة الإشراف الذاتي والرقابة الذاتية بما يسهم في تنمية الثقة لدى منسوبي الجامعة بأنفسهم من جانب وزيادة كفاءة العمل وفاعليته من جانب آخر.

- تبني فكرة إعداد الكوادر عملياً من خلال تولي كل عضو في المجلس رئاسة مجلس القسم أو مجلس الكلية في إحدى الجلسات، بحيث يقوم بتنظيم الجلسة وإدارتها بما يدعم لديه القدرات الإبداعية ويؤهله فيما بعد لتولي المناصب القيادية.
- استخدام الإدارة الحوافز المعنوية لتشجيع منسوبيها كمنحهم شهادات تقدير أو خطابات شكر أو دروع وتوزيعها في اللقاءات والاحتفالات التكريمية.
- إنشاء وحدات متخصصة بشئون الإبداع وتسمى (بوحدة إدارة الإبداع)، يناط بها مهمة الاهتمام بالأفكار الجديدة المقدمة من منسوبي الجامعة، ودراستها وتقويمها وتشخيصها والاستفادة منها وإمكانية تطبيقها.
- تنمية كفايات الإدارة الجامعية المهنية والتقنية في مجال بناء فرق العمل وقيادة العمل الجماعي، وتنمية الوعي الإداري لمنسوبي الجامعة بأهمية العمل الجماعي وقيمته وأثره المنعكس على تحسين وتطوير الأداء المؤسسي.
- ولتحقيق ذلك في الواقع الفعلي، يقترح الباحث الإجراءات التالية:
- عقد اللقاءات والندوات والدورات التدريبية عن آليات العمل الجماعي وبناء فريق العمل، بحيث يقوم على تنفيذها خبراء مدربون من المهتمين والمتخصصين في هذا المجال.
- استخدام أسلوب اللجان وفريق المهام في القيام ببعض المهام ودراسة المشكلات المعيقة للأداء الجماعي والإبداعي.
- استخدام الأنظمة والضوابط المعززة لعمل الجماعي وتوصيف المهام والأعمال والنشاطات المختلفة في البيئة المدرسية على أسس ومعايير داعمة للجهود التعاونية بالجامعة.
- الاستعانة بخبرات أجنبية في هذا الصدد للعمل على تطوير الأداء التنظيمي باستخدام الأساليب الحديثة في العمل الإداري كفريق العمل والمشاركة من أجل الارتقاء بها بكل كفاءة وفاعلية.

ثانياً : الإجراءات المقترحة للتقليل من تأثير مصادر الاحتراق النفسي :

- **الإجراءات المقترحة للتغلب على المصادر البيئية :**

وتشمل الإجراءات التالية:

- توثيق الصلة بين الجامعة والمجتمع؛ لما لها من أهمية في إشعار أولياء الأمور باهتمام الجامعة بالطلاب؛ مما يعزز ثقة الآباء بالجامعة، ويكون دافعا لتعاونهم معها.
- إقامة محاضرات وندوات يدعى إليها أولياء الأمور تتعلق بالإبداع والابتكار وتبين أهمية التجديد والتغيير في الأساليب التقليدية؛ لأن قناعة أفراد المجتمع بأهمية الإبداع الإداري والتجديد في العمل سيؤدي إلى دعم المجتمع أفرادا ومؤسسات، والعمل على توفير المتطلبات اللازمة للتجديد سواء كانت متطلبات مادية أو بشرية، أم دعما معنويا.
- تشكيل وإنشاء لجنة إرشادية تعنى بنشر الوعي بين أولياء الأمور والمجتمع بأهمية الإبداع والتجديد في العمل الجامعي، والتعاون في إنجاح عمل تلك اللجنة.

- العمل على الربط بين مؤسسات المجتمع الاجتماعية والثقافية من أجل تظافر الجهود للمساهمة في توعية أفراد المجتمع بأهمية الإبداع، والتجديد في العمل الجامعي، وتنظيم برامج ودورات تدريبية لتنمية مهارات الإبداع.
- التعاون مع وسائل الإعلام المختلفة لتفعيل دورها في تهيئة المجتمع لتقبل التجديدات التربوية، والتجاوب معها، والمساهمة في إنجاحها، وتغيير النظرة السلبية للتجديد والتغيير.

- **الإجراءات المقترحة للتغلب على المصادر التنظيمية وتشمل الإجراءات التالية:**

- إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع الجامعي للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، والأخذ بالأساليب الديموقراطية في التعامل معهم.
- مراعاة العدالة في توزيع المهام والمسئوليات على جميع هيئات التدريس والإداريين، مع إتاحة الحرية في إنجاز المهام.
- تجنب التقيد الحرفي بالقوانين والتعليمات، وتفعيلها بما يحقق الأهداف، ويدعم المخرجات المرجوة.
- إقامة حفل لإبراز الجهود الإبداعية للهيئات التدريسية والإدارية والقيادات عند نهاية كل عام دراسي.
- إصدار نشرة شهرية أو فصلية تعنى بنشر وإبراز الأفكار والمقترحات الجديدة والأعمال الإبداعية التي تقوم بها الكليات الجامعية، وتضم التجارب المتميزة في حل مشكلات العمل.
- التعاون مع وزارة الإعلام لعقد لقاءات مع أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية والقيادات للوقوف على الأعمال الإبداعية التي تميزت بها ، وعرضها لاستفادة الجامعات الأخرى منها.
- اقتراح جائزة سنوية لأحسن بحث يستهدف تطوير الأداء الإداري التربوي في الجامعات.
- مراعاة أسس اختيار وترشيح القيادات من ذوي القدرات الإبداعية، وليس على أساس الأقدمية والخبرة.
- إعادة النظر في اللوائح والأنظمة والقوانين الإدارية، والعمل على تحديثها وتجديدها بما يتواكب ومتغيرات العصر ومتطلباته.
- ضرورة وضع معايير خاصة يتم بناءً عليها تقييم الإبداع الإداري، والأفكار الإبداعية في المدارس، على أن تتصف بالوضوح، والمرونة، والموضوعية، ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد.
- إيجاد نظام عادل للحوافز المادية والمعنوية لكل من أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية، وتطبيق نظام المكافآت الذي يقوم على مبدأ الجدارة في الترقيات وتطويره؛ لتحقيق العدالة بين التنظيميين.
- انتداب القيادات التربوية التعليمية لبعض الدول المتقدمة في مجال تشجيع الإبداع الإداري ودعمه في المنظمات التربوية؛ لمعايشة واقع ممارسة الإبداع الإداري في الإدارة الجامعية.

- **الإجراءات المقترحة للتغلب على المصادر الشخصية، وتشمل الإجراءات التالية:**
  - تشجيع العاملين لتقديم أفكارهم ومقترحاتهم، وذلك من خلال عقد لقاءات مستمرة ، وبصفة منتظمة؛ لتبادل الأفكار والاقتراحات بين العاملين لمواجهة الصعوبات التي تعترضهم ، وإيجاد حلول مبتكرة لمشكلات العمل وعرض أساليب متجددة للارتقاء بالأداء الإداري.
  - إتاحة المجال للعاملين في الجامعات لتقديم مقترحاتهم ، وذلك من خلال تصميم برامج ولقاءات خاصة بمناقشة الأفكار والاقتراحات التي يتقدمون بها.
  - مراعاة الموضوعية في التعامل مع المقترحات، والأخذ بالمناسب منها دون محاباة أو محسوبيات.
  - إعداد وتصميم برامج تدريبية متخصصة بأساليب الإبداع الإداري تعقد للقيادات والهيئات التدريسية والإدارية.
  - ضرورة إعادة النظر في الحوافز والعلاوات، وبدلات طبيعة العمل المقررة للإداريين والقيادات بما يعمل على الاحتفاظ بالعناصر الإدارية المتميزة، ويشجعها على بذل المزيد من الجهد للإرتقاء بالعمل المؤسسي.
  - إتباع أسلوب الدوران الوظيفي مع القيادات التربوية، والتشجيع عليه لتجديد الخبرات ، وإتاحة الفرصة للوقوف على أفكار جديدة، ومهارات وقدرات إبداعية مختلفة ومتنوعة.
  - وضع نظام موضوعي خاص بتخطيط وتطوير المسار الوظيفي للقيادات والهيئة الإدارية والتدريسية، يعتمد على قاعدة بيانات شاملة عن كل موظف من حيث: قدراته، ومؤهلاته، وميوله، وتقويم أدائه.

ثالثا : برنامج تدريبي عن آليات إدارة الضغوط ومضادات الاحتراق النفسي:

- **الهدف العام للبرنامج :**

اكتساب (إكساب) القيادات الجامعية (أكاديمية وإدارية) المعارف والمهارات المتعلقة بآليات إدارة الضغوط المهنية بما يمكنهم من معرفة مضادات الاحتراق النفسي وتمكنهم من تأصيل القيم الإبداعية حيال الأداء الانجازي لمهامهم المؤسسية.

- **الموضوعات المتعلقة بالبرنامج، وتشمل:**
  - مفهوم إدارة الضغوط المهنية، واستراتيجياتها ونماذجها، ميزات الضغوط وأنواعها.
  - مفهوم الاحتراق، وأسبابه، وأبعاده، وسائل التغلب عليه.
  - خبرات بعض الدول في مجال إدارة الضغوط المهنية.

- **المستهدفون من البرنامج:**
  - عمداء الكليات.
  - رؤساء الجامعات.

- وكلاء الجامعات.
- وكلاء الكليات.
- مدراء الكليات.
- المدراء الإداريين بالجامعة.

- **مكان وزمان تنفيذ البرنامج** :

- يتم عقد وتنفيذ البرنامج التمهيني على عدة مرات، بواقع ساعتين بحيث يكون الموضوع قيد المحاضرة، زمنه (نصف ساعة) أما زمن ورشة العمل الخاصة به (ساعة ونصف) لكل موضوع على أيام متصلة أو منفصلة، وذلك وفقاً لتقدير المتدربين ورغباتهم، أما زمن التنفيذ للبرنامج ففي أوقات بعيدة عن العمل الجامعي.
- يتم اقتراح مكان التدريب في مركز تدريبي متخصص ومعد تقنياً لذلك ويكون قريب منه سكن معظم المتدربين.
- أساليب البرنامج التمهيني: يقترح استخدام لقاءات يصحبها مناقشات وحوارات وورش عمل تعلم ذاتي، عصف ذهني.
- الوسائط التمهينية: يقترح استخدام الوسائط المتعددة التالية شفافيات اقراص مدمجة (CDs) أشرطة فيديو، مطبوعات، فيديو كونفرانس محلي ودولي.
- اختيار المدربين: يستعان في تنفيذ هذا البرنامج ببعض الخبراء العالميين في مجال الإدارة التربوية، وبعض مديري المدارس المحلية والعالمية لعرض خبراتهم، أساتذة كلية التربية من ذوي التخصص الدقيق في الإدارة التربوية.
- المادة التدريبية: يقترح إعداد بعض أوراق العمل والتي تتضمن المفاهيم الأساسية والأبعاد والمحاور حول موضوعات البرنامج وتوضع في متناول المتدربين كما يقترح إعداد بعض التدريبات والنماذج لها يطلع عليها المتدربين قبل أن يزاولونها كنشاط في ورش العمل.
- إدارة البرنامج: يقترح أن تتولى إدارة كلية التربية بالتنسيق مع قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، الإشراف العام على البرنامج وتنفيذه.
- تقويم أداء المتدربين: يتم تطبيق ما يلي:
  - مقابلات شفهية لكل متدرب.
  - استمارة تقويم لكل متدرب.
  - استبانة لأخذ رأي المتدربين في البرنامج.
- ميزانية البرنامج: تحدد ميزانية البرنامج وفقاً لرؤية كل جامعة ومقترحات المتخصصين.
- دليل تنفيذ البرنامج، ويتضمن ما يلي:
  - المادة التدريبية: يقترح أن تتضمن ما يلي:
    - ما هية الاحتراق النفسي وعلاقته بالضغوط المهنية.
    - استراتيجيات معالجة الاحتراق النفسي للقيادات.

- الخبرات الأجنبية في مجال إدارة الضغوط التنظيمية.
- تصورات مقترحة.

◄◄ طريقة تنفيذ البرنامج، وتشمل الخطوات التالية:

- يعرض المدرب أهداف الجلسة التمهينية ومبادئ العمل، ثم يطلب منهم أداء مهمة جماعية بما يتفق والموقف التمهيني، ويقارن بين أداء المجموعات المختلفة ثم يعرض المدرب لمفهوم وأسس ومبادئ الاحتراق النفسي وعلاقته بالضغوط المهنية أو أي موضوع بالبرنامج ويكون قيد الجلسة.
- يناقش المدرب المتدربين حيال الفروقات بين نواتج الجامعات ذات القيادات الممهنة قياديا وما عداها.
- يتطلب من كل متدرب عرض مهارة إدارية خاصة به في قيادته لجامعة أو القسم أو الكلية...الخ، ويرى أنها تحقق فائدة كبيرة في نواتج الجامعة.
- يطرح عليهم سؤال ما الفارق بين القيادات المدرسية المصرية والأجنبية من حيث: المهام، المسئوليات، السلطات، الماديات، الإنجازات، برامج العمل التصورات المستقبلية، ويتم إجراء مناقشة جماعية حول تلك النقاط.
- يوضح المدرب الأخطاء الشائعة عند القيادات وكيفية علاجها.
- يعرض المدرب عليهم برامج واقعية تم تنفيذها عالميا ومحليا فيما يتعلق بإدارة الضغوط التنظيمية، ثم يطلب منهم التعليق عليها.
- يطلب المدرب منهم إعداد برامج تطوير مؤسسي وتتم مناقشة كل برنامج على حدة.

◄◄ تقويم المتدربين في البرنامج.

يتم التقويم على مرحلتين:

- الأولى، حيث يطلب في نهاية البرنامج من كل قائد متدرب إعداد برنامج تطويري شامل لجامعته، ويتم مناقشته فيه ووسائل لتحقيقه. ومن ثم عرض ذلك على الوزارة بعد موافقة المدرب على إعطائه شهادة ورخصة تفيد باجتيازه المراحل الأولى لعملية إدارة الضغوط التنظيمية التدريبية.
- أما المرحلة الثانية، فتتم كل ستة شهور بعد تولي القائد المنصب الإداري، حيث يتم قياس الأثر التدريبي له والمدى التطويري الذي أحدثه البرنامج التدريبي في شخصية القائد وسلوكياته وإنجازاته المهنية، وما تم إنجازه من برنامجه التطويري الذي تمت مناقشته فيه سلفا، والمعوقات التي تواجهه في أداء مهامه القيادية....إلخ.

وبعد ذلك، يتم أخذ القرار إما بالثناء والترقية أو بضرورة إعادته للبرنامج التدريبي مرة أخرى.

◄◄ الآليات العلمية التي تكفل فعالية تخطيط وتصميم وتنفيذ برنامج إدراة الضغوط ومضادات الاحتراق النفسي للقيادات، وتتمثل أهمها فيما يلي:

- إعطاء أهل الإختصاص حقهم المشروع في تخطيط وتصميم وتنفيذ البرامج التأهيلية لجميع المناصب الإدارية بما يحقق الإنماء المهني المنشود في كفاءة القيادات الجامعية.
- إيمان الوزارة بضرورة تفعيل إنتاجية الجامعات وتدعيم مسيرة الإصلاح والتغيير وفق مقتضيات العصر وثورات العلم والمقتضيات الحديثة.
- التأكيد على اتباع نظم التقدير والمكافأة لتحفيز القيادات قيد التمرين على الإبداع والإبتكار لتحسين أدائهم وتحقيق الإنجاز المؤسسي بجانب تطوير نظم اختيار القيادات وفقا للرؤية الدولية والتنظيرية الإدارية.
- الإهتمام بنشر الوعي التدريبي التدريبي لدى كافة العاملين بالجامعات بما يضمن إعداد الكوادر التدريبية وتحقيق الأداء الفعال للجامعة.
- الإهتمام بالنواحي العملية التطبيقية وتنمية الكفايات المطلوبة في البرامج التدريبية على أن يكون لكل برنامج تدريبي دليل يوضح فلسفته وأهدافه وأهميته والعائد منه، أسلوب تقويمه حتى يشعر المتدرب بجدية التدريب وأهميته.
- الإختيار العلمي الدقيق للمدربين وتقييم كفاياتهم وكفاءتهم التدريبية مع إعطاء المتدربين الحق المشروع في تحديد احتياجاتهم التدريبية بالبرنامج التمهيني قبل بدء تنفيذه.

• قائمة المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

١- إسماعيل، علي عبد ربه حسين، ***تطوير التعليم الجامعي في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة دراسة نظرية وتطبيقية***. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة،٢٠٠٧م.

٢- آل مشرف، فريدة بنت عبد الوهاب، مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ***مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية***، العدد(١٠٥)، السنة (٢٨) مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٢م.

٣- البتال، زيد بن محمد ، الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ***سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة***، الرياض، ٢٠٠٢م.

٤- الثبيتي، جويبر ماطر، بعد عقود من التموج، والتفكك، والتلاشي لاستعادة التوازن في برامج إعداد المعلم كيف: تحافظ جامعة أم القرى على توازنها كمؤسسة لإعداد المعلم في المستقبل؟. ***"بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم" المعلم: تأمل الواقع واستشراف المستقبل"*** في الفترة من ٢٩ محرم – ٢ صفر، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى: كلية التربية، ج٤ ١٤٢٢هـ.

٥- الزغلول وزملاؤه ، الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمديري ومديرات مدارس الكرك الثانوية الحكومية"، ***مجلة مؤته للبحوث والدراسات***، عدد (٦) مجلد (١٨)، جامعة مؤته، ٢٠٠٣م.

٦- السواط، طلق عوض، والعتيبي، سعود محمد، "البعد الوقتي لثقافة التنظيم"، ***مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة***، العدد الأول المجلد١٢، ١٤١٨هـ.

٧- الشيخ، دعد ، " سيكلوجية العلاقة بين الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي"، ***المجلة العربية***، عدد (٢)، مجلد (٢٢)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، ٢٠٠٢م.

٨- الصريري، دخيل الله حمد، "الموهبة والإبداع في ظل البيئة التربوية – مدخل بيئي تنظيمي- " ورقة عمل مقدمة إلى ***المؤتمر العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، بعنوان التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل***، والمنعقد في الفترة من ٣١/١٠- ١٤/١١/٢٠٠٠عمان.

٩- الطريري، عبد الرحمن سليمان، الأولويات التربوية في عصر العولمة". ***دراسة ميدانية مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية***، جـ١، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١ – ٣ /٣/١٤٢٥هـ الموافق ٢٠ – ٢٢/ ٤/٢٠٠٤م.

١٠- العبادي، محمد عيسى، التعليم العالي ما بين التطور ومتطلبات الاعتماد والجودة. ***بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول " جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد"***، المنعقد في جامعة الشارقة ٢٣ – ٢٦ أبريل ٢٠٠٦م.

١١- الفاعوري، رفعت عبد الحليم، ***إدارة الإبداع التنظيمي***، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الأردن، ٢٠٠٥م.

١٢- المملكة العربية السعودية، ***مجلس التعليم العالي***، الأمانة العامة، نظام مجلس التعليم العالي والجامعات،ط٢ ، ٢٠٠٩م.

١٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، " نحو تطوير واقع تكوين المعلم في الوطن العربي في ضوء المتغيرات والتجارب العالمية"، ***وثيقة رقم (٥) – اجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة "***، قطر، الدوحة، ٢٧ – ١٩٩٨/٩/٣٠م.

١٤- عبد الله محمد المهداوي، ***مستويات وأبعاد الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمكة***، ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، ٢٠٠٢.

١٥- عبود، عبد الغني، إدارة الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. ***بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) " التعليم الجامعي. آفاق الإصلاح والتطوير"***، في الفترة من ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠٠٤م، القاهرة، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي ج١، ٢٠٠٤م.

١٦- عيد، رمضان. وهيبة، حسام اسماعيل، "الثقافة التنظيمية ومناخ الإبداع في المؤسسات التعليمية، ***مجلة مستقبل التربية العربية***، ع٣٢، مجلد ١٠، ٢٠٠٤م.

١٧- كمال، سفيان عبد اللطيف ، إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الجامعي الفلسطيني. ***ورقة عمل قدمت لمؤتمر" النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني"***، في الفترة من ٣-٥/٧/٢٠٠٤م، فلسطين، رام الله، جامعة القدس المفتوحة: برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ٢٠٠٤م.

١٨- مدني، غازي بن عبيد، "تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة"، ***ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي ص (٢٠٢)***، وزارة التخطيط – الرياض – من ١٩ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢.

١٩- مقابلة، نصر، الراشدان، مالك، مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، ***مجلة أبحاث اليرموك***، عدد ١٣٤، ١٩٩٧م.

٢٠- ***وثيقة المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي*** مقدمة من المدير العام إلى المجلس، تحت شعار "التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة"، دمشق، الفترة من ٢١ – ٢٤ شوال، الموافق ١٥- ١٨/١٢/٢٠٠٣م.

٢١- وزارة التعليم العالي، " مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي"، ***مقدم للمؤتمر القومي للتعليم العالي***، والمنعقد في الفترة ١٣، ١٤/ ٢٠٠٠م، بمركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٢٢- وزارة التعليم العالي، " مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي"، ***مقدم للمؤتمر القومي للتعليم العالي***، والمنعقد في الفترة ١٣، ١٤/ ٢٠٠٠م، بمركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، القاهرة، ٢٠٠٠م.

ثانيا . المراجع الأجنبية:

23- Acker GM."The Impact of Clients' Mental Illness on Social Workers' Job Satisfactionand Burnout". ***Health and Social Work***., 24 (2), 1999

24- Albert Renee Lynn, ***The Impact of Self-Efficacy and Autonomous Learning on Teacher Burnout***, PHD, Regent University, 2007.

25- Almer, E. D. and Kaplan, S.E. " The effects of flexible work arrangements on stressors, burnout, and behavior", ***Behavioral Research in Accounting***, Vol. 14, PP. 1 – 34.2002.

26- Anthony H. Winefield, Nicole Gillespie, con Stough, Jagdish Dua, John Hapuarachchi and Carolyn Boyd; "Occupational Stress in Australian University Staff: Results from a National survey", ***International Journal of Stress Management***, Vol.10, No.1 , P. 52 – 60 . 2003.

27- Anthoy H. Winefield, Nicole Gillespie, Con Stough, Jagdish Dua, John Hapuarachchi and Caroly Boyd; "Occupational Stress in Australian University Staff: Results from anational survey", ***International journal of stress Management***, Vol. 10, N.1, 2003.

28- Anthoy H. Winefield, Nicole Gillespie, Con Stough, Jagdish Dua, John Hapuarachchi and Caroly Boyd; "Occupational Stress in Australian University Staff: Results from anational survey", ***International journal of stress Management***, Vol. 10, N.1, 2003.

29- Balzac, Fred. "Exploring the Brain's Role inCreativty ***(http://www.neuropsychiatryreviews.com/may06/einstein.html)***". Neuropsychiatry Reviees 7 (5): PP. 1, 19 – 20.2006.

30- BCA . New Concepts in Innovation: The Keys to a Growing Australia. Business Council of Australia ***(http://www.bca.com.au/)***.2006.

31- Bettina F.Piko; "Burnout, Role Coleflict, job Satisfaction and Psychosocial Health among Hungarian health Care Staff: Aquestionnaire Survey, ***International journal of Nursing Studies***, Vol. 43 , P.311 – 317 , 2006.

32- Bhanugopan Ramudu, Alan Fish, An Empirical investigation of job burnout among expatriates, ***Personnel Review*** Vol. 35, N. 4 , P.449 – 468 , 2006.

33- Boden, M.A. ***The Creative Mind: Myths And Mechanisms***. Routledge, London, 2004.

34- Bowmann, Mary Ann, Administrative and faculty development: Astudy of academic chair persons, Ed., D., Western Michigan Univ., ***D. A. I.***, vol. 52, N. 11, May 1992.

35- Carson, S.H..; Peterson, J.B., Higgins, D.M. "Reliability, Validity, and Factor Structure Structure of the Creative Achievement Questionnaire". ***Creativity Research Journal*** 17 (1): 37 – 50, 2005.

36- Caulfield, Natasha, Chang ,David, Dollard, Maureen F. and Elshaug ,Caro; "A Review of Occupational Stress Interventions in Australia", ***International Journal of Stress Managenent***, Vol.11, No.2, 2004.

37- Center for Mental Health in Schools at UCLA., ***Understanding and Minimizing Staff Burnout***, Los Angeles, CA: Author , P. 38 – 50 , 2008.

38- Chaplain, Roland P., Stress and Psychological Distress among Trainee Secondary Teachers in England (EJ 784662), ***Educational Psychology***, V28, N. 2, P. 195 – 209 , Mar 2008.

39- Coetzee, S. E and S.Rothmann. Occupational stress in a higher education institution in south Africa. ***South African Journal of Industrial Psychology*** 31 (1): 47 – 54, 2005.

40- Comerchero, Victoria; ***Gender, Tenure status, Teacher Efficacy, Perfectionism and Teacher Burnout***, Doctorat of Philosophy in the Graduat of school of Education of Fordham University, N. 4., 2008.

41- Craft, A. ***Creativity in Schools: tensions and dilemmas***. Routledge, London, 2005.

42- D. Pawlowski Suzanne, Kaganer, Evgeny A., and Cater, John J., Fovusing the Research agenda on Burnout in IT: Social representations of Burnout in the Profession, ***European Journal of Information Systems*** ,N. 16,2007.

43- David M. Mirvis, Marshall J. Gramey, Leslie Ingram and Jun Tang, "Burnout and Psychological Stress among Deans of Colleges of Medicine: Anational Study, ***Journal of Health and Human Services Administration*** Vol. 29, Summer 2006,P.4.

44- David M. Mirvis, Marshall J. Graney, Leslie Ingram, Jun Tang, Burnout and Psychological stress Among Deans of Colleges of Medicine: A National Study, ***Journal of Health and Human Services Administration***; Summer 2006; 29,1/2; ABI/Inform Global.

45- Degraff Jeff, Cretivizers, ***Leadership Excellence***, vol.23, No,12, Dec. 2006; ABI/Inform Golobal,p.20

46- Drucker, Peter, "Creating Climate for Innovation", ***www.leadershipp advantage.com. 2003***.

47- Druker, Peter, "Creating Climate for Innovation", ***www.leadership advantage.com.2003***.

48- Dworkin, A. G., Saha, L. J., and Hill, A., "Teacher Burnout and ademocratic School environment", ***International Education Journal***, Vol.4, N. 2, 2003.

49- Ensle, Karen M.; " Burnout: How Dose Extension Balance Job and Family", ***Journal of Extension***, Vol.43, N.3, June 2005.

50- Erasmus, S., "Burnout: Is your fuse getting short? Retrieved 28, October 2005, From: ***http://www.health24.com/mind/A-healthy-mind/1284-1292,13674.asp*** ,2005.

51- F. E. Mahomed and J. L. P. Naude, ***occupational stress and Strain of Support staff at ahigher Education in the North West Province***, the National Research foundation under grant number 2053344, 2007.

52- Flaherty, A. W., "Frontotemporal and dopaminergic control of Idea generation and Creative Drive", ***Jornal of comparative Neurology***. 493 (1): 147 – 153. PMID 16254989 (http://www.ncbi. nlm. nih,gov/pubmed/16254989) , 2005.

53- Flynt, C.C., ***Peceptions of Stimulants and Barriers To Creativity in The Work Environment Of Deans and Department Chairs***: AKEYS (C) Survey, Unpulished PHD Thesis, The University of North Carolina At Greensboro, 1997.

54- Franzsen, K. A critical overview of trends and practices in performance management in the South African higher educational environment; ***South African Journal of Higher Education*** 17: (2): 131– 138, 2003.

55- Freidman, I. A. & Levinsky, B. G., "The Teacher as an orgamizational person: Beginning Teacher's Perception of their work environment at the Beginning and at the end of the first Year of Teaching, and their contributions to Prediction of Burnout", ***Paper presented at the Annual Education Research Convention***, Montreal, Canada, 2005.

56- Garcia-Marales, Victor J., Francisco, J. L. and V. Antonio, J., The Effects of Transformational Leadership on Organizational Performance through knonledge and Innovation, ***British journal of Management***, Vol.19, 2008.

57- Gillespie, N. A., M. Walsh, A. H. Winefield, J. Dua and C. Stough, C. , Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. ***Work and Stress*** ,N.15, 2002.

58- Glick, Leonard; Seminar-Managig Creative staff, Design Management Insititute, May 12-13, 2008, Boston, USA ***www.dmi.orglhtml/ education,seminors/mcs.htm/p.1-22-4-2009*** .

59- Golembiewski, R.T., Boudreau, R.A., Sun, B. and Lou, H."Estimates of Burnout in Public Agencies: Worlwide, How Many Employees Have Which Degrees of Burnout and with What Consequences?" ***Public Administration Review***, N.58, 1998.

60- Hamilton, Kendea, Getting off the Burnout Track, Diverse, ***Issues in Higher Education***, V22, N. 20, 2005.

61- Haser, S. G., and Nasser, I.,"Teacher Job Satisfaction in a year round School", ***Educational Leadership***, Vol.60, N.8, 2003.

62- Hawks, Richard D., ***The Etfect of Dean Leadership styls on department chair Burnout***, In Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy, A Thesis Submitted to the Faculty of the Graduate School at the University of Minnesota. 2004.

63- Haycox Sara Ann, ***A Qualitative study of the Role Internal Compass Plays in the longevity and Sele-Etticacy of Elementary School principals in Sacramento County***, A Dissertation Presented to the Faculty of The Rossier School of Education University of Southern California in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, May 2005.

64- Hechanova, R.A., Beehr, T.A. and Christiansen, N.A., "Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: a longitudinal study", ***School Psychology International***, Vol.23 No. 4, 2003.

65- Hogan, R. Lance and Mcknight, Mark A.; "Exploring burnout among University online Instructors: An Initial Investigation", ***The Internet and Higher Education***, Vol. 10, Issue 2. 2007.

66- Houkes, I.P., de Jonge, J. and Bakker, A.B., Specific determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention: a multisample longitudinal study", ***Journal of Occupational & Organizational Psychology***, Vol, 76, P. 427, 2003.

67- ***Http://en.Wikipedia.org/wiki/creativity,2008,p.1-21*** .

68- Huseyin Gurbuz, Hasan Tutar, Nuran O. Baspinar, Burnout levels of Executive Lecturers: A Comparative Approach in Three Universities, Sosyal Bilimler Dergisi, Say 18, 2007 .

69- Joel, S.Palser, ***The Relationship between Occupational Burnout and Emotional Intelligence Among Clergy or Professional Ministry Workers***, Submitted to Regent University School of Leadership Studies In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership, 2004.

70- Lambie, Glenn W., Burnout Prevention: A Humanistic Perspective and Structured Group Supervision Activity (EJ 751908), ***Journal of Humanistic Counseling, Education and Development***, V. 45, N.1, P.32, Spr, 2006.

71- Lewig, Kerry A.; "Xanthopoulou", Burnout and Connectedness among Australian Volunteers: A Test of the Jop Demands-Resources Model, ***Journal of Vocational Behavior***, Vol. 71, N.3, 2007.

72- Mapesela, Mabokang, Hay, Driekie, "The Effect of Change and Transformation on Academic Staff and Job Satisfation: A Case of a South African University", ***The International Journal of Higher Education and Educational Planning***, V. 52, N. 4, P. 711 – 747 , Dec, 2006.

73- Maslach, C.,Schaufeli,W. B.,Leiter, M. P.,"Jop Burnout", ***Annual Review of Psychology***, N. 52, 2001.

74- Matier, Kimberly E.; ***Asystem Thinking Approach to Education Reform: Addressing Issues Surrounding Teacher Burnout Comprehensive School Change***, PHD, Oregon State University, 2007.

75- Perry, Lavonnie, ***A Case Study of Burnout Experiences of Faculty Who Teach online Graduate courses***, A Dissertation presented in partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University, March 2008.

76- Platsidou, Maria, Agaliotis, Ioannis,(2008) Burnout, Job Satisfaction and Instructioal Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers (EJ 786262), ***International Journal of Disability, Development and Education***, V. 55, N.1, Mar, 2008.

77- Ray, Holder James ,***Leadership effectiveness of college and University Presidents: Astudy of application of humanistic***

leadership and Machiavellion management theories, Ph. D., saint Louis Uni., D. A. I., vol. 55, N. 4, Oct. 1994, P. 878-A.

78- Rowe, M.; "Hardiness as a Stress Mediating Factor of Burnout Among Healthcare Providers". ***American Journal of Health Studies***; V.14,N. (1). 1998 .

79- Runco, M.A. "Creativity". ***Annual Review of Psychology***, 55. 2004 .

80- Sharman, Dave and Johnson, Almeric, "On The Creative Climate of A work Group in Organization", ***www.Managementfirst.com.2002***.

81- Siamian, H., Shahrabi, A., Vahedi, M., Abbsai Rad, A. M., & Cherati, J. Y. (2006). "Stress and burnout in libraries & information Centers", In C. Khoo, D. Singh & A.S. Chaudhry (Eds), ***Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2006*** (A-LIEP 2006), Singapore, 3-6 April 2006 (pp. 263 – 268). Singapore: School of Communication & Information, Nanyang Technological University.

82- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., "Dimensions of Teacher self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher efficacy and Teacher Burnout, ***Journal of Educational Psychology***, Vol. 99, N.3. 2007.

83- Stoeber, J. & Rennert, D. "Perfectionism in School Teachers: Relations To Jobs Tress, Burnout ana copirg, Poster Presented at the 26th ***Meeting of the Stress and Anxiety Research Society in Halle/ Saale***, Germany. 2005.

84- The creative capital conference in Amsterdam on March 17-8-2005, ***htt//straddle 3.net/context103/en/2005-8-19.html.p.1***.

85- Winefield, A. H. "Stress in academe: some recent findings". In ***Stress and health: research and clinical applications***, eds. D. T. Keeny, J. G. Carlson, F. J. McGuigan and J. L. Sheppard. Sydney: Harwood. 2000.

86- Winefield, A. H. and R. Jarrett. Occupational stress in university staff, ***International Journal of Stress Management***, V. 8, N. (4).2001.

87- Wood, T. & Mc Carthy, C., (2002), Understanding and Preventing burnout, (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 477726), Retrieved feb,18,2007, from ***http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm***.

88- Woolfolk-Hoy, A., "Changes in Teacher efficacy during the early years of Teaching : Acomparison of Four measures", ***Teaching and Teacher Education***, N.21, 2005.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" تصور مقترح حول معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية "

إعداد

د كتورة / عائشة بليهش العمري
أستاذ مساعد تقنيات التعليم بكلية التربية
جامعة طيبة

دكتورة / صفاء محمد الحبيشى
أستاذ مساعد طرق تدريس اللغة الانجليزية
بكلية التربية جامعة طيبة

تصور مقترح حول معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية

د. عائشة بليهش العمري د. صفاء محمد الحبيشي

• **المستخلص:**

في ظل التطورات والتغيرات السريعة في مختلف مجالات الحياة، حظي موضوع جودة التعليم والتعلم باهتمام محوري لدى كثير من الدول وخاصة مؤسسات إعداد المعلم التي تواجه تحديات كبيرة على المستويين المحلي والعالمي من أجل دورها في إعداد وتأهيل جيل من المعلمين قادرين على المنافسة العالمية في سوق العمل. ولذلك فإن هدف الدراسة الحالية هو إعداد تصور مقترح حول معايير الاعتماد وجودة التعليم والتعلم بكليات التربية في المملكة العربية السعودية. وقد حاولت الدراسة الاجابة على التساؤلات التالية: (١) مامعايير الجودة للاشراف الاكاديمي . (٢) مامعايير الجودة للمناهج (التقليدية والالكترونية) من حيث: الاهداف . المحتوى . الوسائل والتقنيات التعليمية . أساليب التقويم . أساليب تطبيق التربية العملية. تم عرض أداة الدراسة (استبانة) على عينة مكونة من (١٨٠) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية. وقد تم حساب صدق و ثبات الأداة. وكان من نتائج الدراسة إعداد تصور مقترح لمعايير جودة التعليم والتعلم. وقد أوصت الدراسة بالعمل على تهيئة المناخ المناسب الذي يساعد على تقبل و نشر ثقافة الجودة في كليات التربية والاستفادة من التجارب و الاتجاهات العربية و العالمية في مجال تطبيق الجودة مع الأخذ في الاعتبار خصوصية المجتمع و الفروق الاجتماعية و الحضارية.

A Suggested Visualization on the Accreditation Standards and the Quality of Teaching and Learning in Faculties of Education

Dr. Aisha Al-Amri, Dr. Safaa Al-Hebaishi

Abstract:

The topic of the quality of teaching and learning is of a central concern to many countries, especially the institutions of teachers preparation programs that facing significant challenges at the local and global role in preparing of a generation of teachers capable of global competition in the labor market. Therefore, the goal of the current study is the preparation of a suggested visualization on the accreditation standards and the quality of teaching in faculties of education in the Kingdom of Saudi Arabia. The study attempted to answer the following questions:(1) what are the quality standards of academic supervision?(2)What are the quality standards for curricula (traditional and electronic)in terms of goals, content, educational media, methods of evaluation and methods of implementing practical training? The study instrument (questionnaire) was applied on a sample consisted of 180 Saudi educational professors.The validity and reliability of the instrument was calculated. The study, then, has resulted in the preparation of a suggested visualization for the quality of teaching and learning. The study recommended a healthy climate which guarantees an acceptance and dissemination of quality culture in the colleges of education. Central to this is an attempt to benefit from world and Arab trends and experiences in the field of quality application, taking into consideration social and cultural specifics and differences.

- **مقدمة** :

يتجه العالم اليوم نحو اقتصاد المعرفة الذي أصبحت فيه سلع المعلومات من السلع الهامة نظرا لدورها في إعداد القوى البشرية المؤهلة و المدربة التي تُعد رأس مال ذا قيمة إنتاجية توازي رأس المال المادي أن لم تتفوق عليه. وقد ظلت سياسات التعليم في العالم العربي لفترة طويلة تنظر إلى التعليم على أنه خدمة و ليس قطاع إنتاج، استهلاك وليس استثمار وكانت النتيجة تخريج الآلاف من الطلبة في تخصصات لاسوق لها ولاتمثل موارد للاقتصاد الحديث الأمر الذي أدى إلى عدم المواءمة بين مخرجات العملية التعليمية و احتياجات سوق العمل مما أحدث فجوة كبيرة بين حجم الإنفاق على التعليم والاستفادة من مخرجاته.

وتوفير القوى البشرية المؤهلة و المتميزة مرهون بوجود نظام تعليمي يلبي متطلبات خطط التنمية و يدفع عجلة الاقتصاد فالنجاح الاقتصادي في عالم اليوم يكون عن طريق النجاح في الفصل، فطلاب اليوم هم موظفو الغد وإذا لم يتعلموا في فصول قادرة على المنافسة العالمية فإن المستقبل سيكون مظلما ولاشك أن توفير البرامج التعليمية المتطورة و إعدادٍ جيلٍ واعد من الطلاب لن يتحقق إلا بوجود معلمين مؤهلين و معدين إعدادا رفيعا ، قادرين على تحويل الخطط الطموحة إلى واقع ملموس. (الحسين:٢٠٠٧).

وبما أن كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي السعودي أصبحت تقوم بالدور الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، لذلك أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وان تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا. فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة لا يمكن أن يحترفها إلا من اعد لها إعدادا خاصا من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمه من سماته. وهذا يتطلب الترخيص لمهنة التعليم منة خلال إسناد هذه المهمة إما إلى الجامعات أو إلى جمعية أكاديمية معروفة يشرف عليها أساتذة جامعيون يحملون رتب الأستاذية في مجال التربية وتخصصات معرفية أخرى ، كاللغة العربية، والعلوم والرياضيات (صبري وأبو دقة، ٢٠٠٦).

وبما أن مهنة التعليم تعتبر إحدى العوامل الأساسية التي تؤثر في نوعية التعليم المدرسي، كان لابد من التطرق إلى موضوع ضمان الجودة. فضمان الجودة في برامج التعليم العالي يوصف على أنه أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس ، وكيفية تعلم الطلاب. وتصف المعايير الأكاديمية مستوى الإنجاز الذي يتعيّن على الطالب بلوغه للحصول على شهادة أكاديمية. كما تصف الجودة الأكاديمية مدى

نجاح الفرص التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على تحصيل الدرجات العلمية المنشودة. وكذلك تركز الجودة الأكاديمية على تأمين توفر التدريس والمساندة والتقييم وفرص التعليم الملائمة والفعّالة , QAA (accessed 2006).

وتحرص مؤسسات التعليم، وجامعات العالم المختلفة . منذ منتصف التسعينات - للحصول على الاعتماد، أو الاعتراف الأكاديمي من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي الوطنية، أو الهيئات الدولية المتميزة كمدخل لإصلاح ظروفها الأكاديمية، والإدارية من ناحية، والإعلان عن جودة برامجها من ناحية أخرى.

وفي المجال التربوي - وخاصة في كليات التربية - يوجد العديد من نماذج الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات الدولية المانحة للاعتماد لهذه الكليات، حيث يتمثل أهمها في ثلاث نماذج لمؤسسات اعتماد كبرى متخصصة في الولايات المتحدة الأمريكية .. وهي:

- المجلس القومي لاعتماد تعليم المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)
- اتحاد الولايات لتقويم ودعم المعلمين الجدد Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (INTASC).
- والمجلس القومي لمعايير التدريس المحترف National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS).

وتعد هذه المؤسسات الثلاث من الهيئات الدولية المتميزة في مجال الاعتماد الأكاديمي في المجال التربوي، حيث تمنح الاعتماد الأكاديمي لكثير من كليات التربية بالجامعات الأمريكية، والأوروبية، والأسترالية، والأفريقية والعربية . ومن بين الجامعات العربية - على سبيل المثال - جامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة الشارقة، وجامعة البحرين، وجامعة قطر حيث تم اعتماد معظم كلياتها بأقسامها التربوية.

ونظراً لما تضمنته معايير ومؤشرات أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات من جوانب معرفية، ووجدانية، وسلوكية، ولأهمية التطوير المستمر لبرامج إعداد الأساتذة والمعلمين، وتدريبهم المستمر، ووجود التداخل والتشابكٍ بين معايير مؤسسات الاعتماد الثلاث الأساسية المشار إليها من قبل، فضلا عن التباين الكمي والنوعي لهذه المعايير فيما بين تلك المؤسسات، ومع وجود الانتقادات الموجهة لمعايير الاعتماد أصلا.

وقد قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بوضع مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها. وتغطي هذه المعايير أحد عشر مجالا عاما لأنشطة هذه المؤسسات وهي:

- الرسالة والغايات والأهداف
- السُلُطات والإدارة
- إدارة ضمان الجودة وتحسينها
- التعلم والتعليم
- إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة
- مصادر التعلم
- المرافق والتجهيزات
- التخطيط والإدارة المالية
- عمليات التوظيف
- البحث العلمي
- علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع

هذه المعايير مبنية بصورة عامة على تلك الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وقد تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

فكانت هذه النقطة البذرة التي أثمرت هذه الدراسة، إذ أن تحول كليات التربية نحو ثقافة الجودة أصبح ضرورة ملحة تفرضها تحديات العصر، الأمر الذي يتطلب تحسين كفاءة هذه الكليات حتى تستطيع توفير مخرجات عالية الجودة استجابة لتطلعات المجتمع و تحقيقا لرغبة المستفيدين. وهذا هدف الدراسة الحالية الذي يركز على ضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية.

- **مشكلة الدراسة**:

تتلخص مشكلة الدراسة في وضع تصور مقترح لمعايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية وتحاول الدراسة الاجابة على السؤالين التاليين:

- س١: ما معايير الجودة للإشراف الأكاديمي؟
- س٢: ما معايير الجودة للمناهج (التقليدية والإلكترونية) من حيث: الأهداف والمحتوى والوسائل والتقنيات التعليمية وأساليب التقويم؟

- **أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في عدة محاور:

- الحاجة إلى نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي وخاصة كليات التربية.
- حداثة الموضوع الذي تتناوله الدراسة و الذي يعتبر عاملاً فاعلاً في عملية التنمية.
- تزويد صانعي القرار في كليات التربية بقائمة تتضمن أهم المعايير المقترحة لجودة التعليم والتعلم.
- الارتقاء بنوعية الخدمات التعليمية التي تقدمها كليات التربية للمستفيدين حيث يساعد تطبيق الجودة على زيادة الإنتاج، خفض التكلفة، رفع مستوى العاملين في المؤسسة التعليمية ورضاء العميل.

- **أهداف الدراسة**:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على معايير الجودة للإشراف الأكاديمي.
- التعرف على معايير الجودة للمناهج (التقليدية والإلكترونية) من حيث: الأهداف . المحتوى . الوسائل والتقنيات التعليمية . أساليب التقويم وأساليب تطبيق التربية العملية

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية : تقتصر الدراسة على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية بجامعات المملكة العربية السعودية حول معايير جودة التعليم والتعلم.
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٠_١٤٣١هـ.
- الحدود المكانية: كليات التربية في الجامعات بالمملكة العربية السعودية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- الاعتماد الأكاديمي: هو العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها، و يتضمن الاعتراف أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم لمقابلة الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة.
- الاعتماد الجامعي: " هو وضع (status) يمنح لمؤسسة تعليم عالٍ تؤمن معايير محددة لجودة التعليم "(سركيس:٢٠٠٤).
- المعايير: جاء في المعجم الوجيز " العيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص ، ومنها " المعايرة " أي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية ومعروفة قوتها ، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسا للمقارنة أو التقدير (الورثان:٢٠٠٧). والتعريف الاصطلاحي للمعيار هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة أو التميز National Quality Assurance :2004
- والمعايير Standards:هي مواصفات أقرتها جمعيات محلية عالمية لتحديد المواصفات والمعايير، مستوى من الأداء متفق عليه. (قائمة مصطلحات تكنولوجيا التربية، ١٩٩٤: ٢٠٦)
- الجودة الشاملة Total Quality:عملية منظمة يمكن تطبيقها من خلال التخطيط طويل الأمد لخطط التحسين المستمر للجودة تقود المنظمة نحو الإنجاز وبشكل تدريجي من خلال تميز التراث التنظيمي بحيث ترضي المنظومة بشكل مستمر توقعات العملاء من المعلمين والإداريين والطالبات وأولياء الأمور وغيرهم. (مازن:٢٠٠٢: ٣٢).

◄◄ جودة التعليم العالي: مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل، والمجتمع، وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوي المطلوب" (الجسر:٢٠٠٤).

ويمكن تعريف معايير جودة التعليم والتعلم بكليات التربية إجرائيا بأنها: مجموعة المواصفات والشروط التي يجب أن تتوافر في عناصر وتفاعلات كليات التربية (الإشراف الأكاديمي (أعضاء هيئة التدريس) ـ المناهج (التقليدية والإلكترونية) بحيث تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام وتؤدي إلى مخرجات تتصف بمستوى عال من الجودة في ضوء الاتجاهات العالمية. ويهدف وصف المعايير الذي نقدمه هنا إلى مساعدة الجهات الإدارية والأكاديمية في كليات التربية في مجال التخطيط، ومراجعة الذات، وسياسات تحسين الجودة.

- **إجراءات الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلته، تم إجراء الخطوات التالية:

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لهذا النوع من الدراسات وهذا المنهج يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها وذلك بجمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالظاهرة ثم تحليلها وتفسيرها والربط بين مدلولاتها بغية التوصل إلى نتائج بحثية حول حقيقتها (جابر وكاظم، ١٩٧٨م(لم يدرج في قائمة المراجع).

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

ويتشكل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية ، وقد تم توزيع أداة الدراسة علي عينة مكونة من ١٨٠ عضو هيئة تدريس بكليات التربية.

- **أداة الدراسة**:

تم بناء الإستبانة من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية في هذا الشأن وبالاستفادة من استبيانات متضمّنة في دراسات سابقة ، وتتألف الإستبانة من محورين، موزعة على الإطار ألمفاهيمي ومعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين، وقد جاء الأول منها متعلقا بالإطار المفاهيمي ويتضمن (١٠) مؤشرات، والمعيار الثاني (أ- الأهداف) ويتألف من (١٢) مؤشر و (ب . المحتوى) ويتألف من(١٦) و(ج . الوسائل وتقنيات التعليم) ويتكون من (٦) مؤشرات ويتألف (د . أساليب التقويم) من (١١) مؤشر، و معيار (هـ . أساليب تطبيق التربية العملية) ويتألف من (١٣) مؤشر.

- **دراسات سابقة تناولت الجودة في التعليم الجامعي والعالي** :
- **الدراسات العربية**:

دراسة الزامل (٢٠٠٠): هدفت الدراسة إلى تقديم إطار عام لمفهوم الجودة الشاملة وفحص إلمام المنظمات بها والمعوقات الرئيسة لتطبيقها في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وسبل نشر الوعي بمفاهيمها ومبادئها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانه عرضت على بعض أعضاء هيئة التدريس وبعض القيادات في ١٦١ منظمة تطبق الجودة الشاملة بالمملكة.وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن ٤٢٪ من المنظمات السعودية تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بدرجات متفاوتة وأن ٢١٪ منها تخطط لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما أن تعريفات الجودة بمعظمها تأخذ منحى اقتصاديا ومنها: أن الجودة تعني رضى المستفيدين من السلعة أو الخدمة، واعتبر المستفيدون هم الطلاب، وأولياء الأمور، وبالتالي المجتمع بكامل. ويمكن تطبيق الجودة الشاملة في الميدان التربوي بشكل عام.

دراسة جويلى (٢٠٠٢): هدفت الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في نظام التعليم العالي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن أسلوب المقابلات الشخصية كما تم إعداد استبانة مقترحة للكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي، روعي في تصميم الاستبانة القواعد الخاصة بوضع الأسئلة وصياغتها واستخدام أسئلة من النوع المغلق والمفتوح، بحيث تضمنت بعض الأسئلة عددا من العناصر وتم استخدام مقياس ثلاثي، ثم تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين والقيادات الأكاديمية / التربوية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن أهم متطلبات تحقيق الجودة تحديد الأهداف والأفكار وإشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والإدارة الواعية والتركيز على المخرجات والتأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة.

دراسة الموسوي (٢٠٠٣): هدفت الدراسة لتطوير أداة موضوعية لقياس درجة استيفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي حيث غطى المقياس أربعة مجالات أساسية :تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي ومتابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها ، وتطوير القوى البشرية ، واتخاذ القرار وخدمة المجتمع وقد توصل الباحث إلى أن بنود المقياس تمثل مجالات إدارة الجودة الشاملة مما يجعله سهل التطبيق ويوفر مجالا رحبا لصانعي القرار كي يكرسوا جهودهم لتحسين ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والتقويم ، وتهيئة المناخ الأكاديمي المناسب لعمل الأستاذ الجامعي ، والبيئة التعليمية المواتية لتطلعات الطالب الجامعي وطموحاته.

دراسة عرجاش (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى الوقوف على إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في كليات التربية، والوقوف على واقع كليات التربية بالجمهورية اليمنية (نظريا وميدانيا)، وكذا الوصول إلى تصور مقترح لتطوير كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل الجودة الشاملة. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبيانين، وشملت ثلاث محاور هي: (تطبيق الجودة الشاملة، معوقات تطبيق الجودة الشاملة، مدى رضى طلاب كليات التربية عن بعض الخدمات المقدمة لهم). وشملت عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، وطلاب المستوى الرابع في سبع كليات للتربية، وهي: كلية التربية بصنعاء، و كلية التربية بعدن، و كلية التربية بتَعِز، و كلية التربية بإب، و كلية التربية بالحدَيْدة، و كلية التربية بذَمَار، و كلية التربية بالمكلا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود جوانب قصور تعاني منها إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في المجالات التي تضمنها الاستبيان، كما أن هناك تأييدا كبيرا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بالجمهورية اليمنية، وكذا توقعت الدراسة وجود معوقات عند تطبيق الجودة الشاملة في كليات التربية ينبغي التغلب عليها، لانخفاض في مستوى رضى طلاب كليات التربية عن بعض الخدمات المقدمة بتلك الكليات. وأخيرا اقتراح خطوات إجرائية لمراحل تطبيق التصور المقترح.

دراسة الحولي (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الجامعي الفلسطيني والإلمام بمفهوم جودة التعليم وكذا اقتراح تصور لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانة مقترحة للوصول إلى تحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الجامعة القدس المفتوحة شملت سبع محاور هي: (إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة فلسطينية، إنشاء المركز الوطني لتطوير التعليم الجامعي، تعزيز البحث العلمي بالجامعات الفلسطينية، إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي، تحقيق مفهوم المعاصرة في التعليم والوظيفة في البرامج المقدمة، رفع نسبة القبول في الجامعات إلى ٦٥٪، إنشاء مركز للإرشاد النفسي والاجتماعي في كل جامعة). وشملت عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في منطقة جنين التعليمية بفلسطين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- تحديد جوانب قصور التعليم الجامعي الفلسطيني، منها (ارتفاع تكاليف التعليم العالي وصعوبة السفر والتنقل بسبب معوقات الاحتلال اليهودي).
- تحديد معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية وهي: (المنهج، المرجع، أعضاء هيئة التدريس، أسلوب التقييم، النظام الإداري، التسهيلات المادية).
- وضع تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي، وشمل سبع محاور هي: (إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة، إنشاء المركز الوطني لتطوير التعليم الجامعي، تعزيز البحث العلمي، إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق

بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي، تحقيق مفهوم المعاصرة في التعليم والوظيفة في البرامج المقدمة، إنشاء مركز للإرشاد النفسي والاجتماعي في كل جامعة).

- اقتراح دورة مهارات التدريس الجامعي (٤٥ ساعة تدريبية) تشمل ست مواضيع هي: (مفهوم التعليم الجامعي وتحدياته، الإرشاد الأكاديمي، علم نفس المرحلة الجامعية، طرق التدريس في الجامعة، التقويم، التقنيات التعليمية).

دراسة الملاح (٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس ودرجة تأثرها بالمتغيرات المستقلة. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانة من (٧٣) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الأربعة وهي: مجال الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة، والمجال الأكاديمي، ومجال النمو المهني، ومجال علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي. وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق الإحصائية والتربوية المناسبة، حيث بلغت قيمة معامل إلثبات للدرجة الكلية وفق معادلة كرونباخ ألفا (٠,٩٨)، وهي قيمة عالية جدا. وتم تحليل البيانات بوساطة الحاسب الآلي باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين والناطقين باللغة العربية في جامعات محافظات الضفة الغربية النظامية الستة وهي: جامعة النجاح الوطنية، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة بيرزيت وجامعة القدس (أبوديس)، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل، من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ والبالغ عددهم (١٠٨٤) عضو هيئة تدريس. واشتملت عينة الدراسة على (٣٤٦) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية بحيث تشكل هذه العينة ما نسبته(٣٢٪) من المجموع الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة في الجامعات الفلسطينية متوسطة بنسبة (٦٥٪).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات تحقيق إدارة الجودة الشاملة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والعمر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الكلية في المجالين الأكاديمي وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي. ولمتغير المؤهل العلمي في مجالي النمو المهني، والدرجة الكلية. ولمتغير الخبرة في مجال الثقافة التنظيمية. ولمتغير الرتبة العملية في مجالات الثقافة التنظيمية، والنمو المهني، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي. ولمتغير المركز الوظيفي في مجال الثقافة التنظيمية. ولمتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية.

دراسة درندري وهوك (٢٠٠٧): تعرض هذه الدراسة تجربة المملكة العربية السعودية في مجال توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي لبناء عليها عند إنشاء نظام لتوكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي بالتعليم العام. وهي تهدف للتعرف على واقع تطبيق الإجراءات الأولية الخاصة بالتقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية من خلال استطلاع آراء القائمين بهذه العملية والمشاركين فيها. كما تهدف للتعرف على الاحتياجات اللازمة للقيام بعمليات توكيد الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالسعودية والصعوبات التي تواجهها في هذا المجال، وتقديم بعض الحلول الممكنة لها وذلك على مستوى الأفراد، والمؤسسات، والأنظمة عامة.وقد قامت الباحثتان بتطبيق استبيان على عينة عمديه من القائمين والمشرفين على عمليات التقويم وتوكيد الجودة والمهتمين بالجامعات والكليات السعودية، كما أجريت بعض المقابلات بهدف التعرف على مستوى الأفراد والبرامج والجامعات من حيث ممارسات التقويم وأهم معوقاته لديهم. وأوضحت النتائج اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تراوحت مِن مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لا تكاد تطبق شيئا منها. واتضح أن أهم عوائق التطبيق هي عدم المعرفة وعدم التدريب الكافي في مجال الخطوات التفصيلية اللازمة لتحقيق الجودة. وأوصت الباحثتان بضرورة تبني نموذج لبناء القدرة capacity building بحيث يتم من خلاله تقييم احتياجات التدريب الخاصة بكل جامعة أو كلية وذلك على مستوى الأفراد والبرامج والمؤسسات، ويصمم لكل منها برنامج تدريبي مفصل وممرحل ويتم تنفيذه ومتابعته في مواقع المؤسسات نفسها.

- **الدراسات الأجنبية**:

دراسة Kanji & Tambly (1999) : أجريت الدراسة لاختبار إمكانية قياس تطبيق مبادئ إدارة الجودة و المفاهيم الرئيسية ضمن مختلف مظاهر بيئة التعليم العالي في المملكة المتحدة، و قد استعان الباحثين بالنموذج " تميز العمل الذي طوره كانجي عام ١٩٩٦للكشف عن مدى الاستفادة منه في مسح بيئة التعليم العالي، وقد أظهرت النتائج أن قياسات مبادئ الجودة الشاملة و مفاهيمها عوامل النجاح الحاسمة التي تعكس أداء المؤسسة و أن أي تغيير في أداء عوامل النجاح الحاسم يتأثر الأداء المتميز للمؤسسة كذلك وفرت الدراسة معلومات للقيادة العليا للمؤسسات عن الوقت المضاف إلى مؤسساتهم ومقارنة مؤسسات أخرى وكذلك أسلوب القياس الذي يمكن استخدامه بواسطة ضبط الجودة في بريطانيا لنجاح جودة المؤسسات التعليم. و أشار الباحثان إلى أن مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا استفادت من تطبيق مبادئ الجودة في مقارنة بمثيلاتها في أمريكا.

دراسة Cornisky (2000): هدفت الدراسة إلى التعرف على الكيفية التي يتم بها تطبيق مبادئ ومنهجيات إدرة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب

وتأثيرها في تعليم الموارد البشرية وتدريبها وتطويرها مستقبلاً ، واستخدمت الدراسة المنهج الصفي التحليلي و كان من أهم النتائج :تتميز نماذج إدارة الجودة الشاملة بعناصر مشتركة بينها، والتي بدورها تمثل أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وهي: تحسين العمليات والنظم، العمل الجماعي وعمل الفرق الفاعلة، العملاء والموردون الداخليين والخارجيين "الآباء والطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وأصحاب العمل والمجتمع"، الإدارة من خلال الحقائق والبيانات المتكاملة والشاملة، التعقيد وهي خطوات زائدة بهدف التصدي للأخطاء السابقة، التباين والاختلاف الطبيعي وهناك أدلة لا تقبل الجدل على فاعلية التعلمّ القائم على التعاون في قاعات الدراسة بالكليات ، والذي يقوم على فهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة واستخدامها ، والتي نتج عنها مفاهيم المتعلم النشط والمعلم القائد أو المدرب، وطرق هيكلة التعلم القائم على التعاون ، وطرق قياس المتغيرات الثانوية، والكفاءات النهائية، وتلبية احتياجات الطلاب في قاعات الدراسة.

دراسة Middlehurst و Campbell (٢٠٠٣): إن اعتماد الجودة في التعليم هو مطلب أساسي للحصول على المصداقية للبرامج و المعاهد و الأنظمة الوطنية للتعليم العالي في أنحاء العالم، و يخلق عدم وضوح المفاهيم المزيد من الصعوبة و الارتباك. وقد تعالت الأصوات عن سوء الإدارة التعليمية ة و الإجراءات البالية المتبعة مطالبة السلطة بوضع معايير عالمية و تنظيم هذه المعايير. و تزود هذه الدراسة بتصور رسمي عن التطورات العالمية المتشابكة في مجال اعتماد جودة التعليم العالي كما يرسم الباحثان خطة بأحدث التطورات الحالية في مجال اعتماد الجودة ويذكران بعض التحديات الملازمة لتطبيق الجودة محليا و عالميا ويكشفان عن بعض القضايا و الاتجاهات المنبثقة في محاولة لاستخلاص الدروس المستفادة للمعاهد و صانعي السياسات.

دراسة Tilaar (٢٠٠٧): مع التزايد المستمر لبرامج الدراسة في التعليم العالي في اندونيسيا، يتحمل مجلس الاعتماد الوطني عب اعتماد المؤسسات التعليمية لتحقيق الجودة. وخلال مسيرة ٣٠ عام من عمر المجلس استطاع أن ينجح في اعتماد ما يقرب من ٥٠٪ من البرامج الدراسية في البلاد. ويكمن التحدي الرئيس في عدد برامج الدراسة التي تحتاج إلى اعتماد والمناطق الجغرافية التي تحتاج أن تشملها برامج الاعتماد ويحتاج مثل هذا التحكم المتمركز و الإدارة إلى مراجعة أساسية و إلى تطور أدواره . وتكشف هذه الدراسة عن التطورات في اعتماد الجودة في التعليم العالي في اندونيسيا وتوصي بتأسيس وكالات اعتماد إقليمية حتى تتحمل مهام مجالس الاعتماد في الأقاليم المختلفة في البلاد .

دراسة Kemmle (2008) :تناولت الدراسة الجهود المبذولة من قبل الجهات الرسمية بضرورة تطوير المعايير الوطنية لاعداد المعلمين وذلك باضافة متطلبات جديدة للحصول على رخصة لمزاولة مهنة التدريس من فترة لاخرى.

وقد أوضحت الدراسة أن على برامج الاعداد الالتزام بمؤشرات الاداء التي تساعد على إعداد معلم المستقبل والتي تركز على المناهج المتطورة وقد توصلت الدراسة إلى تفوق الطلاب المتخرجين من برامج الاعداد الحديثة على الطلاب المتخرجين من برامج تقليدية. كما أشارت إلى أن تأثير المعلمين المتحرجين من برامج تقليدية كان سلبيا على تحصيل طلابهم.وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير المعايير الاكاديمية لبرامج الاعداد بصفة دورية.

دراسة Gandhe, Symbiosis Center for Distance Learning , India. (2009) تعرضت ورقة العمل الحالية إلى مناقشة موضوعين: تحدث الجزء الاول من الدراسة عن الحاجة الماسة لضمان جودة التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في نظام التعليم الهندي والجهود المبذولة نحو ضمان الجودة. كما عرض الجزء الثاني من الورقة دراسة حالة عن الممارسات والاهتمامات في مركز غاندي االتعليم عن بعد منها على سبيل المثال:

- تصميم المناهج وتنظيم المحتوى
- التعليم والتعلم والقياس
- قياس تقدم الطلبة
- دعم وتوجيه الطلاب

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

- تناولت جميع الدراسات السابقة موضوع الجودة في التعليم العالي من عدة محاور شملت: مفهوم الجودة ومعوقات تطبيقها (الزامل:٢٠٠٠)، متطلبات التطبيق (جويلي:٢٠٠٢)، واقع تطبيق الجودة في التعليم العالي (kanji & tambly:1999) و (درندري و هوك:٢٠٠٧)، تقديم تصوير مقترح لتحسين جودة التعليم العالي (الحولي: ٢٠٠٤) و (عرجاش:٢٠٠٤)، الكيفية التي يتم بها تطبيق الجودة (Cornisky:2000) ، معرفة درجة تحقق معايير إدارة الجودة في الجامعات (الموسوي : ٢٠٠٣) و (الملاح:٢٠٠٥)، تطبيق الجودة مطلب أساسي للحصول على مصداقية البرامج المقدمة (Cambell & Middlehurt:2003)، والتطورات الحاصلة في اعتماد الجودة (Tilaar:2007)، وضرورة تطبيق معايير الجودة في برامج إعداد المعلم (Kemmle:2008)، والحاجة لضمان جودة التعليم المفتوح Gandhe) Center:2009) .وتركز الدراسة الحالية على كليات التربية في محاولة لوضع تصور حول معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية بما يضمن تحسين و تطوير أداءها .
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة و تحليلها و تفسيرها والتعبير عنها بشكل كمي وكيفي من خلال المقابلات والاستبانات حيث تم بناء استبانة تتضمن معياريين لقطاعات مختلفة من النشاط في كليات التربية.

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن سؤالين ، وسوف يسرد كل سؤال من أسئلة الدراسة متبوعا بالتفسير والمناقشة المناسبة يليها عرض النتائج المتعلقة به، كالتالي:

- **إجابة السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول للبحث على " ما معايير الجودة للإشراف الأكاديمي ؟" ولإجابة السؤال، تم تحديد معايير الجودة للإشراف الأكاديمي.

ثم تم تحليل نتائج استجابة الخبراء إحصائيا للوصول إلى المعايير الفرعية التي يجب توافرها في معايير الجودة للإشراف الأكاديمي، ويوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (١) : النسب المئوية لمعايير الجودة للإشراف الأكاديمي

المعيار الأول: الإشراف الأكاديمي (أعضاء هيئة التدريس)	**تقدير الاختيارات**		
	موافق جدا	موافق	موافق
١. وجود عدد مناسب من الأكاديميين المؤهلين لاستراتيجيات التعليم الجامعي.	٩٥٪	٥٪	
٢. توفر أدلة (تقليدية وإلكترونية) خاصة بهيئة التدريس تتضمن سياسة وإجراءات ترشيح أو اختيار أعضاء هيئة التدريس وتعيينهم وبيان مسؤولياتهم وتقويم عملهم، وكذلك تعويضهم عند الحاجة.	٩٥٪	٥٪	
٣. توفر ملف (تقليدي وإلكتروني) خاص بكل عضو هيئة تدريس (متفرغ أو غير متفرغ) معلومات كاملة عن مؤهلاته وجدول عمله، وعنوانه ..... الخ.	٩٥٪	٥٪	
٤. وجود الأعداد الكافية من الكوادر المساعدة ومن الفنيين.	٩٥٪	٥٪	
٥. توافر برامج تدريبية دورية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.	٩٥٪	٥٪	
٦. تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي من جهة والعمل ضمن فريق من جهة أخرى وتقديم تغذية راجعة مستمرة.	٩٥٪	٥٪	
٧. الالتزام الخلقي و السمعة الحسنة و مراعاة الأعراف الجامعية	٩٥٪	٥٪	
٨. مقومات الشخصية (المظهر اللائق- الاتزان الانفعالي- الثقة بالنفس- الحماس للمهنة- النظام)	٩٥٪	٥٪	
٩. المستوى العلمي و الخلفية المعرفية	٩٥٪	٥٪	
١٠.الإنتاج العلمي و الإسهامات البحثية	٩٥٪	٥٪	

يتضح من الجدول السابق أن اتفاق المحكمين على أهمية الاهتمام بالمعايير الخاصة بأعضاء هيئة التدريس واعتبارها معيارا أساسيا من معايير الجودة بكليات التربية والتي تراوحت مابين ٩٥٪ . ٩٠٪ وهي نسبة موافقة عالية جدا تتفق مع دراسة كلا من دراسة الموسوي (٢٠٠٣) والتي أوصت بتهيئة المناخ الأكاديمي المناسب لعمل الأستاذ الجامعي، ودراسة الحولي (٢٠٠٤)، دراسة الملاح (٢٠٠٥) دراسة Cornisky (٢٠٠٠)، دراسة Tilaar (٢٠٠٧).

كما يتضح في النتائج نسبة اتفاق عالية للمعايير التي ينبغي مراعاتها عند تقويم أعضاء هيئة التدريس أثناء مزاولتهم للمهنة تراوحت مابين ٩٥٪ - ٩٠٪ تتفق مع دراسة كلا من الموسوي (٢٠٠٣) والتي أوصت بتوفير المجال لتحسين جهود أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والتقويم، ودراسة الملاح (٢٠٠٥) والتي وضعت معايير النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس من أهم المعايير التي يجب مراعاتها عند تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية ودراسة Cornisky (٢٠٠٠) والتي أوصت بالنظر للمعلم كقائد أو مدرب.

وكذا يتضح من النتائج نسبة اتفاق عالية لمعايير تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والتي بلغت ٩٠٪ وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع دراسة Cornisky (٢٠٠٠) التي أوصت باهتمام بالتعلم القائم على التعاون ودراسة الحولي (٢٠٠٤) والتي استنتجت معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية لتطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، ودراسة الملاح (٢٠٠٥)، ودراسة Tilaar (٢٠٠٧) والتي أوصت بضرورة تحديد معايير الإشراف الأكاديمي.

- **إجابة السؤال الثاني:**

ينص السؤال الثاني للبحث على "ما معايير الجودة للمناهج (التقليدية والإلكترونية)؟" ولإجابة السؤال، تم تحديد معايير الجودة للمناهج.

ثم تم تحليل نتائج استجابة الخبراء إحصائيا للوصول إلى المعايير الفرعية التي يجب توافرها في معايير الجودة للمناهج من حيث: الأهداف- المحتوى- الوسائل والتقنيات التعليمية- أساليب التقويم- أساليب تطبيق التربية العملية، كما يتضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢) : النسب المئوية لمعايير الجودة للمناهج (التقليدية والإلكترونية)

المعيار الثاني : المناهج (التقليدية والإلكترونية)	تقدير الاختيارات		
	موافق جدا	موافق	موافق
أ - الأهداف			
١. ترتبط المناهج الإلكترونية بالأهداف العامة والخاصة للكلية.	٩٠٪	١٠٪	
٢. تحديد الهدف من المنهج (التقليدي والإلكتروني).	٩٠٪	١٠٪	
٣. تصميم المناهج (التقليدية والإلكترونية) بناء على حاجات الطلاب.	٩٠٪	١٠٪	
٤. تحديد طريقة التفاعل.	٩٠٪	١٠٪	
٥. المحافظة على الأصالة و مراعاة الحداثة.	٩٠٪	١٠٪	
٦. المرونة و التطوير المستمرين.	٩٠٪	١٠٪	
٧. التكامل بين جوانب المعرفة.	٩٠٪	١٠٪	
٨. مواكبة خصائص العصر.	٩٠٪	١٠٪	
٩. الاستجابة لمتطلبات وخطط التنمية.	٩٠٪	١٠٪	
١٠. الإعداد لسوق العمل.	٩٠٪	١٠٪	
١١. تشجيع البحث و الاطلاع.	٩٠٪	١٠٪	
١٢. التوازن بين المناهج العامة، ومناهج الاختصاص.	٩٠٪	٥٪	٥٪

المعيار الثاني : المناهج (التقليدية والإلكترونية)	تقدير الاختيارات		
	موافق جدا	موافق	موافق
ب- المحتوى			
١. تحديد متطلبات دراسة المنهج (المهارات الحاسوبية، والمتطلبات الفنية).	٨٩٪	١١٪	
٢. تحدد عناصر المنهج(التقليدى والإلكترونى).	٨٩٪	١١٪	
٣. تنظيم المعلومات وفق صيغة الوسائل الفائقة Hypermedia Form.	٨٩٪	١١٪	
٤. تنمية المناهج (التقليدية والإلكترونية) قدرات الطلاب واستعداداتهم.	٨٩٪	١١٪	
٥. توافق بناء محتوى المناهج التقليدية مع المعايير العالمية المعتمدة.	٨٩٪	١١٪	
٦. توافق بناء محتوى المناهج الإلكترونية مع معايير سكورم العالمية المعتمدة:			
- تحليل المنهج الإلكتروني (قراءة المحتوى، دراسة المتلقي، معرفة إمكانيات البيئة، معرفة الأهداف).	٩٠٪	٥٪	٥٪
- تصميم المنهج الإلكتروني (تصميم المحتوى التخطيطي ويشمل: تحديد الأهداف، جمع الموارد وتحديد وسائل التعليم، تحديد ترتيب وتدفق المحتوى، تحديد طريقة التقويم).	٩٠٪	٥٪	٥٪
- تطوير المنهج الإلكتروني (تأليف المحتوى حسب ما تقرر في مرحلة التصميم وهذا يشمل: جمع وإنتاج الصور والفيديو والتمارين التفاعلية والتمارين الذاتية وبعد ذلك تخزين المحتوى).	٩٠٪	٥٪	٥٪
- تطبيق المنهج الإلكتروني (تركيب المحتوى على نظام إدارة التعلم، التدريب على استخدام النظام).	٩٠٪	٥٪	٥٪
- تقييم المنهج الإلكتروني (تقويم مدى فعالية وجودة المنهج ويتم ذلك على مرحلتين: بنائي - إحصائي).	٩٠٪	٥٪	٥٪
٧. توفر فلسفة تربوية واضحة مثل تبني إحدى نظريات التعلم عند بناء المحتوى (التقليدى والإلكترونى).	٨٩٪	١١٪	
٨. مواءمة الإمكانات المادية لاحتياجات تنفيذ المناهج (التقليدية والإلكترونية) على الوجه الأكمل.	٨٩٪	١١٪	
٩. اتسام اللغة (العربية/ الانجليزية) بالوضوح والسلامة.	٨٩٪	١١٪	
١٠. تحديث الوحدات الدراسية (التقليدية والإلكترونية) من قبل متخصصين دوريا.	٨٩٪	١١٪	
١١. اتسام أسلوب كتابة الوحدات الدراسية بمراعاة المعايير: العلمية - الفنية- التربوية.	٨٩٪	١١٪	
١٢. إجراء مراجعة أولية للمناهج (التقليدية والإلكترونية).	٨٩٪	١١٪	
١٣. إرسال المادة العلمية للتحكيم.	٨٩٪	١١٪	
١٤. إجراء مراجعة نهائية للمناهج (التقليدية والإلكترونية).	٨٩٪	١١٪	
١٥. تحليل التغذية الراجعة من قبل الطلاب والتعديل بناء على الملحوظات من أجل تحسين المادة العلمية.	٨٩٪	١١٪	
١٦. التأكد من صلاحية المنهج (التقليدى والإلكترونى).	٨٩٪	١١٪	
ج - الوسائل والتقنيات التعليمية			
١. ملائمة الوسائل التعليمية وأهداف البرنامج التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية.	٩٠٪	١٠٪	
٢. ملائمة الوسائل التعليمية والمحتوى التعليمي.	٩٠٪	١٠٪	
٣. اتسام الوسائل التعليمية بـ: التنوع- الشمول- سرعة توصيل المادة التعليمية- توفر تغذية راجعة.	٩٠٪	١٠٪	
٤. معرفة ميزات وخصائص الوسائل (التقليدية والإلكترونية) قبل استخدامها، وذلك من أجل استغلال نواحي القوة لكل واحد منها على أفضل وجه.	٩٠٪	١٠٪	

المعيار الثاني : المناهج (التقليدية والإلكترونية)	تقدير الاختيارات		
	موافق جدا	موافق	موافق
٥. تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية لاستخدام الوسائل (التقليدية والإلكترونية) الحديثة.	٩٠٪	١٠٪	
٦. وجود تقييم دوري للوسائل التعليمية.	٩٠٪	١٠٪	
د - أساليب التقويم			
١. توفر دليل شامل للامتحانات يبين درجات الامتحانات.	٩٥٪	٥٪	
٢. ارتباط أسئلة الامتحانات بأهداف وحدات المنهج الدراسي.	٩٥٪	٥٪	
٣. إعداد أسئلة الامتحانات من قبل لجنة خاصة مؤلفة من المشرفين الأكاديميين للمقرر الإلكتروني والمختصين في المادة العلمية.	٩٥٪	٥٪	
٤. تضمين الامتحانات التعليمات والإرشادات اللازمة لاستخدامها بنجاح وفعالية.	٩٥٪	٥٪	
٥. تضمين الامتحانات أسئلة لفحص مهارات المعرفة، والفهم، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب.	٩٥٪	٥٪	
٦. وضوح ودقة أسئلة الامتحانات المطروحة.	٩٥٪	٥٪	
٧. مناسبة عدد أسئلة الامتحانات للغرض منها.	٩٥٪	٥٪	
٨. وجود تنوع وتدرج في تقييمات المرشدين ومراعاتها للفروق الفردية.	٩٥٪	٥٪	
٩. استمرارية التقويم للمواد التعليمية في ضوء معايير ثابتة بغرض تطويرها وتحسينها.	٩٥٪	٥٪	
١٠. تقويم تكلفة وعائد برامج التعليم الجامعي.	٩٥٪	٥٪	
١١. تتضمن أساليب تقويم المنهج استخدام كل أو بعض الأساليب التالية:	٩٥٪	٥٪	
• وجود امتحانات تحريرية لمهارات المعرفة، والفهم، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب.	٩٥٪	٥٪	
• وجود استخدام لمختلف أساليب تقويم التعليم الجامعي وهي:			
✓ المشاركة في المناقشات من خلال ساحة الحوار.	٩٠٪	٥٪	٥٪
✓ أداء المهمات والواجبات.	٩٥٪	٥٪	
✓ إعداد تقرير بعد تحليل بعض الموضوعات المختارة.	٩٥٪	٥٪	
✓ أداء مشروع.	٩٥٪	٥٪	
هـ - أساليب تطبيق التربية العملية			
١. تتكون عضوية مكتب للتربية العملية من الهيئة التدريسية في التخصصات التالية:			
• المناهج وطرق التدريس	٩٥٪	٥٪	
• تقنيات التعليم	٩٥٪	٥٪	
• علم النفس	٩٥٪	٥٪	
• الإدارة والتخطيط	٩٥٪	٥٪	
• الإداريون للمساعدة في الأعمال المختلفة.	٩٥٪	٥٪	
٢. تحديد مهمة المكتب ورسالته وأهدافه.	٩٥٪	٥٪	
٣. تحديد معايير واضحة للطالب المتدرب- المشرف المتعاون- الإنجاز المطلوب في ظل إدارة الجودة.	٩٥٪	٥٪	
٤. إصدار دليل جيد للتربية العملية يكون متاحاً للهيئة التدريسية و الطلاب بحيث يوضح الدليل :			
• أهداف التربية العملية في ظل ثقافة الجودة.	٩٥٪	٥٪	
• المهام و الأدوار المختلفة للطالب المتدرب- المشرف المتعاون- إدارة المدرسة.	٩٥٪	٥٪	
• المعايير الحديثة لمفهوم التدريس في ظل الانفجار المعرفي و المعلوماتي.	٩٠٪	١٠٪	

المعيار الثاني : المناهج (التقليدية والإلكترونية)	تقدير الاختيارات		
	موافق جدا	موافق	موافق
• المعايير الخاصة بالمهارات الأساسية اللازمة للتدريس مثل (مهارات التخطيط والإعداد للدرس، مهارات تنفيذ الدرس، مهارات إدارة الفصل، المسؤوليات و الأدوار الحديثة للمعلم).	٩٥٪	٥٪	
• المعايير الخاصة بالطرق المختلفة للتقويم.	٩٥٪	٥٪	
• قائمة بالمراجع التي تفيد الطالب في التربية الميدانية .	٩٠٪	١٠٪	
• قائمة بمواقع الانترنت المفيدة في المجال .	٩٠٪	١٠٪	
٥. إعداد نماذج لتقويم المتدرب وفق معايير معمول بها عالميا وتكون هناك نماذج خاصة للتقويم من قبل (المشرف- إدارة المدرسة- الزملاء- الطلاب)	٩٠٪	١٠٪	
٦. إنشاء معمل للتدريس المصغر بكلية التربية لتدريب الطلاب على ممارسة المهنة قبل النزول إلى أرض الواقع.	٩٠٪	١٠٪	
٧. أن تكون مهمة المكتب الأساسية تطوير التدريب الميداني لطلاب كليات التربية ولا تقتصر مهمته على مجرد التنسيق بين الكلية و التعليم العام.	٩٠٪	١٠٪	
٨. اختيار المشرفين المتعاونين الذين تتوفر فيهم الخبرة التدريسية، الكفاءة في مجال التخصص والالتزام الخلقي و المهني.	٩٠٪	١٠٪	
٩. عقد دورات تدريبية وورش عمل بصفة دورية للمشرفين المتعاونين لتعريفهم بالأساليب الحديثة للإشراف و التقويم ونبذ الأساليب التقليدية التي تقوم على تصيد الأخطاء للمتدرب.	٩٠٪	١٠٪	
١٠. معالجة مشكلات الطلاب أثناء التدريب من قبل أعضاء هيئة التدريس المختصين.	٩٠٪	١٠٪	
١١. عقد دورات وورش عمل تدريبية للطلاب المتدربين من قبل الهيئة التدريسية و الجهات الأخرى التي تتولى التدريب في قطاعات المجتمع المختلفة على بعض الموضوعات التي لا توليها مناهج الإعداد الأهمية المطلوبة مثل (تعليم التفكير- التدريس الإبداعي- أخلاقيات المعلم- الأدوار الحديثة للمعلم- التدريس للفئات الخاصة كالموهوبين- صعوبات التعلم- فرط النشاط...).	٩٠٪	١٠٪	
١٢. إعداد ملف الإنجاز Portfolio لكل طالب متدرب بحيث يتضمن الملف الآتي:			
• التعريف بالطالب المتدرب.	٩٠٪	١٠٪	
• ممارسة التدريس المصغر داخل الكلية.	٩٠٪	١٠٪	
• الدورات وورش العمل التي حضرها الطالب وتهدف إلى التطوير في المجال.	٩٠٪	١٠٪	
• ملاحظات المشرف المتعاون على شخصية الطالب وسلوكه أثناء التدريب.	٩٠٪	١٠٪	
• تقويم المشرف المتعاون للمتدرب مع إبراز أهم المميزات و نقاط الضعف.	٩٠٪	١٠٪	
• تقويم الهيئة الإدارية بالمدرسة للمتدرب مع توضيح المميزات و العيوب.	٩٠٪	١٠٪	
• تقويم الطلاب للمتدرب.	٩٠٪	٥٪	٥٪
• تقويم الزملاء للمتدرب.	٩٠٪	٥٪	٥٪
• مقترحات من الجهات التي قامت بعملية التقويم من أجل التطوير ومعالجة جوانب النقص.	٩٠٪	١٠٪	
١٣. يكون ملف الإنجاز أساسا يرجع إليه عند توظيف الطلاب أو قبولهم في الدراسات العليا.	٩٠٪	١٠٪	

يتضح من الجدول السابق اتفاق المحكمين على أهمية الاهتمام بالمعايير الخاصة بالمناهج بصفه عامة واعتبارها معيارا أساسيا من معايير الجودة بكليات التربية والتي تراوحت مابين ٩٥٪ . ٩٠٪ وهي نسبة موافقة عالية تتفق مع دراسة كلا من الزامل (٢٠٠٠)، ودراسة درندري وهوك (٢٠٠٧).

وكذا يتضح من النتائج أن نسبة الاتفاق على تضمين معايير أهداف المناهج كانت عالية وصلت الى ٩٠٪ ، ماعدا معيار التوازن بين المناهج العامة ومناهج الاختصاص فقد ذكر نسبة ٥٪ من المحكمين عدم موافقتهم عليها وهي نسبة قليله جدا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عرجاش (٢٠٠٤) التي استنتجت وجود معوقات عند تطبيق الجودة بكليات التربية خاصة بالمناهج يمكن التغلب عليها بتحديد الأهداف، ودراسة Middlehurst و Campbell (٢٠٠٣) التي استنتجت إن اعتماد أهداف المناهج في التعليم هو مطلب أساسي للحصول على المصداقية لبرامج التعليم العالي في أنحاء العالم.

أما بالنسبة لمعايير المحتوى والوسائل والتقنيات التعليمية أيضا جاءت النتائج باتفاق مرتفع بلغ ٩٠٪، ما عدا معيار بناء محتوى المناهج الإلكترونية مع معايير سكورم العالمية والتي بلغت ٥٪ من المحكمين الرافضين أساسا للمناهج الالكترونية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Kanji & Tambly (1999) التي استنتجت أن تحديد محتوى المناهج ومفاهيمها عوامل النجاح الحاسمة التي تعكس أداء المؤسسة، ودراسة Cornisky (٢٠٠٠).

وكذا تظهر النتائج اتفاق مرتفع بلغ ٩٥٪ لمعايير أساليب التقويم، تتفق فيه الدراسة الحالية مع دراسة جويلي (٢٠٠٢) التي أوصت بضرورة التركيز على المخرجات والتأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة، ودراسة درندري وهوك (٢٠٠٧) التي استنتجت اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أساليب التقويم اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لا تكاد تطبق شيئا منها.

وأخيرا تظهر النتائج اتفاق مرتفع بلغ ٩٥٪ لمعايير أساليب تطبيق التربية العملية ماعدا معيار تقويم الطلاب للمتدرب ومعيار تقويم الزملاء للمتدرب فقد ذكر نسبة ٥٪ من المحكمين عدم موافقتهم عليها وهي نسبة قليله جدا وتتفق هذه النتيجة مع توصيات دراسة الحولي (٢٠٠٤) التي أوصت بإنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي تحقيق مفهوم المعاصرة في التعليم والوظيفة في البرامج المقدمة من خلال تفعيل أساليب تطبيق التربية العملية.

- **توصيات الدراسة:**

توصي الباحثتان بما يلي:

- العناية باختيار القيادات الإدارية الفاعلة في مجال إدارة الجودة لتسهم في التغيير و التجديد وفق معايير و ضوابط مقننة.

- على الإدارة العليا للجودة النزول إلى أرض الواقع و تلمس احتياجات كلية التربية الفعلية من بنية تحتية و كوادر بشرية و مساعدة الكليات على تخطي هذه العقبات.
- العمل على تهيئة المناخ المناسب الذي يساعد على تقبل و نشر ثقافة الجودة في كليات التربية.
- ضرورة وجود خطة واضحة المعالم للتغلب على المعوقات التي تحد من تفعيل وتطبيق الجودة في كليات التربية.
- صياغة معايير واضحة ومقننة وقابلة للتطبيق والتقويم لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية.
- إعادة صياغة أهداف و أولويات كليات التربية بما يتواءم و خطط التنمية ومطالب المجتمع.
- إعادة هيكلة المناهج في كليات التربية بما يلبي متطلبات إعداد المعلم في القرن الحادي و العشرين.
- الاستفادة من التجارب و الاتجاهات العربية و العالمية في مجال تطبيق الجودة مع الأخذ في الاعتبار خصوصية المجتمع و الفروق الاجتماعية والحضارية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لكليات التربية سواء على مستوى الأفراد أو الإدارة و إقامة ورش عمل تدريبية في ضوء هذه الاحتياجات.
- أن يكون تطبيق الأفراد للجودة الشاملة أساسا للحصول على البدلات والحوافز والترقيات.
- اعتماد المحاسبة بشفافية كمبدأ إداري أساسي لتوفير نوع من الالتزام الإداري وذلك للارتقاء بمستوى الجودة
- الاعتماد على فرق العمل في إنجاز الأعمال بدلاً من الفردية، واعتماد مبدأ تفويض السلطات على قدر المسؤولية.
- زيادة الاهتمام بالبحث العلمي والعمل الجاد والفاعل على ربط هذه البحوث والدراسات المنجزة في الجامعات بمشكلات المجتمع وقضاياه التنموية الشاملة، وتوفير التمويل المالي اللازم لإجراء البحوث العلمية.

- **خاتمة**:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي هو أسلوب إداري حديث يتماشى مع التغيرات الحاصلة في كل مناحي الحياة، فالانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي بحاجة إلى إدارة تؤمن بالمشاركة والمحاسبة و الشفافية إلى جانب السعي إلى التطوير و التحسين المستمرين وقد دلت الدراسات أن صانعي القرار بالجودة و توفير الدعم الكافي لها و نشر ثقافة الجودة في المؤسسة التعليمية مع وضوح الرؤى و الأهداف وعدم تعجل النتائج هي أساس النجاح. من هذا المنطلق كان لابد أن تخوض كليات التربية تجربة تطبيق مبادئ إدارة الجودة ليس بهدف أن تظل في سوق المنافسة العالمية فحسب ولكن لان إعداد المعلم الجيد شرط أساسي و ضروري لتطوير التعليم و تحديثه لمواكبة العصر و مواجهة

التحديات. و استشراف الواقع يؤكد على أن مؤشرات تطبيق الجودة في كليات التربية كبيرة جدا وذلك بسبب توفر الإمكانات المادية و البشرية إلى جانب أن ثقافتنا العربية و الإسلامية تؤكد على مبدأ الإتقان في العمل وما علينا سوى نشر ثقافة الجودة ،وضع الخطط والاستراتجيات والاستفادة من التجارب العالمية في هذا المجال. ويجب أن ننوه أنه إذا كان تطبيق الجودة هو الهدف والسبيل إلى الاعتماد الأكاديمي، ألا أن الاعتماد الأكاديمي ليس هو المخرج والحل لجميع المشكلات و المعوقات التي تواجه كليات التربية فالمعايير التي تثبت نجاحها في مجتمع قد لا تنجح في آخر فلكل مجتمع خصوصيته و هويته التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار.

- **المراجع**
- **أولا : المراجع العربية:**

١. الجسر، سمير (٢٠٠٤). إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص. ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي أقامتها وزارة التربية والتعليم العالي. بيروت: المديرية العامة للتعليم العالي.

٢. الحسين، إبراهيم. (٢٠٠٧). من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة. مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). الجودة في التعليم العام. القصيم ١٥- ١٦ مايو.

٣. الحولي، عليان عبد الله .(٢٠٠٤). "تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني"، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، في٣- ٥/ ٧/ ٢٠٠٤، رام الله، جامعة القدس المفتوحة.

٤. الزامل، خالد (٢٠٠٠). مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، دراسة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٥. الملاح، منتهى أحمد. (٢٠٠٥). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القدس.

٦. الموسوي ، نعمان .(٢٠٠٣) ."تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي". *المجلة التربوية* . ع٦٧، مجلد ١٧، الكويت مجلس النشر العلمي .ص ٩٨.

٧. الموسوي، على. (٢٠٠٣). "التطبيقات التربوية للتعلم الشبكي في جامعة السلطان قابوس". متوافر على الموقع ***www.al-musawi.com-AbotmeA.htm***، تاريخ الدخول للموقع ٢٠٠٧/٥/٢٠ .

٨. الورثان، عدنان.(٢٠٠٧). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم". دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). الجودة في التعليم العام. القصيم ١٥- ١٦ مايو.

٩. جويلي، مها عبد الباقي (٢٠٠٢). المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، *التربية والتنمية*، العدد (٢٣)، القاهرة، جامعة عين شمس.

١٠. درندري، إقبال وهوك ،طاهر (٢٠٠٧). دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودي. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن). القصيم ٢٨- ٢٩\٤\١٤٢٨.

١١. سركيس، فرح (٢٠٠٤). هيئات الاعتماد في التعاليم العالي. ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي أقامتها وزارة التربية والتعليم العالي. بيروت: المديرية العامة للتعليم العالي.

١٢. صبري، خولة وأبو دقة، سناء (٢٠٠٦). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية. ماس، رام الله، فلسطين.

١٣. عرجاش، علي شوعي ناجي (٢٠٠٤). تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء الجودة الشاملة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

١٤. قائمة مصطلحات تكنولوجيا التربية (١٩٩٤). اليونسكو، ترجمة حسين حمدي الطوبجي، تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٥. مازن، حسام .(٢٠٠٥). "الجامعات الافتراضية وآفاق التعليم عن بعد لبناء مجتمع المعرفة والتكنولوجيا العربي طبقا لمستويات معيارية مقترحة للتعليم"، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (*مناهج التعليم والمستويات المعيارية*) في ٢٦- ٢٧ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

ثانيا : المراجع الأجنبية:

1. Cornisky, R.(2000). Applications of Total Quality Management in Education and Training. A paper published in Education and Arab World " Challenges of Third Generations" Hand book. Emirates Center for Strategic Studies and Research. First edition. Abu dhabi.

2. Gandhe, Symbiosis Center for Distance Learning , India (2009). Quality Assurance in Open and Distance Learning in India.

3. Kanji`& Tambly. (1999). Total Quality Management in U.K Higher Education Institutions. *Total Quality Management*,10 No. 1, pp. 129-153.

4. Klemme, D. (2008). New Directions in Teacher Preparation Program. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, Vol. 26, No. 1, Spring/Summer

5. Middlehurst, R; Campbell, C.(2003). Quality assurance and borderless higher education: finding pathways through the maz Observatory on Borderless Higher Education[UK]. London, 36 p. (Report).

6. National Quality Assurance and Accreditation.(2004). *The Quality Assurance and Accreditation Handbook*: National Quality Assurance and Accreditation.

7. Tilaar, T.(2007). Academic Quality Improvement: The Need for Regional Accreditation Agencies in Indonesia. Faculty of Engineering. Tadulako University, Palu, Central Sulawesi, Indonesia.

8. QAA (accessed 2006) . Quality Assurance Agency. Available on ***Web site www.qaa.ac.uk***

****

البحث السابع :

" خصائص زوج المستقبل كما تراها عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بسمات شخصياتهن "

إعـــــداد :

دكتورة / صباح قاسم الرفاعي

تخصص توجيه وإرشاد نفسي

جامعة الملك عبد العزيز

" خصائص زوج المستقبل كما تراها عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بسمات شخصياتهن "

د/ صباح قاسم الرفاعي
تخصص توجيه وإرشاد نفسي
جامعة الملك عبد العزيز

- **مقدمة :**

الأسرة هي البنيان الاجتماعي الأساسي في المجتمع، وعلى امتداد البشر وباختلاف عقائدهم الدينية وألسنتهم وثقافاتهم، كانت الأسرة هي القاسم المشترك بين كل البشر ، فالزواج وتكوين الأسر هو الإطار الذي شرعه الله ليستمر النوع البشري وتتم به خلافة الله على الأرض، وآدم وحواء زوجان منذ اللحظة الأولى، والقرآن الكريم يحدد ذلك في قوله تعالى:" يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبا" (النساء ١)

والزواج هو الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الأسرة في أي مجتمع من المجتمعات، وهو يمثل ضرورة بيولوجية واجتماعية في حياة الإنسان، ويختلف الزواج لدى الإنسان عنه لدى الكائنات الأخرى، في أنه لدى الكائنات الحية بيولوجى بحت يطلق عليه في العادة توالف أو تزاوج، في حين أنه لدى الإنسان نظام اجتماعي يتأثر بالجانب الاجتماعي من الدين، وأعراف وعادات وتقاليد أكثر مما يتأثر بالجانب البيولوجى (الشهري، ٢٠٠٩).

يطلق أسم الزواج على رابطة تقوم بين رجل وامرأة ، ينظمها القانون أو العرف، ويحل بموجبها للرجل(الزوج) أن يطأ المرأة ليستولدها. وينشأ عن هذه الرابطة أسرة ، تترتب فيها حقوق وواجبات تتعلق بالزوجين والأولاد. والغاية من الزواج هو استمرار الحياة في الأخلاف ويعبر عنه بالنكاح، وهو الوطء الحلال لأنه وسيلة للزواج ، وبه تتحقق غايته (الترمانيني،١٩٨٤).

وهذا المعنى ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى (وأنكحوا الأيامى منكم والصالحين من عبادي)، وفي قوله تعالى (ومن لم يستطع منكم طولا أن ينكح المحصنات المؤمنات) وفي آيات أخرى كثيرة . كذلك ورد بهذا المعنى في حديث الرسول (صلى الله عليه وسلم): تناكحوا تناسلوا فإني مباه بكم الأمم يوم القيامة).

وفي الجاهلية كان الزواج هو الأصل ويسمى عندهم زواج البعولة ، وينشأ بالخطبة والمهر والعقد ، وقد أقره الإسلام ودعاه الزواج الشرعي، وبه يحل النكاح وتتحقق غاية الزواج (الأخرس،١٩٧٦).

والزواج باتفاق علماء النفس الاجتماعي هو أكثر الروابط الإنسانية إثراء للزوجين والأسرة والمجتمع، بما يعود على الجميع من مزايا على كافة

المستويات النفسية والاجتماعية والإنسانية. والزواج كان ولا يزال هو العلاقة الاجتماعية الضرورية للشباب والشابات ، والتي يباركها الله لأنها الأساس الشرعي السليم لتكوين الأسرة إلا أن هذه العلاقة قد تواجه الكثير من المشكلات الزواجية والأسرية التي تعوق التقدم في الحياة الزوجية ، وقد يكون سبب تلك المشكلات هو افتقاد أحد الزوجين مهارة معينة من مهارات الزواج، أو القصور في مرحلة الإعداد للحياة الزوجية من كلا الزوجين أو أحدهما .(الخولي، ١٩٨٩)

حيث تعد مرحلة الإعداد للحياة الزوجية مرحلة حاسمة في سلامة الزواج واستمراره وسعادته وأيضا في تعثره وانقطاعه وشقائه. (التميمي،١٩٩٧م).

ويعد الاختيار الزواجي من أهم وأخطر القرارات في حياة الرجل والمرأة فيما يتعلق بمرحلة الإعداد للحياة الزوجية، وذلك لما ينطوي عليه من صعوبة بالغة جعلت البعض ينظر إلى الاختيار كأساس لزواج سعيد أو غير سعيد مستقبلا. (علي،٢٠٠١م).

وبالنسبة للمرأة، فإن الإسلام لا يقف أمام رغبتها في تحديد المواصفات الذاتية للرجل الذي تريد أن تختاره، باعتبار أن مسألة الزواج هي مسألة اختيار ناشئ عما يفكر فيه الإنسان في حياته. ولكن الإسلام الذي يحترم إرادة المرأة في هذا المجال يحاول أن يوجه رغباتها ليؤكد أن هذه المواصفات التي قد تنجذب إليها المرأة لا تمثل القيمة الكبيرة، بحيث تجعلها في قمة اهتماماتها، فتكون الخط الصحيح في حياتها (عمر،١٩٩٢).

فالزوج هو شريك عمر الزوجة، وهو المسؤول عنها وعن تنشئة الأطفال وإعدادهم نفسيا وروحيا، وهو المسؤول عن توفير ما تحتاجه الأسرة من حاجات مادية ومعنوية، لذا يستحبّ اختياره طبقا للموازين الإسلامية، من أجل سلامة الزوجة والأسرة من الناحية الخلقية والنفسية، وذلك لانعكاس صفاته وأخلاقه على جميع أفراد الأسرة من خلال المعايشة، فله الدور الكبير في سعادة الأسرة أو شقائها (إبراهيم،١٩٨٦).

وعليه فقد أكدت الشريعة المقدسة على أن يكون الزوج مرضياً في خلقه ودينه، قال صلى الله عليه وآله وسلم: "إذا جاءكم من ترضون خلقه ودينه فزوجوه"، وأردف صلى الله عليه وآله وسلم ذلك بالنهي عن ردّ صاحب الخلق والدين فقال: "إنّكم إلا تفعلوه تكن فتنة في الأرض وفساد كبير".

وقد حدد الدين الإسلامي أهم الخصائص التي ينبغي للمرأة أن تختار الزوج من أجلها، وهي الخلق والدين ذلك لأن صاحب الدين والخلق لا تفقد المرأة منه شيئا فإن أمسكها، أمسكها بمعروف وإن سرحها ، سرحها بإحسان . كما أن صاحب الدين والخلق يكون مباركا عليها وعلى ذريتها تتعلم منه الأخلاق والدين . كما أوصى الإسلام بضرورة تحلي الزوج بالاستطاعة ، بأن يكون الرجل مستطيع النكاح ، قادر على المئونة والنفقة، كذلك الاستقامة والعفاف فيجب أن لا يكون الزوج فاسق ، كما يتحلى بالكفاءة بأن يكون الزوج كفؤاً

للزوجة من النواحي الدينية والثقافية والاجتماعية، وحسن العشرة بأن يكون المعهود منه اللطف وحسن العشرة (أحمد،١٩٩٤).

وعلى ذلك فهناك خصائص محددة للزوج قد تكون هي محل اختيار الفتاة كنظرة منها للمستقبل، لذلك جاء اهتمام الدراسة الحالية بالتعرف على علاقة السمات الشخصية للفتاة بصورة زوج المستقبل بالنسبة لها.

- **مشكلة الدراسة**:

إن خصائص الزوج التي أشار إليها الإسلام هي الخصائص والصفات التي يجب أن تشغل بال فتياتنا ولكننا قلما نجد ذلك، فما نعيشه اليوم من اختلاط للمفاهيم وتعدد الآراء ،أدى بنا إلى صعوبة التفريق بين الحسن والقبيح في بعض الأمور ،وصعوبة الاختيار بين الأشياء ، ومنها ترتيب الفتاة لأولويات خصائص زوج المستقبل.

فقد أدى التطلع والانفتاح على الحياة والتعمق في المجالات المختلفة، وسهولة الانفتاح على الإنترنت والتليفزيون والقراءات المتنوعة ، إلى إضافة معايير وعوامل كثيرة غيرت من معايير الفتاة للانجذاب تجاه أي شاب.

فقد أشارت نتائج دراسة أجراها المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية بالقاهرة(٢٠٠٩) حول أراء الفتيات من مستخدمي الإنترنت لاختيار زوج المستقبل إلى اختلاف استجابات الفتيات باختلاف نوع الموقع، ففي مواقع الأزياء والموضة أكدت الفتيات على عوامل خاصة بالشكل الخارجي، وفى المواقع الرياضية تؤكد على قوة الجسم وبروز العضلات ، وفى مواقع التنمية البشرية تشير استجابات الفتيات إلى أن قوة العقل والطموح هو أفضل عامل لجذب أي فتاة وحتى المواقع الدينية تؤكد على أن التدين والتمسك بالأخلاق هو عامل هام بالنسبة للفتيات ، فلا يوجد حاليا معايير ثابتة لجذب أي فتاة، فلكل فتاة معاييرها الخاصة لاختيار زوج المستقبل، فهناك فتاة تحلم مثلا بشاب طموح ولايفرق الشكل، وهناك من تحلم بشاب غنى ووسيم، وأخرى تحلم بشاب متدين.

وقد يرجع ذلك إلى أن أسباب الاختيار عديدة ومتداخلة وتختلف من مجتمع لآخر ،ومن شخص لآخر، وتشمل عناصر ثقافية، ودينية، وطبقية وعمرية، وعوامل مزاجية.

وهذا يشير إلى أن اختلاف استجابة كل فتاة بالنسبة لخصائص اختيارها لزوج المستقبل يرجع إلى اختلاف شخصيتها، فالشخصية ليست مجرد النواحي الجسمية فحسب، ولكن تتضمن أيضا النواحي الأخرى في الإنسان كأفكاره ومشاعره وميوله وما يحب وما يكره، ففي تعريف بيتر للشخصية يشير إلى أنها "النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا التي تعتبر مميزا خاصا للفرد وبمقتضاها تحدد أسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية"(عبد الخالق،١٩٩٤، ١٢)حيث هي" ذلك التكوين الثابت

نسبيا من السمات والذي يعكس الذاتية المستقلة للفرد"(الشوربجي ودانيال،٢٠٠٢، ٢٦) كما أن لكل فرد أسلوبه الخاص في الحياة ، مما ينعكس على اختياراته واستجاباته تجاه كل ما يحيط به .(شقير،٢٠٠٥).

ومن خلال دراسة تعريفات الشخصية وسماتها يتبين أن اختلاف استجابات الأفراد تجاه أي شيء في الحياة يمكن أن يعود إلى اختلاف سمات الشخصية لاؤلئك الأفراد ، كما تقودنا تلك الحقائق إلى أن اختلاف رأي كل فتاة حول تحديد معايير وخصائص زوج المستقبل ،قد يرجع إلى اختلاف سماتها الشخصية عن غيرها من الفتيات.

ومن هذا المنطلق تناولت الباحثة شقين أساسين في دراستها الحالية:

أولا : التوصل إلى نوع العلاقة بين سمات الشخصية لدى الفتاة الجامعية وبين اختيارها لخصائص زوج المستقبل.

ثانياً : استخلاص أكثر سمات الشخصية تأثيراً على اختيار الفتاة لخصائص زوج المستقبل وترتيب أولويات تلك الخصائص .

وفى ضوء ما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين سمات الشخصية للطالبة الجامعية واختيارها لخصائص زوج المستقبل ؟

ويتفرع من السؤال السابق عدة أسئلة فرعية وهى :

- كيف يمكن تحديد سمات الشخصية المؤثرة في تصور الطالبة لزوج المستقبل ؟
- ما أثر اختلاف سمات شخصية الطالبات على ترتيب خصائص زوج المستقبل؟

- **هدف البحث**:

في ضوء ما تم عرضه بالمقدمة وخلفية المشكلة فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد العلاقة بين خصائص زوج المستقبل كما تراها عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وسمات شخصيتهن. وعلى هذا يتحدد هدف البحث في : الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية للطالبة واستجاباتها لتحديد خصائص زوج المستقبل.

- **أهمية البحث**:

مما سبق تتضح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

- التعرف على الواقع الحالي لتصور الفتيات عن زوج المستقبل.
- التعرف على تأثير سمات شخصية الفتيات على اختياراتهم لزوج المستقبل.
- توجيه أنظار المربيين في ميدان التربية للاهتمام بنظرة الفتاة تجاه زوج المستقبل، وتقديم سبل الرعاية وبرامج التأهيل والتنمية المناسبة لتحقيق

النضج الفكري الذي ينعكس بالضرورة على التوافق الزواجي للفتاة في حياتها عامة.

- **فروض البحث** :

تفترض الدراسة الحالية الفرض التالي :

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين سمات شخصية الطالبات وبعض خصائص زوج المستقبل.

- **حدود البحث** :

تتمثل حدود البحث فيما يلي :

- تقتصر الدراسة على عينة من طالبات بعض الكليات بجامعة الملك عبد العزيز ، تختارهم الباحثة وفق ما يلي:
  - أن يكونوا قائمين بالدراسة في كليات الجامعة.
  - أن يكونوا من سنوات دراسية متقاربة ، وذلك لتثبيت متغيرات العمر الزمني، وعدد سنوات الدراسة ، والخبرات الحياتية.
- بعض الكليات النظرية بجامعة الملك عبد العزيز، واستبعاد الكليات العملية ،وذلك لتثبيت نوعية الدراسة التي تتلقاها الطالبة.

- **إجراءات البحث** :
- **المنهج** :

يعتبر هذا البحث من الدراسات الميدانية الوصفية الارتباطية التي تعتمد على وصف الظاهرة موضوع البحث " خصائص زوج المستقبل" وعلاقتها بمتغير البحث المتمثل في "سمات الشخصية ".

- **ادوات البحث** :
  - استخبار أيزنك للشخصية صيغة الراشدين EPQ
  - مقياس خصائص زوج المستقبل

- **خطوات البحث** :

تحليل الدراسات السابقة والمرتبطة التي تناولت :

- الزواج، وخصائص الزوج.
- سمات الشخصية .

ومن خلال تحليل نتائج تلك الدراسات يمكن تحديد إطار النظري ويشمل :

- مفهوم الزواج وأهميته ،وخصائص وصفات الزوج .
- مفهوم اختيار الزوج ونظريات علم النفس المفسرة له.
- سمات الشخصية ومكوناتها ، ونظرياتها المفسرة .

- **الإجراءات العملية،وتشمل**:
  - تحديد محاور سمات وخصائص زوج المستقبل،(ملحق رقم ١).

- استطلاع الآراء حول المحاور وتصنيفها.
- تصميم استمارة لتحديد سمات وخصائص زوج المستقبل،(ملحق رقم ٢)
- عرض الصورة الأولية التي تم التوصل إليها على المتخصصين في علم النفس التربوي حول صلاحية الاستمارة.
- تحليل رأي المحكمين ،وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء الأساتذة المحكمين والاستقرار على الشكل النهائي للمقياس.
- إعداد استخبار أيزنك للشخصية والتحقق من شروطه على البيئة السعودية.
- تحديد عينة الدراسة من طالبات بعض الكليات النظرية بجامعة الملك عبد العزيز.
- تطبيق الاستمارات والمقاييس المعدة وهى استبيان خصائص زوج المستقبل في صورته النهائية(ملحق رقم ٢)، واستخبار أيزنك للشخصية (ملحق رقم ٣).
- ملاحظة العلاقة بين استجابات الطالبات لمقياس سمات الشخصية وبين استجاباتهن على استبيان خصائص زوج المستقبل .
- عرض النتائج.
- تحليل النتائج إحصائياً ومناقشتها وتفسيرها .
- استخلاص نتائج البحث وتوصياته والمقترحات التي توجه إلى دراسات أخرى

- **مصطلحات البحث** :

- **خصائص**:

ورد في لسان العرب أن خصّه بالشيء أي خصّصَه واخْتصّه: أَفْرَدَه به دون غيره. ويقال: اخْتصّ فلانٌ بالأَمر وتخصّصَ له إذا انفرد . والاسم الخصُوصِيّة والخاصّة وجمعها خصائص ، والخاصّة خلافُ العامّة. (موقع الباحث العربي http://www.baheth.info/all.jsp?term)

- **تعريف الباحثة للخصائص**:

تعرف الدراسة الحالية الخصائص بأنها السمات أو الصفات التي تميز الرجل ، وتنظر إليها الفتاة السعودية كأساس لاختيار زوج المستقبل.

- **زوج** :

أشار الصحاح في اللغة أن الزاء والواو والجيم أصلٌ يدلُّ على مقارنَة شيء لشيء، وأن زَوْجُ المرأة: بعلها. وزَوجُ الرجل: امرأته قال الله تعالى: "اسكنْ أنت وزوجُك الجنّة" ويقال أيضا: هي زوجتُه. وجاء في القاموس المحيط أن زوج تعني قرن ، أو ربط، أو وصل.

وفي المعجم الوجيز فإن كلمة زوج تعني قرين أو بعل، والبعل هو الزوج وهو رب الشيء ومالكه. والزوج هو شريك عمر الزوجة، وهو المسؤول عنها وعن تنشئة الأطفال وإعدادهم نفسيا وروحيا، وهو المسؤول عن توفير ما تحتاجه الأسرة من حاجات مادية ومعنوية(إبراهيم ، ١٩٦٨).

- **تعريف الباحثة لزوج المستقبل**:

هو ذلك الشخص الذي تنتظره الفتاة ليحقق احتياجاتها النفسية وتختاره وفقا لسماتها الشخصية.

- **سمات الشخصية** :

"الشخصية هي نمط سلوكي مركب ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد ، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تنظم القدرات العقلية والانفعالية والإدارية والتركيب الجسمي والوراثي، والوظائف الفسيولوجية والأحداث التاريخية الحياتية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة ، وأسلوبه المميز في التكيف للبيئة " (كفافي ، ١٩٩٧، ٤٥)

- **السمة**:

أما سمات الشخصية فهي:" أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد ، فتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروق فردية فيها وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة ، ويمكن أن تكون جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بموافق اجتماعية" (عبد الخالق ،١٩٩٤، ٦٨)

- **التعريف الإجرائي لسمات الشخصية**:

هي مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة من عينة البحث على كل سمة من سمات الشخصية، والتي تقاس بمقياس الدراسة المستخدم.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **الزواج**:

الزواج لفظ عربي موضوع لاقتران أحد الشيئين بالآخر وازدواجهما بعد أن كان كل منهما منفردا عن الآخر ومنه قوله تعالى: (وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ)(التكوير : ٧) أي :يقرن كل واحد بمن كانوا يعملون كعمله .فيقرن الصالح مع الصالح، والفاجر مع الفاجر، أو قرنت الأرواح بأبدانها عند البعث للأجساد أي رُدَّت إليها، وقيل قرنت النفوس بأعمالها فصارت لاختصاصها بها كالتزويج(الترمانيني ،١٩٨٤).

ثم شاع استعماله في اقتران الرجل بالمرأة على وجه مخصوص لتكوين أسرة حتى أصبح عند إطلاقه لا يفهم منه إلا ذلك المعني بعد أن كان يستعمل في كل اقتران سواء كان بين الرجل والمرأة أو بين غيرهما(الخولي ١٩٧٩).

تعريف الزواج من حيث الاصطلاح الفقهي:

يشير تفسير ابن كثير(١٩٩٠) إلى تعريف اصطلاح الفقهاء للزواج فهو عقد وضعه الشارع ليفيد بطريق الأصالة اختصاص الرجل بالتمتع بامرأة لم يمنع مانع شرعي من العقد عليها وحل استمتاع المرأة به .

والتعريف يفيد أن الزواج يحلل استمتاع كل من الزوجين بالآخر متى تم العقد، وأن الزوج يختص بالتمتع بزوجته فلا يحل لأحد أن يتميع بها ما دام العقد قائما ولو حكما، أما الزوجة فيحل لها التمتع بزوجها دون أن تختص بذلك التمتع حيث يباح له شرعا أن يضم إليها ثانية وثالثة ورابعة.

- **شرعية الزواج**:

إستخلف الله الإنسان في الأرض بقوله سبحانه(إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً)(البقرة 30) وجعل منه الزوجين الذكر والأنثى، وأودع في كل منهما ما يجعله يميل للآخر ليتم الازدواج بينهما، ويكون من ثمراته التناسل ليبقى النوع الإنساني يعمر الأرض حتى يبلغ الكتاب أجله(ابن منظور،١٣٧٤).

ولكن المولى سبحانه الذي كرم بني آدم لم يتركهم إلى ما تمليه عليهم طبيعتهم في أمر الازدواج كبقية المخلوقات الأخرى من الحيوانات والطيور ، بل سن لهم طريقة خاصة تتفق ومنزلتهم بين سائر المخلوقات(بن مانع،١٤١٣).

فشرع الزواج الذي يختص فيه الرجل بالأنثى لا يشاركه فيها غيره ليسلم العالم من شر الإباحة التي يترتب عليها التزاحم والتنازع بل والتقاتل أحيانا، ومن طغيان الشهوات التي تجعل من الإنسان حيوانا سفاحا لا يعرف رباط العائلة، ولا يفقه معنى الرحمة، ولا يفطن لسر المودة فيضيع النسل حيث لا رابط يربط الأبناء بآبائهم(ابن منظور،١٣٧٤).

ويؤكد بن مانع (١٤١٣) أنه لم تخل شريعة من الشرائع السماوية من الإذن بالزواج بل وتنظيمه من يوم أن أرسل الله الرسل .يقول جل شأنه(هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلاً خَفِيفاً فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَوَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْتَنَا صَالِحًا لَنَكُونَنَّ مِنْ الشَّاكِرِينَ) (الأعراف189)

كما يعرف الشناوي الزواج بأنه نظام اجتماعي معروف، أساسه علاقة الرجل بامرأة علاقة يعترف بها القانون ويقرها العرف والتقاليد المرعية. وتتضمن العلاقة حقوقا والتزامات على الزوجين معا وعلى الأبناء الذين يولدون نتيجة لذلك الرباط، وتستمر بعد ولادة الأبناء إلى أن يصبحوا قادرين على إشباع حاجاتهم الطبيعية دون معونة أحد، ويأخذ في حسبانه أيضا الناحية الاقتصادية والنفسية وتنظيمه للعلاقة الجنسية بين الرجل والمرأة، ويحدد شرعية الأبناء ، وهو مجال للرضا العاطفي والاستقرار النفسي (الأخرس،١٩٧٦م).

والزواج علاقة تضفي عليها المجتمعات والشرائع قدسية واحترام وتجعله علاقة أساسية لبناء المجتمعات والدول (التميمي، ١٤١٨هـ).

ولا غرابة أن يضفي الدين والمجتمع قدسية وروحانييه على الزواج لأنه وسيلة لحفظ النوع ، ولأن الأسرة نواة لتكوين المجتمع ومجال ممارسة علاقات

الحب والتراحم ونمو الروابط الأسرية والوطنية. وقد فرضت الأديان كلها الزواج وإن تفاوتت درجة فرضيته(أحمد،١٩٩٤م).

حيث يعتبر الزواج العلاقة التي تقوم على أساسها وتبنى كافة العلاقات الأسرية الأخرى، وهو ليس مجرد علاقة فقط بل هو رابطة طبيعية مقررة اجتماعيا الهدف منها الاستمرار لبناء وحدة اجتماعية عن طريق الإنجاب ورعاية الأطفال ويتوقف استمرار وثبات الزواج على مدى التفاهم والتوافق وإمكانية التكيف بين الزوجين(عبد الحميد،١٩٩٨م).

ويقوم الزواج في شرع الله على العدل في الحقوق والواجبات وعلى السمو في الأهداف والغايات والسكن في العلاقات الاجتماعية بين الرجل والمرأة، وهذا يجعله حصن ووقاية من الانحرافات والأمراض النفسية، ومصدر لتنمية الصحة النفسية والجسمية. والزواج مرحلة أساسية ونمائية قد تكون متوافقة، متنامية، متقلصة، مشبعه، أو بعضا من هذا وذاك وقد تستمر أو تتوقف تبعا لنوعية هذا التفاعل وتبعا لاستطاعة كل من الطرفين لإشباع حاجات الطرف الآخر كما وكيفا(يونس،١٩٩٥م).

وعلى هذا فالزواج هو العلاقة الوحيدة بين الرجل والمرأة التي يدعوا لها الشرع ويرغب فيها، ويقرها المجتمع ويضع الضوابط والمعايير الاجتماعية المنظمة التي تتأثر بدورها بتيارات التطور الاجتماعي فيما يتعلق بعلاقة الرجل بالمرأة ودور كل منهما في الأسرة والمجتمع (أبو العينين،١٩٩٧م).

- **الاختيار الزواجي**:

إن توافر الشروط الشكلية والموضوعية لا يكفي لتحقيق غاية الزواج ، فهذه الشروط لازمة لصحة العقد، والعقد بذاته لا يحقق غاية الزواج ، وإنما يقيم بين الزوجين رابطة قانونية.

أما غاية الزواج فتتحقق بقيام رابطة روحية، هي الحب الذي يولده الجذب بين الجنسين لاستمرار الحياة في الأخلاف ، ولا يكون ذلك إلا بتوافر صفات وخصائص في الزوجين، والإنسان قادر على اختيار شريك حياته حسب الخصائص التي يراها مناسبة.

حيث يعد الاختيار الزواجي من أهم وأخطر القرارات في حياة الرجل والمرأة فيما يتعلق بمرحلة الإعداد للحياة الزوجية، وذلك لما ينطوي عليه من صعوبة بالغة جعلت البعض ينظر إلى الاختيار كأساس لحياة زوجية سعيدة أو غير سعيدة مستقبلا. (علي، ٢٠٠١م).

ويعرف Sinha & Mukerjee الاختيار الزواجي بأنه: حالة من الشعور والإحساس بالسعادة والرضا من جانب الزوج والزوجة تجاه بعضهما البعض وهذا التوافق يستند على وجود اهتمام متبادل وتفاهم وتقبل من الطرفين لبعضهما البعض.(Sinha&Mukerjee,1990).

ويعرفه خليل بأنه : درجة التواصل الفكري والوجداني والعاطفي والجنسي بين الجنسين بما يحقق لهما اتخاذ قرارات توافقية تساعدهما في الارتباط وتحقيق أقصى قدر معقول من السعادة والرضا (خليل،١٩٩٠م).

ويشير فرج وعبد الله بأن الاختيار الزواجي يتضمن عناصر شاملة ومتعددة مثل تشابه الجنسين في القيم والأفكار والعلاقات بين كل منهما وأسرة الآخر وطبيعة صورة الآخر والثقة المتبادلة والأمور المالية (فرج،عبد الله، ١٩٩٩م).

و تعرفه الحنطي: بأنه:استجابة سلوكية ثنائية تشتمل على التوفيق في الاختيار للزواج والاستعداد لمسؤوليات الزواج والتشابه في القيم، والاحترام المتبادل والتعبير عن المشاعر والاتفاق في الأمور المالية، وفي أساليب تربية الأبناء.(الحنطي،١٩٩٩م).

ويجب أن يتوفر في الاختيار الزواجي الحرية والإرادة الكاملة والعقل الناضج والخبرات السابقة وهي تشتمل على متغيرات عديدة منها ثقافة الفرد وبيئته فجميع هذه العوامل البيئية والاجتماعية والسيكولوجية مهمة في تحديد أساس الاختيار الزواجي للفرد (أبو العينين،١٩٩٧م).

وعندما يكون الاختيار الزواجي خاطئاً فانه يخلق سوء توافق بين الزوجين كما هو الحال عندما يكون الزوج متعلما وتكون الزوجة أمية أو عندما يكون الاختيار متسرعا أوقد يكون لأحدهما عيوب وتغاضى كل واحد عنها بشكل مؤقت تحت تأثير الحب والرغبة في الزواج الأمر الذي يزيد سوءً بعد الزواج وكذلك عندما يكون فارق العمر بين الزوجين كبير فأنه سيكون هناك فرقا واسعا بينهما من الناحية النمائيه ومن ناحية النضج المعرفي والإدراكي والانفعالي مما يؤدي إل سوء الفهم بينهما في الكثير من المجالات (العزة،٢٠٠٠م).

وفي المقابل فالتوافق الزواجي يتضمن التوفيق في الاختيار المناسب للزوج والاستعداد للحياة الزوجية والدخول فيها، وتحمل مسؤولياتها، والقدرة على حل مشكلاتها، والاستقرار الزواجي، والحب المتبادل بين الزوجين والإشباع الجنسي (سري،٢٠٠٠م).

واختيار الزوج في سن مبكرة يحمل في طياته العديد من المساوئ ولكنه لايخلو من المميزات كسهولة العثور على القرين المناسب وسهولة التكيف مع طباعة وكذلك عدم إعلاء أو كبت الرغبات الجنسية أو القيام بعلاقات غير شرعية خارج نطاق الزواج (فرج وعبد الله ، ١٩٩٩).

ويشير توفيق أنه عادة ما يتم اختيار الشريك للزواج وفقاً لأحد الأسلوبين التاليين:

- الأسلوب الوالدي: ويكون بتدخل الوالدين أو بعض أقارب المقبلين على الزواج في عملية الاختيار في ضوء بعض الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية.

- الأسلوب الشخصي: وتظهر فيه رغبة الفرد الشخصية كأهم عامل يحدد اختياره للقرين (توفيق،١٩٩٦م).

• النظريات المفسرة للاختيار الزواجي:

إن النظريات الأساسية التي تفسر عملية الاختيار للزواج يغلب عليها الطابع الاجتماعي والثقافي والنفسي ومن أهمها نظرية التجانس التي تقوم على فكرة أن الشبيه يتزوج بالشبيهة، وأن التجانس هو الذي يفسر اختيار الناس بعضهم لبعضٍ كشركاء لا الاختلاف والتضاد. فالناس يتزوجون ممن يقاربونهم سناً وسلاسة ويشتركون معهم في العقيدة وممن هم في مستواهم التعليمي والاقتصادي والاجتماعي. أما نظرية التقارب المكاني فهي ترى أن الفرد يختار للزواج من مجال جغرافي محدد وهي البيئة التي يعيش فيها سواء في السكن أو في المدرسة أو في العمل حيث الفرصة أكبر للاحتكاك بأفراد الجنس الآخر. أما نظرية التقارب المكاني فهي ترى أن الفرد يختار للزواج من مجال جغرافي محدد هي البيئة التي يعيش فيها سواء في السكن أو في المدرسة أو في العمل حيث تكون الفرصة أكبر للاحتكاك بأفراد الجنس الآخر. أما نظرية القيم فتعتمد على أن الفرد يختار شريك حياته من بين الذين يشاركونه أو على الأقل يقبلون قيمه الأساسية، حيث يتوافر قدر من الأمان الانفعالي. وهذه النظريات الثلاث تصب في مسألة التشابه والتماثل (كفافي،١٩٩٩م).

ومن النظريات أيضاً نظرية الحاجات المكملة أي أن الفرد يميل لاختيار الشريك المناسب الذي يمده بأعلى حد من حاجة الإشباع والرضاء ولهذه النظرية مفهومين أساسيين هما:

- الحاجة: وهي قوة تنظيم الإدراك الحسي ووعي الذات والناحية العقلية والرغبة والإرادة.
- الحاجة المتممة أو المكملة: أي أن تتم بعضها البعض وكلمة المتممة ترادف كلمة إشباع الحاجة، وهي حالة يحدث فيها أن حاجات فرد تشبع عن طريق التفاعل مع شخص آخر. (الضبع،٢٠٠٢م).

وفي نظرية التحليل النفسي يرى فرويد أن الاختيار السوي للشريك أو لموضوع الحب ينقسم إلى قسمين: فهو يرى أننا في الاختيار للزواج نبحث أما عن شخص يشبهنا أو عن شخص يحمينا فقد تناول موضوع الاختيار للزواج من زوايا التكامل السيكولوجي كما أنه يؤيد بطريقة ما فكرة الاختلاف. (الكاشف ١٩٩٢م).

• الشروط الواجب توافرها في الفتاة لتحسن اختيار الزوج:

من الطبيعي أن تكون الفتاة صاحبة الحق الأول والأخير في اختيار الزوج المناسب لها، فليس لأحد أن يضغط عليها في فرض أي زوج، لأن الله لم يجعل أحداً مالكاً لأحد. ولكن يشير عبد الرحمن ودسوقي(١٩٨٨) أن هناك عدة نقاط أو تحفظات ينبغي بحثها في صفات الفتاة التي تؤهلها لاختيار الزوج المناسب:

النقطة الأولى: هي البلوغ الذي يلتقي أو الذي يمتزج بالرشد. فلا يكفي في تصحيح عملية الاختيار أن تكون الفتاة بالغة سن التكليف، بل لابد من أن تكون راشدة أو رشيدة، بحيث تستطيع أن تميز الاختيار الصحيح من الاختيار الفاسد في حياتها. فإذا اجتمع لها هذان الشرطان: البلوغ والرشد فإن بإمكانها أن تختار مَن تشاء.

النقطة الثانية: وتتمثل في الجدل الفقهي الدائر بين سائر فقهاء المسلمين حول السؤال التالي: هل يشترط في زواج الفتاة العذراء إذن الولي كالأب أو الجد، وربما يمتد بعضهم إلى الأخ الأكبر ولو على نحو الاستحباب، أو انه لايشترط ذلك؟ هناك فريق كبير من الفقهاء يقول: إن البالغة الرشيدة كالبالغ الرشيد، ليس لأحد سلطة عليها.

فإذا كانت الفتاة رشيدة في التسع سنوات فلا بأس في ذلك، وإذا لم تكن رشيدة فالأمر يحتاج أن تصل إلى سن الرشد، وسن الرشد ليس محددا بحالة زمنية بل بحالة عقلية.

وعلى هذا الأساس هناك رأي لا يشترط شيئاً في موضوع صحة زواج الفتاة وصحة اختيارها إلا البلوغ والرشد، تماما كما هو الحال بالنسبة إلى الرجل. وإن كان هذا الرأي يستحب لها أن تستشير أباها أو جدها أو أخاها في ما يمكن أن يحقق لها رشدا إضافيا على مستوى الاستشارة في الإنسان الذي تختاره، لأنها من الممكن أن تخضع لجو عاطفي ضاغط على مشاعرها يمنعها من أن تفكر بطريقة موضوعية في المسألة، لاسيما أن جانب الإحساس في المرأة أو جانب الضعف الطبيعي العفوي في حياتها قد يجعل كثيراً من الناس يستغلون هذا الجانب من شخصيتها، وهو براءة الطهر في ضعفها وفي إحساسها إذا صح التعبير.

وهناك رأي آخر لبعض الفقهاء، أو لكثير منهم، يشترط في صحة زواج الفتاة ممن تختاره إذن الأب أو الجد من جهة الأب. ولكن ليس معنى ذلك أن للأب أن يجبرها على قبول مَن لا تريده، لكن له أن ترفض مَن تريده انطلاقاً من المصلحة التي يراها. ولكن عندما نرى إن الأب لم ينطلق في رفضه من مصلحة بل من استغلال، أو من حالة تعسفية، وكانت الفتاة محتاجة إلى الزواج، فإنه من الممكن جداً في رأي بعض هؤلاء الفقهاء .ألا يكون للأب أي دور في هذه المسألة لأنه لا يمارس هذا الموقع الذي أعطاه إياه التشريع بطريقة إسلامية، بل بطريقة ذاتية عدوانية أو عبثية أو استغلالية.

وفي كل الأحوال، للفتاة الرأي الأول والأخير في الاختيار. وربما تتحفظ بعض الفتاوى في حرية هذا الاختيار عندما تربطه بإذن الأب، ولكنها لا تتحفظ في أنه ليس لأحد أن يفرض عليها مَن لا تريده. هذا من الناحية الشرعية الملزمة.

• **خصائص الزوج**:

إذا اخْتصّ فرد بشيء فمعناه انفراده به دون غيره. والخاصّةُ خلافُ العامّة ،وجمعها خصائص ، ويشار بها إلى السمات التي ينفرد بها الشيء دون غيره واستخدمتها الدراسة الحالية للإشارة إلى الصفات التي تميز الزوج.

وفي صدد اختيار خصائص الزوج يرى موسى(١٩٩٨) أن للفتاة . كما للشاب . الحق في أن تطلب الأشياء الذاتية، باعتبارها إنسان لها طريقتها في التفاعل مع الإنسان الآخر. فلها أن تفضل . في عملية اختيارها . الإنسان الجميل، أو الإنسان المقبول من حيث الشكل، تماما كما هو الحال بالنسبة إلى الرجل. ولها أن تفضل الإنسان الذي يمثل الكفاية الحياتية من حيث إمكانياته المادية، ولها أن تفضل الشخص الذي يملك مستوى ثقافيا معينا أو مستوى إجتماعيا معينا. بينما ترى الكاشف (١٩٩٢) إن مثل هذه الأمور لا تعتبر أساسا في ثبات الحياة الزوجية، فالجمال . مثلا . شيء طبيعي في الرغبة، لاسيما في مجال الرغبة الحسية، ولكن قد يذهب الجمال بفعل التشويه، أو بفعل أي وضع من الأوضاع وربما يُصاب الإنسان بنكسة مالية أو بخسارة كبيرة وقد يفقد مركزه الاجتماعي مثلا، وتضعف ثقافته بفعل عدم الممارسة، إن هذه الأمور ليست من الأمور التي تمثل العناصر الثابتة التي يمكن أن تتحرك في داخل الحياة الزوجية لتضمن سلامتها.

كما تشير الكاشف إن الزواج يمثل علاقة خاصة، لأنه يمثل أسلوباً من أساليب حركة العلاقات الإنسانية في ما يتصرف به كل فريق تجاه الفريق الآخر على مستوى احترام حقوقه، وعلى مستوى احترام مشاعره وعلى مستوى طريقة إدارة المعنى الإنساني في داخل هذه العلاقة، وما إلى ذلك.

• **خصائص الزوج من المنظور الإسلامي**:

كانت العرب لا تقدّم شيئاً على عنصر الكفاءة في الرجل، والرجل الكفء عندهم، هو من كان ذا نسبٍ مناظر لنسب المرأة التي تقدَّم لخطبتها، ولا يقدّم عندهم على النسب شيء، ومازال هذا الفهم سائداً لدن الكثير من المجتمعات لاسيّما القبلية منها، أو التي احتفظت بعاداتها القبلية وإن تمدنت في الظاهر(الترمانيني،١٩٨٤). لكن الإسلام قدّم رؤيته لكفاءة الزوج في معناها الصحيح وإطارها السليم، المنسجم مع ميزان السماء: "إنّ أكرمكم عند الله أتقاكم" مع الأخذ بنظر الاعتبار حقّ المرأة في العيش. فعرّف رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الرجل الكفء بقوله: "الكفء أن يكون عفيفاً وعنده يسار"(الأخرس،١٩٧٦).

وقيل: إنّ الكفاءة المعتبرة في النكاح أمران: الإيمان واليسار بقدر ما يقوم بأمرها والإنفاق عليها، ولا يراعى ما وراء ذلك من الأنساب والصنائع، فلا بأس أن يتزوج أرباب الصنائع الدنيّة بأهل المروات والبيوتات (الغندور،١٩٨٠). ويحرم رفض الرجل المتقدم للزواج المتصف بالدين والعفة والورع والأمانة واليسار، إذا كان حقير النسب .

ولقد روي عن الإمام الصادق عليه السلام أنّه قال: "إنّ رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم زوّج المقداد بن الأسود ضباعة ابنة الزبير بن عبد المطلب، وإنّما زوّجه لتتّضع المناكح، وليتأسوا برسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، وليعلموا أن أكرمهم عند الله أتقاهم" (الغندور،١٩٨٠).

ويشير الغندور أنه لملاحظة أن المرأة تتأثر بدين زوجها والتزامه بقدر تأثرها بأخلاقه وأدبه أكثر من تأثره هو بدينها وأدبها، قال الإمام الصادق عليه السلام: "تزوّجوا في الشكاك ولا تزوّجوهم، لأنّ المرأة تأخذ من أدب زوجها، ويقهرها على دينه" .

كما شرع الإسلام للأب أن يكره تزويج ابنته من شارب الخمر، والمتظاهر بالفسق، والسيئ السيرة . قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: "من شرب الخمر بعدما حرّمها الله على لساني، فليس بأهل أن يزوّج إذا خطب" ؛ لأنّ شرب الخمر والإدمان عليه يؤدي إلى خلق الاضطراب الأسري والتفكك الاجتماعي في جميع ألوانه، إضافة إلى ذلك فإنّه عقاب لشارب الخمر ليكون ردعا له.

وكما حذّر الإسلام من تزوج المرأة المشهورة بالزنا، فقد حذّر أيضاً من تزويج الرجل المعلن بالزنا، قال الإمام الصادق عليه السلام: "لا تتزوج المرأة المعلنة بالزنا، ولا يزوج المعلن بالزنا إلاّ بعد أن يعرف منهما التوبة" .

وفي هذا الصدد تشير أبو العنين (١٩٩٧) أن نظرة الفتيات بالنسبة للزواج تنقسم إلى :

- فتاة ترى أن الزواج فرصة لابد أن تقتنصها وهى النوع من الفتيات يرضى بأي زوج يطرق الباب (يكثر في المناطق الأقل تعليم ووعى)
- فتاة تضع أوصاف منها المادية كأن يكون صاحب مال أو سلطان أو جاه .
- فتاة تبحث عن الأخلاق والقيم والمبادئ .
- فتاة لا تعرف ماذا تريد ولم تستطع تحديد مواصفات للشريك (وهم الأكثر تعاسة في حياتهم الزوجية)

من خلال تحليل الباحثة لما سبق، ترى الدراسة الحالية أن المرأة التي تطلب الجمال والثقافة والمال والمركز في الرجل، إلى جانب الخلق والدين، هي امرأة غير منحرفة إسلاميا. فالانحراف هو أن يكون الجمال كل شيء، أو أن يكون المال كل شيء، أو أن يكون المركز الاجتماعي كل شيء، بحيث تكون الأخلاق والدين حالة هامشية في البحث عن الشريك في الحياة الزوجية.

- **سمات الشخصية**:

يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً، لأنها تشمل الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية كافة، المتفاعلة مع بعضها البعض داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجتها من حيث طبيعتها وخصائصها ومكوناتها وديناميكياتها ونظرياتها (الداهري والعبيد ١٩٩٩).

وقديما كان علماء النفس يهتمون بالمظاهر الخارجية للشخصية وما يترتب عليها من سلوك معين يؤثر على الأفراد الآخرين، أي أنهم اهتموا بالسلوك الظاهر وتجاهلوا المظاهر الداخلية للشخصية التي تتضمن اتجاهات الفرد ودوافعه وقيمه، وغير ذلك من السمات التي لا تظهر في السلوك الخارجي بصورة مباشرة (العيسوي، ٢٠٠٢).

- **مفهوم الشخصية**:

الشخصية في اللغة مشتقة من شخص شخوصا: أي خرج من موضع غيره وشخص شخوصا: أي ارتفع (مهدي،١٩٩٨).

والشخص: كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص (ابن منظور،د.ت، ٤٥٩)

أما الشخصية لدى علماء النفس فقد تعددت تلك التعاريف وتنوعت ولايوجد اتفاق على تعريفها، وذلك لتعدد وظائفها وتباين دعائمها واتساع ميدانها وكثر مكوناتها ومقوماتها.

وفي هذا الصدد تشير أحمد(٢٠٠٣) أن التعريف الجيد للشخصية يجب أن يركز على عدة اعتبارات هي:

- التكامل: ويتضمن كون الشخصية ليست مجرد مجموعة من الصفات التي تكونها، وإنما هي الوحدة الناتجة منها، فقوة الشخصية تقاس بقدر مايكون بين مكوناتها من تماسك وانسجام وتكامل.
- الديناميـة: وتشير إلى أهمية التفاعل المستمر بين عناصر الشخصية المختلفة.
- الصفات الثابتة نسبيا في الشخصية: وهي تلك التي لا تتغير كثيرا على طول الزمن مثل هيئة الجسم والذكاء العام والاستعدادات الموروثة.

ويذكر عبد الخالق (١٩٩٤، ١٢، ١٦) مجموعة من تعريفات الشخصية منها:

تعريف ماي May للشخصية بأنها" ما جعل الفرد فعالاً أو مؤثراً في الآخرين" ،في حين يرى برنس Prince أن الشخصية هي " المجموع الكلي لما لدى الفرد من استعدادات بيولوجية موروثة، ودفعات ونزعات وغرائز وشهوات، بالإضافة إلى النزعات والاستعدادات المتكسبة"، أما شيرمان Shreman فيرى أن الشخصية هي "السلوك المميز للفرد"،في حين يعرفها وارن Warren أنها "ذلك التنظيم المتكامل لكل خصائص الفرد المعرفية، والوجدانية، والنزوعية والجسمية كما تكشف عن نفسها في تميز واضح عن الآخرين"، في حين يرى بودن Bowden أن الشخصية هي "تلك الميول الثابتة عند الفرد ، التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته". وإلى الآن لم يتفق العلماء على تعريف محدد للشخصية، فقد أورد عالم النفس "جوردن ألبرت" في كتابه "الشخصية" مايقرب من ٥٠ تعريفا لها (انجلر،١٩٩٠).

لذلك يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً، لأنها تشمل الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية كافة، متفاعلة مع بعضها داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجتها لمفهوم الشخصية من حيث طبيعتها وخصائصها ومكوناتها وعملياتها ونظرياتها.

- **مكونات الشخصية** :

يشير الحسين (٢٠٠٢) إلى مكونات الشخصية في النقاط التالية:

المكونات الجسمية: ويقصد بها العوامل التي تتعلق بالنمو الجسمي العام والحالة الصحية العامة، بمعنى آخر النمو الجسمي من حيث الطول والوزن واتساق الأعضاء وكذلك حالة الغدد وإفرازاتها ، كذلك العاهات الجسمية أو نقص معين في ناحية جسمية ما.

المكونات العقلية المعرفية: ويقصد بها الوظائف العقلية العليا كالذكاء العام ، والقدرات الخاصة كالقدرة العددية والقدرة اللغوية.

المكونات الانفعالية: وهي التي تتعلق بالنشاط الانفعالي والنزوعي، كالميل إلى الانطواء أو الميل للانبساط أو الميل للسيطرة أو الميل للخنوع .

المكونات البيئية: ويقصد بها العوامل التي تتوقف على البيئة التي يعيش فيها الفرد.

وهذه المكونات تتحدد نتيجة تفاعل العوامل الفسيولوجية والعوامل البيئية، ولاشك أن التغير الذي يحدث لإحدى هذه المكونات نتيجة للعوامل الفسيولوجية والاجتماعية يؤثر بدوره في تكوين الشخصية ، مما يؤكد عملية التفاعل المستمر بين تلك المكونات وتأثيرها ببعضها البعض (موسى، ١٩٨٨).

ومن هنا يتضح أن مكونات الشخصية تتميز بالديناميكية والتفاعل المستمر، وتبعا لذلك لا يمكن الحكم على جانب واحد من جوانب الشخصية مستقلا عن الجوانب الأخرى ، وأن مكونات الشخصية تتعدد نتيجة لتفاعل العوامل الفسيولوجية مع العوامل البيئية.

- **سمات الشخصية**:

تعددت تعريفات السمة لدى علماء النفس، فيعرفها كاتل Cattel (١٩٥٠) بأنها "تكوينات أو البنية العقلية التي نستطيع أن نستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد، والتي تفسر استقرار سلوكه أو ثباته نسبيا"كما يرى أنها "مجموعة من الخصائص النفسية الاجتماعية التي لها صفة الثبات النسبي، وتكون في مجملها تنظيما ديناميا متكاملا، ويمكن في ضوئها وصف الشخص والتنبؤ بسلوكه بدرجة كبيرة من الثبات.(Cattel,1950,400) . ويعرفها المليجي (١٩٩٤) بأنها" أي خاصية يختلف فيها الناس، أو تتباين من فرد لآخر، وقد تكون السمة استعدادا فطريا كالسمات المزاجية، وقد تكون مكتسبة كالسمات الاجتماعية، وكذلك الاتجاهات والميول والعواطف"(المليجي، ١٩٩٤ ٢١٤)

وقد أشار عبد الخالق إلى عدداً من تعريفات السمة منها: تعريف السمة عند ألبورت Allport بأنها "تركيب نفسي عصبي له القدرة على أن يعيد المنبهات المتعددة إلى نوع من التساوي الوظيفي، وإلى أن يعيد إصدار وتوجيه أشكال متكافئة منسقة من السلوك التكيفي والتعبيري"، كذلك تعريف السمة عن أيزنك Eysenk بأنها "مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معا" ويعرفها ستاجذر Stagner بأنها "سمة للشخصية تكون طريقة عامة في إدراك مجموعة من المواقف أو الاستجابة لها"، أما تعريف السمة عند إنجلش وإنجلش English& English فيدل أنها "أي خاصية دائمة وثابتة نسبيا لدى الفرد، التي يمكن أن تميزه عن غيره من الأفراد"

من تحليل الباحثة للتعريفات السابقة يمكن استخلاص أن السمة هي أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي توجد فروق فردية بينهم، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية بمواقف اجتماعية

ومن خلال الدراسة الحالية، يمكن للباحثة تعريف السمة بأنها صفة أو ميزة تدخل في بناء شخصية الفتاة وتميزها عن غيرها، بحيث يظهر تأثيرها في استجاباتها تجاه ما يحيط بها ، واختياراتها ومنها اختيارها لخصائص الزوج.

دراسة السمات والبحث عنها:

يرى عبد الله (٢٠٠٠) أن البحث عن سمات الشخصية يرتكز على ثلاث نقاط رئيسية:

- التعرف على الأبعاد الأساسية للشخصية.
- كشف مصدر الفروق الفردية.
- فحص صدق وثبات اختبارات الشخصية المستخدمة لذلك، كما يركز علماء نفس السمات أيضا على تحديد مدى فائدة هذه الاختبارات في الوصف والتنبؤ.

- **تصنيف السمات**:

هناك أنواع متعددة من السمات، يذكر منها عيسوي (١٩٩١) التصنيف التالي:

- السمات العامة: وهي ثابتة ثبوتاً مطلقاً، فالشخص الذي يتمتع بسمة الأمانة يكون أمينا في كل المواقف.
- السمات الموقفية: هي التي تتوقف على نوع الموقف.
- السمات الشعورية: هي التي يشعر بها الفرد مثل الصداقة والروح الاجتماعية، والسمات اللاشعورية هي التي لا يشعر بها الفرد مثل الكبت والمخاوف المكبوتة.

أما هول وليندزي Hall& Lindzey فقسما السمات بصفة عامة إلى:

- سمات مشتركة: يتسم بها الأشخاص الذين يمرون بخبرات اجتماعية.
- سمات مميزة: وهي خاصة بأفراد معينين ولا توجد بنفس الصورة لدى غيرهم.
- سمات سطحية: وهي سمات ظاهرة.
- سمات مصدرية: وهي التي تتفرع عنها السمات السطحية.
- سمات مكتسبة: تنشأ عن التفاعل مع الظروف الخارجية.
- سمات وراثية: وهي سمات فطرية لا تكتسب من البيئة.
- سمات دينامية: وهي تعد الفرد وتدفعه نحو الأهداف.
- سمات قدرة: تكمن فيها قدرة الفرد على تحقيق تلك الأهداف.(زهران ١٩٨٨)

بينما يصنف زيدان (١٤١٤) سمات الشخصية إلى عدة سمات هي:

- شكلية، ومظهرها: تركيبة الجسم من حيث (الطول – الوزن – اللون)
- فسيولوجية، ومظهرها: دقات القلب – درجة الحرارة – سرعة التمثيل الغذائي
- الاستعدادات العقلية، ومظهرها: الذكاء – القدرات الخاصة
- المزاجية، ومظهرها: الكآبة – الاندفاع – المثابرة
- الميول، ومظهرها: القيام بأعمال معينة من النشاط كالعامل اليدوي
- الاتجاهات، ومظهرها: كالاتجاه نحو تحديد النسل أو كراهية الجمود
- الحاجات، ومظهرها: كالحاجات الأولية

ويفترض أصحاب نظرية السمات، أن الناس يختلفون في عدد من الصفات بحيث يمثل كل منها سمة من السمات والخصائص الشخصية لكل فرد، وتعمل بالتالي على توجيه سلوكه وتصرفاته ، ويعتبر ألبورت وكاتل أبرز القائلين بأهمية السمات في تحديد الخصائص والمعالم الشخصية ، وفيما يلي عرض لنظريتيهما:

أولاً : نظرية جوردن ألبورت Gordon Allport

يعتبر البورت من أوائل السيكولوجيين الأمريكيين الذين وضعوا الأساس الأول لنظرية السمات ، والسمة في نظر ألبورت هي نزعة عامة عند الفرد تدفعه وتحدد سلوكه، ومن ثم فالسمة سابقة على السلوك، وإن كان استنباطها لايأتي إلا من خلال هذا السلوك، فالسمة بذلك مفهوم فرضي او متغير متوسط بين الشخصية من جهه والسلوك من جهة أخرى، بمعنى أنها لا ترى ولكن يستدل عليها من السلوك (محمد،١٤١٦)

وأشار أبو حويج (٢٠٠٢) تحديد ألبرت للخصائص التي تتميز بها السمات وهي:

- خاصية التغير: حيث إن الثبات الذي تتمتع به السمة هو ثبات نسبي فالسمة الإنسانية قابلة للتعديل والتغير عن طريق التعلم.

- خاصية الملاحظة والقياس: فالسمة يمكن ملاحظتها ، ويمكن قياسها وهذا ما يساعد على معرفة سلوك الفرد، وتحديد طبيعة هذا السلوك.
- خاصية الدافعية: حيث أن لكل سمة إنسانية دافعية ذات قوى محددة ومعينة.
- ارتباط السمة بالعمر الزمني للفرد: حيث أن السمات تتغير مع التغير الحادث في خصائص النمو الإنساني.

كما يشير نجاتي (١٤٠٨) إلى تقسيمات ألبورت للسمات ، حيث قسمها أولاً من حيث أصولها إلى قسمين هما : سمات وراثية نظرية ، وسمات متعلمة مكتسبة.

وثانياً من حيث نوعها إلى: سمات رئيسة وهي التي لها تأثيرات مباشرة في انماط السلوك الإنساني ، وسمات ثانوية وهي الأقل وضوحا من السمات الرئيسية.

وترى الباحثة أن نظرية ألبورت للسمات تعتبر من الإسهامات المهمة في مجال علم النفس، إلا أنها فشلت في إيجاد العلاقة التبادلية بين السلوك والموقف البيئي، إضافة إلى ذلك فإن ألبورت وجه اهتماما بالغا إلى ما يحدث داخل الفرد، ولكنه يوجه اهتماما كافيا لتأثير القوى الخارجية.

ثانيا : **نظرية ريموند كاتل** Raymond Cattell :

يرى كاتل أن السمات هي وحدة بناء الشخصية، ولذلك نالت سمات الشخصية الاهتمام الأكبر من بحوثه التحليلية .

ونظرية كاتل تعكس التركيز الراهن على الطرق الكمية والتي لم يعطها حقها وأهميتها إلا عدد قليل من أصحاب النظريات، فنظرية كاتل هي نموذج جدير بالتقدير في مجال البحث وأسلوب علمي لدراسة الشخصية (انجلر،١٩٩٩).

وأشار عبد الله (١٤٠٣) إلى تقسيمات كاتل لسمات الشخصية ،حيث قسمها إلى:

- سمات دينامية: وهي المفسرة للسلوك النزوعي، وتنقسم إلى مجموعتين:
  - ✓ الدوافع الفطرية: وتشمل النزعات الفطرية في الإنسان كالحصول على الطعام وحب الاستطلاع، والنزعة للمعيشة مع الجماعة.
  - ✓ الدوافع المكتسبة وتشمل كل الانفعالات المشتقة كالميول والاتجاهات والعواطف.
- سمات مزاجية: وهي السمات المميزة للسلوك الوجداني أي الانفعالي وتتعلق بالسلوك وتربط السلوك الذي ينفذ به الفرد ما يريد أداءه مثل درجة الثقة بالنفس.
- سمات القدرة: وهي السمات المميزة للسلوك المعرفي ، وهي تتعلق بكيفية مواجهة الفرد لصعوبات الحياة ، وتتضمن طاقات مثل الذكاء والقدرات العقلية والمهارات الحركية.

بينما أورد زيدان (١٤١٤) تقسيم آخر لسمات الشخصية عند كاتل، وهو الموضح بالجدول التالي:

جدول(١): يوضح تقسيم كاتل لسمات الشخصي

العوامل	وحدات تكوينية موروثة	وحدات مكتسبة من البيئة
الديناميكية	الدوافع والرغبات والحاجات	العواطف والاتجاهات العقلية
المزاجية	الصفات الانفعالية والمزاجية	الصفات الخلقية
المعرفية	الذكاء والمواهب الخاصة: كالذاكرة والقدرة الموسيقية	المهارات المكتسبة والمعلومات العامة

- **السمات في نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية** :

من الستينات إلى التسعينات من القرن الحالي، وعشرات الأبحاث في العديد من الأقطار تستخدم التحليل العاملي، وذلك للبحث عن العلاقات بين قوائم الصفات التي تصف الفروق في الشخصية.

وقد وجدت هذه الأبحاث خمس سمات معروفة الآن باسم الخمس الكبرى The big five أو باسم نموذج العوامل الخمسة للشخصية، وهذا النموذج ينظم سمات الشخصية تحت فئات تستخدم لوصف الفروق في الشخص(Stephan ,1999)

ويشير ستيفن Stephan إلى أن هذه العوامل الخمس تعتبر هي النموذج المثالي، لأن كل عامل منها يتضمن عشرات السمات المرتبطة ببعضها ، وبهذا فالنموذج يكون بمثابة قائمة مختصرة وشاملة لكل سمات الشخصية ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٢) : يوضح العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

أبعاد السمة	صفات السمة
١- الثبات الانفعالي Emotional Stability	مطمئن – قلق الشعور بالأمن – عدم الشعور بالأمن الرضا عن الذات – الانشقاق عن الذات
٢- الانبساطية Extraversion	الاجتماعية –الانعزالية/حب المرح – الاتزان التعبير عن المشاعر – التحفظ
٣- التفتح Openness	خيالي – واقعي/حب التغير – تفضيل الروتين غير ملتزم بالمعايير الاجتماعية- ملتزم بالمعايير الاجتماعية
٤- الرقة Aggreeabless	طيب القلب- متحجر القلب/ يثق بالآخرين – يشك بالآخرين متعاون- غير متعاون
٥- يقظة الضمير	منظم- غير منظم/ حريص- مهمل متروي- مندفع

ويرى ستيفن أن هذا النموذج هو أول نموذج ينظم كل الفروق في الشخصية تحت خمس فئات واضحة، وهذا يعني أن اختيارات الشخصية التي سوف تقوم على نموذج عوامل الشخصية الخمسة، سوف تمكن الباحثين من تقدير الغالبية

العظمى من فروق الشخصية بين أي أفراد، بالإضافة إلى أن هذا النموذج سيؤدي إلى تصميم مقاييس جديدة للشخصية على نحو دقيق ومتكامل.

- **نظرية آيزنك للشخصية**:

يشير الشريف والرويتع (٢٠٠٢) إلى أنه يمكن اعتبار نظرية آيزنك من أكثر نظريات الشخصية التي تم اختبارها بكم هائل من الدراسات بطرق مختلفة (من بينها التقريرات الذاتية)، وفي ثقافات مختلفة. ومما يميز نظرية آيزنك عن غيرها أنها تنطلق من مسلمات نظرية يتم اختبارها لاحقا، أو ما يسمى بالفرضية الاستدلالية. وقد كشفت دراسات آيزنك وغيره من الباحثين عن عدد محدود من الأبعاد الرئيسة القوية التي تظهر في كل مرة يتم اختبار النظرية بغض النظر عن المحتوى الثقافي الذي تم فيها اختبارها فيه. ولعل هذا ما دفع آيزنك للتأكيد على الأساس البيولوجي لتلك الأبعاد. ويكاد أن يكون هناك إجماع بين الباحثين على أن بعدي الانبساط - الانطواء، والعصابية - الاستقرار الانفعالي بعدان رئيسان يتوافران في جميع الثقافات، بغض النظر عن انتظام بنود المقياس أو ترتيب ظهوره. فقد يتباين ترتيب البنود من عينة إلى أخرى، ومن ثقافة إلى أخرى، كما قد يختلف ترتيب ظهور تلك الأبعاد.

يرى آيزنك (Eysenck, 1967)، وهو ينظِّر للأساس البيولوجي للشخصية، أن هذه الأبعاد عالمية. ويدفع عن دعواه تلك حتى على مستوى البعد الثالث، وهو الذهانية - اللاذهانية (أو المسؤولية أو الضمير)، على الرغم مما أظهرته الدراسات التي تناولت ذلك البعد، من عدم وضوح الرؤية حوله، والدرجة المنخفضة من الثبات التي لازمت محاولات بلورة مقياس لذلك البعد، مما دفع بعض الباحثين إلى التساؤل عن حقيقة وجود ذلك البعد من الأساس. فأصحاب نظرية العوامل الخمسة الرئيسة في الشخصية لا يشيرون إلى ذلك البعد تماما بالرغم من أخذهم بالبعدين الآخرين (الانبساط ـ الانطواء والعصابية - الاستقرار الانفعالي . ويبقى آيزنك على قناعته بأن بعدي التفاني والوداعة من الأبعاد الخمسة يشتملان على تركيبة بعد الذهانية في تصوره النظري، وأنهما مع العامل الخامس ، وكثيرا ما يرتبطون بدرجة مرتفعة مع بعد الذهانية. إلا أن أنصار العوامل الخمسة لا يوافقون آيزنك في تصوره على اعتبار أن بعد الذهانية لم يظهر عند التدوير الثلاثي للمحاور.

وقد حضي بعد المرغوبية الاجتماعية (مقياس الكذب) بدرجة أعلى من الاتفاق بين الباحثين من تلك التي نالها بعد الذهانية؛ مما دعا بعض الباحثين إلى النظر إليه كبعد من أبعاد الشخصية له درجة مرتفعة من الاستقرار .

ونظرية آيزنك في الشخصية نظرية بيولوجية - اجتماعية. ويرى أنصار التصور البيولوجي الاجتماعي للشخصية الإنسانية أن التركيبة الفيزيقية للإنسان ليست مجرد منافذ تظهر من خلالها الاستجابات التي يتم تطبيع الكائن الإنساني على إصدارها. فهم يرون أنها تتدخل في تحديد نوع الاستجابات

الصادرة عن الإنسان. فالإنسان يرث استعداداً يجعله أكثر قابلية لتعلم نمط محدد من الاستجابات أكثر من نقيضه.

وقد ربط آيزنك بين بعد الانبساط- الانطواء والجهاز العصبي المركزي حيث يرى أن الانبساطي يرث نمطاً معيناً من بنية الجهاز العصبي يؤدي إلى وصول الاستثارات عبر أجهزة الاستقبال مروراً بالتكوين الشبكي الصاعد إلى القشرة اللحائية في الدماغ ببطء وتشتت أثرها بسرعة مما يجعل الانبساطي في حالة 'نهم' مستمر للاستثارة. بينما يرث الانطوائي جهازاً عصبياً يؤدي إلى وصول الرسائل عبر الموصلات بسرعة وتشتت أثرها ببطء مما يجعل الانطوائي في حالة اكتفاء من الاستثارة. كما ربط آيزنك بين العصابية والجهاز العصبي المستقل (السمبثاوي) .

أما بالنسبة للمظاهر السلوكية التي تميز الانبساطي فهي أنه شخص اجتماعي، لا يكتفي بعدد محدود من الأصدقاء، ويبادر إلى تكوين الصداقات والتفاعل حتى مع الغرباء، ويفضل أن يكون مع الناس على أن يمارس القراءة. والانبساطي شخص حيوي مرح، يميل إلى التفاؤل، ويحب الإثارة والتغيير ويبرم بالروتين اليومي، ويستمتع بعمل المقالب، ويقحم نفسه في المخاطر، ويتصرف بشكل عفوي، وتكون لديه دوماً إجابات جاهزة. كما أنه قد يأخذ على عاتقه القيام بمهام كثيرة، مع أنه شخص لا يمكن الاعتماد عليه، عموماً. أما المنطوي النموذجي فهو شخص هادئ مبتعد عن الآخرين، حيث تشكل له كثرتهم زيادة غير مرغوبة في الإثارة. فهو يفضل قراءة الكتب على لقاء الآخرين، وصداقاته محدودة. وعلى العكس من الانبساطي الذي يتسم بالاندفاع، يميل الانطوائي إلى التروي والتخطيط، ويحب أسلوب الحياة المنظم، ويحتفظ بمشاعره تحت ضبط محكم، ومن النادر أن يكون عدوانيا، ولا ينفعل بسهولة. فهو على العموم شخص يميل إلى التشاؤم، ويعطي أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية، وهو شخص يمكن الاعتماد عليه.

ويتسم ذو الدرجة المرتفعة في العصابية بأنه شخص مهموم، مشغول البال بما يمكن أن يقع من مصائب، ويقلق كثيراً من ارتكاب الأخطاء.

ويتصف الحاصل على درجة مرتفعة على بعد الذهانية بأنه شخص منعزل لا يهتم للآخرين، ولا ينسجم في أي وضع. كما أنه يمكن أن يكون قاسياً وغير إنساني، ولا يكترث لممارسة العدوان حتى على الأقربين منه. فهو يفتقر بشكل عام إلى المشاعر والتعاطف مع الآخرين، غير حساس لآلام الغير، ويحب أن يتلاعب بهم ويضايقهم. كما أنه يميل إلى الأشياء الغريبة غير المألوفة، ويتهاون بالمخاطر .

إن آيزنك يرى أن السلوك الشاذ ليس نوعاً مختلفاً من السلوك مقارنة بالسلوك السوي؛ أي أن السلوك الشاذ عبارة عن فرق في الدرجة وليس فرقاً في النوع، فالأبعاد التي يطرحها آيزنك لرسم الخطوط العريضة للشخصية

الإنسانية هي نفسها التي يستخدمها في تفسير الاضطراب النفسي. وهذا يعني أن أي شخص سوي يقع على درجة معينة على هذه الأبعاد. ويمكن في ظروف بيئية معينة أن يطور الفرد استجابة شاذة أو اضطرابا نفسيا إذا توافرت له درجة مرتفعة على أي بعد من أبعاد نظرية آيزنك.

من تحليل الباحثة لنظريات الشخصية وخاصة نظرية السمات ، وربطها بموضوع الدراسة الحالية ،يمكن القول أن نظريات الشخصية هي مجموعة من الافتراضات حول طبيعة الشخصية ومكوناتها والعوامل التي تسهم في تكوينها كما أن هناك في تلك النظريات ما يفسر عملية رؤية الفتاة الجامعية لخصائص زوج المستقبل، منها نظريات تؤكد على المقارنة بين الأفراد على أساس من خصائصهم النفسية الأساسية (الأنماط و السمات)، ونظريات تؤكد على الجذور العميقة من الأحداث المؤثرة في حياة الفرد (التحليل النفسي) ونظريات منبثقة من الحركة التجريبية في علم النفس في تحليل السلوك من حيث اكتسابه وتعديله، ونظريات تؤكد على طرائق الفرد في رؤيته للعالم حوله وفهمه لذاته وللآخرين.

- **الدراسات والبحوث السابقة**:

بعد استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية ومتغيراتها ، قامت الباحثة بعرض البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة ، ونظرا لأن الدراسة الحالية تهتم بالبحث حول الزواج، وخصائص الزوج، وسمات الشخصية لذا ستقوم الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور ، هي:

أولاً: دراسات تناولت اختيار شريك الحياة وخصائصه وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.
ثانياً: دراسات تناولت سمات الشخصية وبعض موضوعات الزواج.
ثالثا: دراسات تناولت سمات الشخصية لطلاب التعليم الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أولاً : دراسات تناولت اختيار شريك الحياة وخصائصه وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى

تناولت دراسة الموسى (١٤٠٧) الاختيار للزواج في الأسرة السعودية ، ويهدف هذا البحث أساسا إلى وصف عملية الاختيار للزواج وأسلوبه وما يتعلق به من قيم واتجاهات والكشف عن مدى الثبات والتغير في تلك الاتجاهات و القيم في مجتمع البحث ومدى مطابقة ذلك لما جاء به الدين الإسلامي . وبجانب الهدف الأساسي هناك أهداف فرعية منها : التعرف على بعض لمشكلات و العقبات التي تعرقل الاختيار السليم ، كذلك محاولة اختبار الفروض المتعلقة بهذه الدراسة والتي تتلخص فيما يلي : افتراض وجود علاقة بين استقرار الأسرة والاختيار للزواج حسب توجيه الإسلام وافتراض وجود علاقة بين التحضر والبعد عن الاختيار الإسلامي . وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ أسرة سعودية من ساكني محافظة الرياض على اختلاف علاقاتهم الاجتماعية واختلاف مستوياتهم

الاقتصادية. وتوصلت الدراسة أن عدم استقرار الأسرة من أقوى أسباب سوء اختيار الفتاة السعودية لشريك حياتها، كذلك توصلت الدراسة إلى بعد المجتمع السعودي عن توجيه الإسلام في اختيار زوج البنت، فقد حلت الخصائص المادية والتعليمية محل الخلق الديني والتمسك به.

كما تناولت دراسة التير(١٩٩٢) مسيرة تحديث المجتمع الليبي: مواءمة بين القديم والجديد، وذلك من حيث معرفة المجتمع الليبي نظام اختيار شريك الحياة المبني فقط على قرار الآباء، حيث هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء حول تحديث المجتمع الليبي ومشاركة الأبناء برأي في عملية اختيار شريك الحياة وافترضت الدراسة أن المتعلمون تعليما عاليا من الذكور فقيدلون برأيهم بسهولة تفوق ما يمكن أن يفرضه غير المتعلمين ، كما افترضت الدراسة أنه توجد اختلافات بين المقيمين في المدن والمقيمين في الريف في اختيار شريك الحياة. وأشارت نتائج الدراسة إلى قيمة المتوسطات وبالنسبة للحصول على شريك الحياة فان قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (٢٢ ٠) يقل عن مثيله الخاص بالإناث ومن جهة أخرى فإن قيمة المتوسط الحسابي الخاص بطلبة التعليم الجامعي يقل عن مثيله الخاص بطلبة التعليم الثانوي. وأشار الباحث في تفسيره للنتائج إلى أن اختلاف قيم المتوسطات الحسابية قد تكون موجودة في المجتمع بين الفئات التي انقسم إليها الشباب في هذا الجدول من حيث تقدير كمية الصعوبة لوصول إلى هذا الهدف. إلا أن هذه الاختلافات ليست كبيرة مما يدعو إلى التخمين بأن درجة تقارب توقعات وتقديرات الشباب المتعلم عالية. وقد يرجع السبب في هذا إلى ما يحيط بالوصول إلى هذا الهدف من أمور. فالشاب المتعلم يطمح لاختيار شريكة حياته بنفسه ، كما تطمح الشابة المتعلمة للقيام بنفس المهمة، وأن تختار الشاب الذي تتطابق صفاته مع صورة ترسمها في مخيلتها. إلا أن الفتى والفتاة غير معتمدين على أنفسهما ولم يصلا بعد إلى مستوى الاستقلالية التي وصل إليها من في مثل سنهما في بعض المجتمعات التي تمثل الآخر بالنسبة لسكان ليبيا . فالتعليم يساعد الفرد على تطوير شخصية لها رأي ولها استقلالية، والظروف الاقتصادية وكذلك مستوى تحديث المجتمع لا تزال تشده إلى التقاليد والعادات التي لم تتغير كثيرا .

وتناولت دراسة Kosek (١٩٩٦) سعي الإنسان المستمر لإيجاد الزوج المثالي حيث تناولت الدراسة تقييم لخصائص الزوج أو الزوجة والذين يمثلوا شريك الحياة ، وهدف البحث إلى إلقاء الضوء على أهمية عملية الاختيار الزواجي لاستقرار الأسرة وتميزها بالتوافق. وقد قام الباحث بتطبيق استبيان خصائص شريك الحياة المناسب كذلك استبيان للتنبؤ بالتوافق الزواجي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٩٦ رجل وامرأة ، حيث اشتملت العينة الكلية على ثلاث مستويات تعليمية (جامعي – متوسط – أقل من متوسط) ، كما تفاوتت أعمار أفراد العينة ما بين ٢٥ – ٤٥ سنة ، واختيرت العينة بطريقة عمودية. وأشارت

نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين خصائص شريك الحياة أو القرين بالنسبة للشخص وبين تنبؤه بالتوافق الزواجي المستقبلي.

كما تناولت دراسة الشعباني (١٤١٧) العوامل الاجتماعية والثقافية لتأخر سن زواج الفتيات في المجتمع الحضري ، حيث هدف البحث إلى إجراء دراسة ميدانية على مدينة جدة لدراسة ظاهرة تأخر سن زواج الفتيات وعلاقة هذه الظاهرة بالعوامل الاجتماعية والثقافية ،وذلك من خلال التعرف على حجم ظاهرة تأخر سن الزواج لدى الفتيات في مدينة جدة. كذلك التعرف على أهم الخصائص الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للفتيات اللاتي تأخر سن زواجهن، والتعرف على أهم العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المؤدية إلى تأخر سن زواج الفتيات.استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي من خلال الدراسة العلمية الوصفية التحليلية، كما استخدمت الاستبانة من أجل جمع البيانات من أفراد العينة التي بلغت ٤٠٠ فتاة. وقد خرجت الباحثة ببعض النتائج التي توضح أسباب هذه الظاهرة والتي لا ترجع إلى عامل واحد بل إلى مجموعة من العوامل المتداخلة من جانب الفتاة وأسرتها وإلى المجتمع ككل والتي تم استخلاصها في ثلاثة محاور : عوامل اجتماعية واقتصادية وديموجرافية متعلقة بالفتيات غير المتزوجات، عوامل اجتماعية واقتصادية وديموجرافية متعلقة بأسر بالفتيات غير المتزوجات عوامل اجتماعية واقتصادية وديموجرافية أدت إلى تأخر سن الزواج.وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص لطلاب الكليات العملية وطلاب الكليات النظرية على ديناميات الاختيار وكانت دالة لصالح الكليات النظرية عند مستوى (٠,٠٥) على الإبعاد التالية العزلة، ألا معيارية، التمرد، الأهداف. وفيما يتعلق بمتغير الجنس اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث حول خصائص الاختيار ، حيث جاءت المشكلات النفسية لصالح الإناث والمشكلات الاجتماعية لصالح الذكور.

بينما تناولت دراسة بنا (١٩٩٧) مدى انطباق الصورة الوالدية على الزوج وعلاقتهما بالتوافق الزواجي و اختيار القرين، حيث هدفت الدراسة إلى بيان مامدى تأثر الزوجة بصورة والدها ، وما علاقة هذا التأثير على التوافق الزواجي وتأثيرة في قرار الزوجة بشأن اختيارها لمواصفات شريك الحياة. وتكونت العينة من (٥٠) زوجة بالقاهرة ، وتم استخدام مقياسين للتوافق الزواجي أولاهما يتناول مواقف فعلية في الحياة الزوجية والثاني يتناول مشاعر الزوجة تجاه الحياة الزوجية ، وكذلك بعض البطاقات من اختبار تفهم الموضوع ومقابلة مقننة للتعرف على أبعاد محددة في شخصية كل من الزوج والوالد وبعض الخصائص الجسمية والنفسية للزوج من وجهة نظر الزوجة. وتوصلت الدراسة إلى أن التوافق لا يمثل وحدة كلية متجانسة وإنما هو متعدد الأشكال لمجالات مختلفة وعديدة ، كما ارتبطت الجوانب الانفعالية والعاطفية والجنسية لدى المرأة بالصورة الوالدية ، كذلك وجود علاقة سلبية بين الصورة الوالدية وبين

حرية اختيار القرين . كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن العديد من العلاقات الزوجية تتميز بالانفصال العاطفي الحقيقي في مقابل الارتباط الشرعي الشكلي.

في حين تناولت دراسة علي(٢٠٠١) المساندة الاجتماعية واتخاذ قرار الزواج واختيار القرين وعلاقتهما بالتوافق الزواجي ، حيث هدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين دعم الإنسان بالمساندة الاجتماعية والعاطفية وبين استجاباته في اختيار قرينه في الحياة، كذلك انعكاس تلك المساندة الاجتماعية على توافقه الزواجي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى ٥٠ عاملا متزوجا يتسمون بمشاركة أسرهم لهم في اتخاذ قرار الزواج، واختيار القرين قبل الزواج ومدعمون بمساندة اجتماعية وعاطفية، والثانية ٥٠ عاملا متزوجا ولكنهم غير مدعمين بمساندة اجتماعية عاطفية لم يشارك احد من الأسرة في اتخاذ قرار الزواج واختيار القرين قبل الزواج، وجميعهم بمتوسط عمر ٣٠ عاما من مصر . واستخدم الباحث استبيان المساندة الاجتماعية إعداد ساراسون وآخرون وتعريب محمد محروس الشناوي وسامي أبو بيه، ومقياس اتخاذ القرار إعداد سيف الدين عبدون، واستبيان فحص العلاقة الزوجية واستبيان التوافق الزواجي والاثنان من إعداد ماكوين وباربرا بلوم وتعريب الباحث. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين في القدرة على اتخاذ القرار باتجاه المدعومين بالمساندة، كما تبين وجود فروق دالة بين المجموعتين في بعد العلاقة الزوجية الايجابية في اتجاه المدعومين بالمساندة ، كذلك وجدت فروق دالة بين المجموعتين في التوافق الزواجي في اتجاه المدعومين بالمساندة

وتناولت دراسة العزب (١٤٣٠) الاختيار للزواج بين النموذج الإسلامي والخصائص المرغوبة للطرفين، وتحليل مضمون طلبات الزواج على القنوات الفضائية ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص الديموغرافية الاجتماعية لطرفي الزواج ، كذلك التعرف على طبيعة المواصفات المرغوبة لطرفي الاختيار الزواجي، وعلاقتها بالنموذج الإسلامي ، وأخيرا التعرف على واقع أولويات الاختيار للزواج لدى الطرفين وعلاقة ذلك بالمنظور الإسلامي. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الإناث اللائي يعتمدن على القنوات الفضائية المتخصصة في البحث عن المواصفات المرغوبة في شريك الحياة أعلى من نسبة الذكور، بحسب تقرير أعده الصحافي ماجد الخميس ونشرته صحيفة "الحياة" الطبعة السعودية.

ثانيا : دراسات تناولت سمات الشخصية وبعض موضوعات الزواج :

أجرى لامك lamke (١٩٨٩م) دراسة عن التعبير في التوافق الزواجي، حدد فيها التعبير بصفات شخصية مثل الحساسية تجاه احتياج الآخر والدفء والحنان، والتعبير العاطفي، وتكونت عينة الدراسة من ٨٥ زوجا و٨٢ زوجة من المزارعين، ومن تعليم متوسط فأعلى، وأستخدم فيها استبيان الصفات الشخصية، ومقياس التوافق الزواجي. وتوصلت الدراسة إلى ارتباط دال بين

تعبير الزوجات والتوافق الزواجي للأزواج، وإلى أهمية إظهار المهارات التعبيرية مثل كشف الذات والتعبير عنها والتقمص العاطفي، وذلك عندما يعبر الإنسان عن مشاعره بكل صراحة ويهتم بمشاعر الآخرين للوصول لمستوى جيد من التوافق الزواجي.

كما قام كل من David وآخرون(٢٠٠٠) بإجراء دراسة على مجموعة من المتزوجين رسميا (٧٤ زوج وزوجة) ومجموعة من المتزوجين بطريقة غير رسمية وذلك بهدف التعرف على عوامل الشخصية المرتبطة بالرضا عن العلاقة الزوجية. حيث طبقت الدراسة مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاييس الرضا عن العلاقة الزوجية، ومقاييس لتقدير مستوى السعادة. وطلب من كل فرد من أفراد العينة الاستجابة على مقاييس الدراسة من خلال إدراكه لذاته وإدراكه للقريب. وتوصلت الدراسة إلى أن تأثير عوامل الشخصية في الرضا عن العلاقة الزوجية لا يختلف في المجموعتين ، وأن العصابية (N) ترتبط سلبا بالرضا عن العلاقة الزوجية لدى الزوجات في المجموعتين ، ولا ترتبط بالرضا عن العلاقة الزوجية لدى الأزواج، كما أن عامل الانبساط (E) ارتبط إيجابيا مع الرضا عن العلاقة الزوجية لكل من الأزواج والزوجات في مجموعة الزواج الرسمي .

في حين تناولت دراسة الشمسان (١٤٢٥)التوافق الزواجي وعلاقته بأساليب المعاملة الزوجية وبعض سمات الشخصية، حيث هدفت الباحثة إلى دراسة التوافق الزواجي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل أساليب المعاملة الزوجية وسمات الشخصية وعمل المرأة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، وتمثلت العينة في (٣٦٢) امرأة متزوجة عاملة وغير عاملة . كما لجأت الباحثة إلى تطبيق مقياس التوافق الزواجي ، مقياس أساليب المعاملة الزوجية ، مقياس التحليل الإكلينيكي . وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال موجب بين أساليب المعاملة الزوجية السوية والتوافق الزواجي لدى الزوجات "عاملات وغير عاملات" ، كما يوجد ارتباط عام سالب بين أساليب المعاملة الزوجية غير السوية والتوافق الزواجي لدى الزوجات "عاملات وغير عاملات" ، كذلك وجود ارتباط عام موجب بين سمات الشخصية الإيجابية والتوافق الزواجي لدى الزوجات "عاملات وغير عاملات."

كما أجرى Cook (١٩٩٥) دراسة فحصت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتوافق الزواجي ، حيث هدفت الدراسة إلقاء الضوء على مدى تأثير السمات الشخصية للزوجين على قدرتهم على التوافق في حياتهم الزوجية. تكونت العينة من مجموعة من الأزواج المسنين (٦١ زوجا، ٥٦ زوجة)، وتم تطبيق أدوات الدراسة وهي مقاييس التوافق الزوجي. وكشفت نتائج الدراسة على أن كلا من عاملي العصبية (N) وعامل يقظة الضمير (C) ذات دلاله مرتفعة في التوافق الزواجي، كما كشف تحليل الانحدار على أن درجة وضوح الأهداف تمثل عامل وسيط بين العصابية (N) والتوافق الزواجي.

وأجرى Gattis وآخرون (٢٠٠٤) دراسة عن الأزواج ممن يتلقون علاج نفسي ومجموعة من العاديين ، حيث هدفت الدراسة إلى الإجابة على سؤال الدراسة وهو ما إذا كان لضغوط الحياة علاقة بالسمات والعوامل الشخصية للأزواج كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مدى تأثر توافق الزوجين بتلك العوامل أو بضغوط الحياة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأزواج بلغت ٨٧ زوج وكان منهم من يتلقى العلاج النفسى لتأثره بضغوط الحياة، وتم تطبيق مقياس العوامل الكبرى الخمس. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع عامل العصابية وانخفاض كل من عاملي الطيبة ويقظة الضمير لدى منخفضي التوافق الزوجي في كل من العينتين ، كما أشارت نتائج الدراسة أن تشابه شخصية الزوجين في عوامل وسمات الشخصية يجعلهما أكثر توافقا وسعادة، كما توصلت الدراسة إلى اختلاف عوامل الشخصية في المجموعة التي تتلقى علاجا لمقاومة ضغوط الحياة.

ثالثا : دراسات تناولت سمات الشخصية لطلاب التعليم الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات:

تناولت دراسة Humpherey (١٩٨٢) مشكلات الطالب الجامعي، حيث هدفت الدراسة إلى بحث علاقة مشكلات التوافق بسمات شخصية الطلاب بالتعليم الجامعي. وقد تكونت أفراد العينة من ١٠٠ طالب تتراوح أعمارهم بين ١٩ ـ ٢٣ سنة، وتم تطبيق استبيان التوافق (المدرسي، الصحي، الاجتماعي الانفعالي، العام) للطلبة ، كذلك مقياس سمات الشخصية الصحية (الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الدافع للإنجاز) وغير الصحية (الاتكالية، الشعور بالذنب، العداوة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يتشابهون في سمات الشخصية في المرحلة الواحدة ، كما أن هناك معامل ارتباط موجب بين السمات الشخصية وغير الصحية ومشكلات التوافق الاجتماعي، ووجود معاملات ارتباط سالبة بين سمات الشخصية الصحية ومشكلات التوافق في المراهقة.

وتناولت دراسة الأنصاري(١٩٩٧) قياس الحرج الموقفي لدى طلاب المرحلة الجامعية من الجنسين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية في المجتمع الكويتي حيث هدفت الدراسة إلى تقديم الحرج الموقفي بوصفه حالة من الحالات النفسية والانفعالية في الشخصية من ناحية المفهوم والقياس والمتعلقات ومن ثم إعداد أداه خاصة لقياسه تتمتع بقدر مقبول من الخصائص السيكومترية وتحديد طبيعة العلاقة بين الحرج الموقفي وبعض متغيرات الشخصية (الخجل القلق التفاعلي ، التكتم الاجتماعي ، التجنب الاجتماعي ، العصابية ، الانبساط الصفاوة ، الطيبة ، حي الضمير ، الذنب) .حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٤٥ طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية ،واستخدم الباحث مقياس الحرج الموقفي قائمة العوامل الخمسة ، استخبار آيزنك للشخصية ، مقياس القلق التفاعلي ومقياس التجنب الاجتماعي والضيق ،ومقياس الخجل ، ومقياس قلة الكلام . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الحرج الموقفي

كما كشفت الدراسة عن وجودٍ فروق في السمات الشخصية بين الأفراد الأكثر حرجا عن الأفراد الأقل حرجا حيث يتسم الأفراد الحرجون بالخجل والقلق التفاعلي والتكتم الاجتماعي والعصابية ، كما كشفت نتائج معاملات الارتباط بين مقاييس الدراسة عن ارتباط الحرج الموقفي بإرتباطات جوهرية موجبة بالقلق التفاعلي والتكتم الاجتماعي والخجل والتجنب الاجتماعي والذنب والعصابية بينما ارتباط الحرج الموقفي سلبيا بالانبساط.

في حين هدفت دراسة شيبي(٢٠٠٥) إلى التعرف على مدى ارتفاع درجة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لطالبات الجامعة.حيث اختارت الباحثة عينة البحث وقوامها ٤٠٠ طالبة من التخصصات العلمية والأدبية بطريقة عشوائية، منها ٢٠٠ طالبة من التخصص الأدبي، و٢٠٠ طالبة من التخصص العلمي بجامعة أم القرى. واستخدمت الدراسة مقياس الوحدة النفسية ، ومقياس سمات الشخصية وفقا لنظرية اريكسون. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين الوحدة النفسية وسمات الشخصية، مما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع درجة الشعور بالوحدة النفسية يقابله انخفاض في درجة سمات الشخصية ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في متغيرات الدراسة (العمر، التخصص، المستوى الدراسي).

تناولت دراسة عبد الرحمن(٢٠٠٦) سمات الشخصية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب الجامعة حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة سمات الشخصية بسلوك العنف والعدوان لدى طلاب الجامعة ، ممثلا في العدوان الجسدي والعدوان اللفظي والغضب والعدائية ، كذلك التعرف على الفروق بين من يقيمون ذاتهم كمعتدين أو ضحايا أو متفرجين في مواقف الصراع داخل حرم الجامعة في سمات الشخصية ، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مظاهر العدوان الجسدي واللفظي والعدائية والغضب ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥١٥) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى والثانية والثالثة بكليات التربية والآداب والعلوم بجامعة الزقازيق تتراوح أعمارهم مابين (١٦ سنة وشهر) حتى(١٩ سنة ، ١١ شهر) بمتوسط (١٧.٧٥ سنة). واستخدمت الدراسة استمارة بيانات عامة ، استبيان التقييم الذاتي في مواقف الصراع ، مقياس (نيوكارد) للشخصية ، مقياس السلوك العدواني . وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية والسلوك العدواني لدى طلاب الجامعة ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية له ، والفروق لصالح الإناث ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعقدين والمشاهدين في مواف الصراع بين طلاب الجامعة في سمات الشخصية لصالح المشاهدين .

- **تعليق الباحثة على الدراسات السابقة:**

تستنتج الباحثة من العرض السابق للدراسات السابقة أن هناك نقاط اتفاق ونقاط اختلاف في النتائج ، توجزها فيما يلي:

١- محور دراسات اختيار شريك الحياة وخصائصه وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى

هناك العديد من الدراسات التي تناولت أسباب الاختيار الزواجي، وقد تباينت تلك الدراسات بين مناقشة أسباب الاختيار السيئ للزوج، منها دراسة الموسى (١٤٠٧) الذي أعاد السبب إلى عدم استقرار الأسرة، وأسباب الاختيار الموفق كما في دراسة التير(١٩٩٢) الذي أعاد حسن اختيار الزوج إلى الدرجة العلمية والتعليمية للفتاة، و دراسة أبو العينين(١٩٩٧) الذي أعاده إلى الدراسة العلمية والنظرية، و دراسة بنا (١٩٩٧) الذي أعاد حسن اختيار الزوج إلى حسن الصورة الوالدية لدى الفتاة، ودراسة علي(٢٠٠١) الذي أعاد حسن اختيار الزوج إلى مدى المساندة الاجتماعية التي تتلقاها الفتاة.

اتفقت الكثير من دراسات هذا المحور حول تأثير سمات الشخصية لكلا الزوجين على درجة توافقهم الزواجي، كما في David وآخرون(٢٠٠٠) ، ودراسة الشمسان (١٤٢٥)، ودراسة Cook (١٩٩٥)، ودراسة Gattis وآخرون (٢٠٠٤) . كما أوضحت دراسة lamke (١٩٨٩م) العلاقة بين القدرة على التعبير عن الذات والتوافق الزواجي.

٢- محور دراسات سمات الشخصية لطلاب التعليم الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات:

اختلفت بعض الدراسات على مدى تشابه طلاب الجامعة في السمات الشخصية مثل دراسة Humpherey (١٩٨٢) التي توصلت إلى وجود تشابه بين سمات شخصية طلاب الجامعة، بينما اختلفت معها نتائج دراسة الأنصاري(١٩٩٧). كما اختلفت بعض الدراسات في مدى تأثير سمات الشخصية في بعض المتغيرات، كما في دراسة شيبي(٢٠٠٥) التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين العمر والتخصص ومستوى الدراسة وبين سمات الشخصية، في حين توصلت نتائج دراسة عبد الرحمن(٢٠٠٦) إلى علاقة سمات الشخصية بالسلوك العدواني لدى طلاب الجامعة.

- **الإجراءات العملية**:
- **أولا: منهج البحث** :

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الميدانية الوصفية الارتباطية Correlational Research Method، حيث تتبع الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يندرج تحت تصنيف مناهج البحث حسب أهداف الدراسة والذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وتحديد مقدار هذه العلاقة. وذلك من خلال تحليل ما هو كائن وتفسيره ، حيث أن الهدف الأساسي منه أن يحقق للباحث فهما أفضل للظاهرة موضع البحث وبيان علاقتها ببعض المتغيرات. فالمنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية يحاول الإجابة على السؤال الأساسي وهو " ما هي طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية واختيار خصائص الزوج ؟ " ويشمل ذلك تحليل بنيتها ، وبيان العلاقات بين مكوناتها على أساس خصائصها المشتركة .

ثانيا : العينة وخصائصها :

تتمثل عينة الدراسة في (٣٠٠) طالبة من طالبات بعض الكليات بجامعة الملك عبد العزيز ، تختارهم الباحثة وفق ما يلي:

- أن يكن قائمين بالدراسة في كليات الجامعة.
- أن يكن من سنوات دراسية متقاربة ، وذلك لتثبيت متغيرات العمر الزمني وعدد سنوات الدراسة ، والخبرات الحياتية.
- أن يكن دارسات في بعض الكليات النظرية بجامعة الملك عبد العزيز، واستبعاد الكليات العملية ،وذلك لتثبيت نوعية الدراسة التي تتلقاها الطالبة.

- **ثالثا : أدوات البحث :**
- **أ- مقياس خصائص زوج المستقبل:**

ويهدف إلى تحديد السمات التي يجب أن تتوافر في زوج المستقبل، والتي أفادت الباحثة في تحديد سبعة محاور لقياس الجوانب المتعددة من جوانب خصائص الزوج، وهى الخصائص الدينية، الخصائص النفسية، الخصائص التعليمية، الخصائص الرومانسية، الخصائص الاجتماعية، الخصائص العائلية، الخصائص المادية.

- **خطوات بناء المقياس :**

من خلال تحليل أراء التربويين وعلماء النفس والمهتمين بمجال الزاج عامة وخصائص الزوج خاصة ، من وجهة نظر الدين الإسلامي والنظريات النفسية والاجتماعية، توصلت الباحثة إلى تحديد محاور خصائص الزوج، وقد أجملتها في استمارة (ملحق رقم ١ قبل التعديل) تتضمن سبعة محاور لخصائص الزوج جمعتهم الباحثة في استبيان في صورة أولية ، حيث تضمن الاستبيان في مقدمته شرحا مبسطا لما هو مطلوب ، حيث ترغب الباحثة في التأكد من صلاحية هذه الاستمارات في تحديد خصائص وسمات زوج المستقبل.

وقد عرضت الباحثة الاستبيان في صورة استطلاع رأي على مجموعة من المحكمين* في قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، وكانت المقابلة الشخصية هي أسلوب التطبيق لاستطلاع أرائهم حول صلاحية هذه العبارات بمحاورها السبعة في تحديد خصائص وسمات زوج المستقبل.

وقد اعتبرت الباحثة السمات والمهارات التي حصلت على ٨٠٪ فأكثر من أراء المحكمين هي السمات المتفق عليها لخصائص زوج المستقبل . وقد تم عرض الاستبيان مرة ثانية – بعد أخذ الآراء وتعديل الاستمارات – على نفس مجموعة المحكمين وقد جاءت أرائهم بالموافقة على صلاحية الاستمارة . وبناء على ما سبق

(*) أ.د/ يسرية صادق
أ.د/ الجوهرة الزواد
أ.د/ سميرة أبكر

فقد أصبحت استمارة سمات وخصائص زوج المستقبل في صورتها النهائية (ملحق رقم ٢).

وقد اعتمدت الباحثة على هذه الاستمارة بمحاورها الثلاثة لتصميم استمارات في صورة أسئلة يجيب عنها مدير المدرسة (مهارات التفاعل الاجتماعي) وموجه التربية الفنية المباشر للمعلم (مهارات التفاعل الدراسي) ، كما يستخدم المعلم استمارة منها بالإجابة على أسئلتها في صورة مقابلة شخصية لتحديد مهارات الموهبة الفنية الخاصة به.

- **صدق المقياس**:

بعد تطبيق الباحثة للاختبار على أفراد العينة(٣٠٠) طالبة، أتضح أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائيا عند مستوى0,05 مما يؤكد مصداقية المقياس ، أو أنه على درجة عالية من الاتساق الداخلي ، حيث تعبر فقراته عن جوانب المقياس فعلا ، وظهرت معاملات الاتساق الداخلي لمحاور مقياس زوج المستقبل كما في الجدول التالي:

جدول رقم(٣): الاتساق الداخلي لمحاور مقياس زوج المستقبل

المحور	معامل الارتباط
دينى	,410
نفسى	,70
تعليمى	,70
رومانسى	,631
اجتماعى	,80
مكانة	,50
مادى	,707
مظاهر	,80

جدول رقم (٤) : صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة من مقياس زوج المستقبل

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	,582	١٦	,638	٣١	,669	٤٦	,538	٦١	,580	٧٦	,510	٩١	,246
٢	,162	١٧	,282	٣٢	,247	٤٧	,323	٦٢	,402	٧٧	,399	٩٢	,391
٣	,356	١٨	,216	٣٣	,535	٤٨	,456	٦٣	,396	٧٨	,361	٩٣	,646
٤	,360	١٩	,473	٣٤	,505	٤٩	,410	٦٤	,664	٧٩	,394	٩٤	,517
٥	,279	٢٠	,292	٣٥	,264	٥٠	,629	٦٥	,002	٨٠	,529	٩٥	,589
٦	,640	٢١	,614	٣٦	,415	٥١	,452	٦٦	,735	٨١	,598	٩٦	,539
٧	,604	٢٢	,327	٣٧	,547	٥٢	,444	٦٧	,525	٨٢	,220	٩٧	,592
٨	,368	٢٣	,624	٣٨	,738	٥٣	,603	٦٨	,250	٨٣	,541	٩٨	,433
٩	,685	٢٤	,601	٣٩	,291	٥٤	,579	٦٩	,220	٨٤	,700	٩٩	,611
١٠	,249	٢٥	,602	٤٠	,391	٥٥	,678	٧٠	,135-	٨٥	,441		
١١	,481	٢٦	,505	٤١	,534	٥٦	,600	٧١	,633	٨٦	,384		
١٢	,188	٢٧	,330	٤٢	,226	٥٧	,103	٧٢	,551	٨٧	,137		
١٣	,533	٢٨	,669	٤٣	,314	٥٨	,565	٧٣	,500	٨٨	,591		
١٤	,369	٢٩	,422	٤٤	,660	٥٩	,684	٧٤	,365	٨٩	,414		
١٥	,053	٣٠	,250	٤٥	,509	٦٠	,601	٧٥	,716	٩٠	,431		

- **ثبات درجات المقياس**:

حسبت الباحثة ثبات درجات مقياس خصائص زوج المستقبل عن طريق تعيين قيمة معامل الفاكرونباخ ، وأوضحت نتائج الثبات أن قيمته تساوي 0,91 وهي قيمة مرتفعة للثبات، وبالتالي يمكن الاطمئنان لمقياس خصائص زوج المستقبل المعد في الدراسة الحالية للتحقق من فروض الدراسة.

جدول رقم(٥) : قيمة معامل ثبات درجات مقياس خصائص زوج المستقبل

المقياس	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا
خصائص زوج المستقبل	99	0,91

- **ب- مقياس أيزنك للشخصية**:

يعد مقياس أيزنك للشخصية من أكثر المقاييس استخداما في مجال البحث النفسي، حيث يهدف مقياس أيزنك للشخصية إلى قياس عدة أبعاد من أبعاد الشخصية الإنسانية، وهي العصابية، الانبساطية، الكذب، الذهانية.

وقد تم تعديل هذا المقياس والذي تم التركيز فيه على تعديل مقياس الذهانية بعد الانتقادات التي وجهة له، ليصبح مقياس أيزنك المعدل للشخصية EPQ-R .

ويتكون المقياس في صورته العادية من ١٠١ بند ، وفي صورته المختصرة من ٤٨ بند، وقد استخدمت الباحثة الصورة العادية في الدراسة الحالية ولكن تم حذف عدة عبارات ليلائم المقياس طبيعة الطالبة الجامعية السعودية لتصبح عدد بنود المقياس (٩١) بند.

ويجاب على بنود المقياس بأحد الإجابتين (نعم) أو(لا) وذلك بوضع المفحوص دائرة أو علامة عند خانة الإجابة التي يراها مناسبة بالنسبة له بعد قراءة كل بند.

- **صدق المقياس**:

بعد تطبيق الباحثة للاختبار على أفراد العينة(٣٠٠) طالبة، أتضح أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائيا عند مستوى0,05 مما يؤكد مصداقية المقياس ، أو أنه على درجة عالية من الاتساق الداخلي ، حيث تعبر فقراته عن جوانب المقياس فعلا، وظهرت معاملات الاتساق الداخلي لمحاور مقياس سمات الشخصية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٦): الاتساق الداخلي لمحاور مقياس سمات الشخصية

المحور	معامل الارتباط
الذهانية	0,45
الانبساطية	0,45
العصابية	0,78
الكذب	0,45

- **ثبات درجات المقياس**:

حسبت الباحثة ثبات المقياس على نفس عينة الصدق، وذلك من خلال حساب قيمة الفاكرونباخ ، وأوضحت النتائج أنها تساوي 0,78 وهي قيمة مرتفعة للثبات، مما يوضح أن المقياس يتسم بالثبات والصدق في الدراسة الحالية.

جدول رقم (٧) : معامل ثبات درجات سمات الشخصية

المقياس	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا
سمات الشخصية	91	0,78

- **نتائج البحث ، وتفسيرها** :

افترضت الدراسة أنه توجد علاقة إرتباطية دالة بين سمات شخصية الطالبات وبعض خصائص زوج المستقبل، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء التجربة العملية على أفراد العينة التي تمثلت في عدد (٣٠٠) فتاة من طالبات كليات جامعة الملك عبد العزيز، وقد تناولت الباحثة ثماني جوانب من خصائص زوج المستقبل، وهي: (الجانب الديني، الجانب النفسي، الجانب التعليمي، الجانب الرومانسي، الجانب الاجتماعي، الجانب العائلي، الجانب المادي، الجانب المظهري)، وقد أظهرت النتائج إلى الآتي:

- **أولا: بالنسبة للجانب الديني**:

جدول رقم (٨) : علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب الديني في زوج المستقبل

الخصائص الدينية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,050	,149*	-,027-	,031
Sig.(2-tailed)	,333	,010	,636	,588
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إيجابية بين سمات الانبساطية لدى الفتاة واختيارها للخصائص الدينية في زوج المستقبل، حيث توصلت النتائج إلى أن معظم الفتيات الآتي اتسمن بالانبساطية قد فضلن الجانب الديني في الزوج وقدموه على الكثير من الجوانب، وتفسر الباحثة تلك النتيجة من خلال سمات الشخصية الانبساطية، حيث أن من أهم سماتها أنها اجتماعية الاتجاه واقعية التفكير، تنظر إلى الأشياء في محيطها كما هي من حيث قيمتها الواقعية ، لا لأهميتها ودلالاتها المزاجية، وهذا ما يفسر اتجاه الفتيات ذوات الشخصية الانبساطية لاختيار الخصائص الدينية في زوج المستقبل ،حيث تنظر كل فتاة من خلال تلك السمات التي تميز شخصيتها إلى الزوج من خلال قيمته الواقعية والتي تعرف في المجتمعات الإسلامية وخاصة بالمملكة العربية السعودية بأنها اتقاء الله وخشية نواهيه، كما أن الشخصية الانبساطية تتعامل مع الواقع الذي تعيشه بدون خيالات أو تأملات فلم تختار الجانب الرومانسي أو المادي أو جوانب المظاهر الملفتة في الزوج، وتتفق تفسيرات الباحثة مع آراء عالم

النفس التحليلي " كارل يونغ " الذي وضع تقسيمات الانبساط والانطواء في الشخصية ورأى أن الانبساطي يكون في اغلب الأحيان قليل الإحساس في أمور حياتية ذات صلة بالمشاعر المرهفة أو الإحساسات . كما انه يتعامل مع الواقع كما هو بدون تضخيم أو أثارات عاطفية ، وهذا ما يجعل الفتاة ذات الشخصية الانبساطية تتجه إلى الصفات الدينية في زوج المستقبل التي ترى فيها الواقع .

كما تتفق نتائج البحث مع ما توصلت إليه أبو العنين(١٩٩٧) وهو أن ديناميات الاختيار الزواجي لها علاقة بالمتغيرات النفسية للشخصية، حيث أشارت أن الشخص الانبساطي أميل إلى اختيار الخصائص الدينية في شريك حياته.وذلك تنفيذا لحديث المصطفى صلى الله عليه وسلم " إذا جاءكم من ترضون دينه وأمانته فزوجوه"

- **ثانيا:الجانب النفسي** :

جدول رقم (٩):علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب النفسي في زوج المستقبل

الخصائص النفسية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,056	,111	,053	,068
Sig.(2-tailed)	,332	,054	,359	,239
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة بين اختيار الفتاة للخصائص النفسية للزوج وبين سمات شخصيتها قيد البحث (الذهانية، الانبساطية العصابية، الكذب) .

وتفسر الباحثة تلك النتيجة أن تلك الجوانب النفسية هي من وجهة نظر الفتيات المبادئ الأولية في الزواج، فكل فتاة مهما كانت سماتها الشخصية تتطلب تلك السمات والخصائص في زوج مستقبلها ، والتي تكمن في رعايته لها ومراعاته لجوانبها النفسية والجسمية وحسن معاشرتها .

كما تفسر الباحثة تلك النتيجة بتداخل النواحي النفسية في النواحي الدينية، فلقد أوصى الدين الإسلامي بمراعاة الزوج لزوجته من كل الاتجاهات وذلك إحقاقا مع حديث الرسول صلى الله عليه وسلم" أوصيكم بالنساء خيرا" مما لم يعطي دلاله للعلاقة بين سمات شخصية الفتاة واختيارها للخصائص النفسية في زوج مستقبلها.

كما ترى الباحثة أن الخصائص النفسية التي ذكرت يشترك فيها كافة البشر بدرجات متفاوتة، بمعنى أنها توجد لدى جميع الأفراد بدرجة ما، ولذلك فلا يختص بها فرد عن فرد آخر، لذلك جاءت كلها مهمة لدى الفتاة وبالتالي هي أيضا تشترك في نفس السمات لذلك أتت غير دالة.

- **ثالثا:الجانب التعليمي** :

جدول رقم (١٠): علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب التعليمي في زوج المستقبل

الخصائص التعليمية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,049	,135*	,086	,154*
Sig.(2-tailed)	,402	,019	,138	,007
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إيجابية بين سمات الكذب لدى الفتاة واختيارها للخصائص التعليمية في زوج المستقبل، حيث توصلت النتائج إلى أن معظم الفتيات الآتي اتسمن الكذب قد فضلن الجانب التعليمي في الزوج وقدموه على الكثير من الجوانب، وتفسر الباحثة تلك النتيجة من خلال تقسيم أنواع سمة الكذب التي أشار إليها عبد المحسن (١٩٩٣) ،حيث يمكن أن تتسم الشخصية بالكذب الذي يحدث عفواً، دون سابق إعداد، فهو يأتي بعفوية لإنقاذ موقف أو لحل نزاع، وهذا النوع من الكذب، يعتبر سمة من سمات شخصية المرأة ولا يشكل بالنسبة لها أي إحساس بالخطأ أو الذنب، فهذا النوع من الكذب غير مقصود به الإيذاء، أو الضرر، وإنما تلجأ إلية المرأة في العلاقات الاجتماعية فقد تحتاجه للمجاملة، أو فض بعض المنازعات، والمشكلات البسيطة.

وهذا ما تفسر به الباحثة تلك النتيجة، حيث أن الفتاة قد تضطر أن تفضل صفات الزوج المتعلم أو الطموح تعليميا ليس لاقتناعها بأن تلك الخصائص قد تؤثر في شخصية الرجل كزوج، وإنما لإحساسها بأنها فتاة جامعية فيجب أن تكون من المهتمات بالجانب التعليمي للزوج.

كما أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة بين سمات الانبساطية لدى الفتاة واختيارها للخصائص التعليمية للزوج،وتفسر الباحثة تلك النتيجة من خلال خصائص الشخصية الانبساطية من الناحية العملية والتعليمية فالشخصية الانبساطية تسعى إلى الحصول علي الطاقة الدافعة من خارج نفسها بالتفاعل مع العالم الخارجي، وهذا ما يفسر ميل الشخصية الانبساطية للتعليم ومن ثم تفضيلها لخصائص الزوج المتعلم، فمن خلال عمل الباحثة في الجامعة واحتكاكها بالطالبات، لاحظت أن معظم الطالبات الآتي التحقن بالجامعة من ذوات الشخصية الانبساطية، حيث يتميزن ، بالحصول علي القوة الدافعة ممن يحيط بهن، ولا تلعب الذات لديهن مثل هذا الدور الفعال، كما تكون قادرة على تكوين الأصدقاء بسهولة، وتكون قادرة على التحدث في تجمعات كبيرة، عدم الخوف من الإحراج، والتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وتلك الصفات تدفع بالفتاة لتقدير قيمة العلم ومن ثم تقدير الخصائص التعليمية في زوج المستقبل،وتتفق الباحثة في ما توصلت إلية مع نتائج دراسة أحمد(١٩٩٤) التي تناولت صورة الرجل كسلطة وعلاقتها بالتوافق الزواجي، حيث أشارت أن الجانب التعليمي والطموح التعليمي للرجل من أهم ما يميزه كصاحب سلطة في بيته.

- **رابعا : الجانب الرومانسي :**

جدول رقم (١١): علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب الرومانسي في زوج المستقبل

الخصائص الرومانسية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,127*	,024	,152*	,069
Sig.(2-tailed)	,028	,678	,009	,232
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إيجابية بين سمات العصابية لدى الفتاة واختيارها للخصائص الرومانسية في زوج المستقبل، حيث توصلت النتائج إلى أن معظم الفتيات الآتي اتسمن بالعصابية قد فضلن الجانب الرومانسي في الزوج وقدموه على الكثير من الجوانب، وتفسير الباحثة لذلك التفضيل لايعود إلى سمات شخصية العصابي بقدر ما يعود إلى أسباب حدوث العصاب ، حيث تلعب الضغوط النفسية دورا أساسيا في حدوث العصاب، وهذه الضغوط قد تكون في صورة متكررة ذات طابع غير حاد، والبيئة تلعب دورا كبيرا في أحداث هذه الضغوط، من تلك الضغوط ما تعانيه الفتاة من خلافات أسرية وأية مشاعر تنطوي على تهديد والشعور بعدم الأمان، وترى الباحثة أن تلك الضغوط هي ما تؤدي بالفتاة العصابية إلى التأكيد على الخصائص الرومانسية في زوج مستقبلها، حيث ترى فيه العوض عن ما في حياتها من ضغوط وشعور بعدم الأمان.

وتتفق الباحثة في تفسيرها مع ما توصل إليه Cook(١٩٩٥) حين فحص العلاقة بين العوامل الكبرى للشخصية والتوافق الزواجي، فقد أثبت أن عامل العصابية ذو دلاله مرتفعة في التوافق الزواجي مفسرا هذه النتيجة من الجانب التعويضي للنقص البالغ في شخصية العصابي وشعوره بعدم الطمأنينة في حياته السابقة للزواج.

كذلك تتفق الباحثة مع ما توصلت إليه يونس(١٩٩٥) في بحثها حول العلاقة بين الأب والأم وأثرها على اختيار الأبناء لأزواجهن وزوجاتهم، حيث أشارت نتائج دراستها أن توتر العلاقة بين الأب والأم من أهم الأسباب التي تدفع بالأبناء لاختيار شريك الحياة الذي يتميز بالصفات الرومانسية

- **خامسا : الجانب الاجتماعي:**

جدول رقم (١٢): علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب الاجتماعي في زوج المستقبل

الخصائص الاجتماعية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,065	,179*	,105	,151*
Sig.(2-tailed)	,262	,002	,069	,009
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إيجابية بين سمات الانبساطية لدى الفتاة واختيارها للخصائص الاجتماعية في زوج المستقبل، حيث توصلت

النتائج إلى أن معظم الفتيات الآتي اتسمن بالانبساطية قد فضلن الجانب الاجتماعي في الزوج وقدموه على الكثير من الجوانب، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بما تتميز به الشخصية الانبساطية من ديناميكية منتجة وبالنزوع إلى الاختلاط بالناس، والمشاركة في النشاطات الاجتماعية ، حيث يشير كفافي (١٩٩٧) إلى أن صاحب الشخصية الانبساطية يتميز بالقابلية العالية في التكيف السريع مع الأحداث والمواقف ، ويمتلك مرونة عالية حسب متطلبات الحياة وظروف التواصل الاجتماعي وتحقيق نجاحات تقترن بالرضا الذاتي والاجتماعي. كما ترى الباحثة أن الشخصية الانبساطية تلاقي الإعجاب والقبول من الكثيرين ولعلها الأوفق بين شرائح المجتمع ، وهذا ما يدفع بالفتاة الانبساطية من وجهة نظر الباحثة إلى تفضيل الزوج ذو الصفات الاجتماعية حيث يمثل الجانب الاجتماعي الجانب المهم من حياتها، فهي إنسانة محبوبة ولها على دورها الاجتماعي وتحب من حولها، وهذا يجعلها حريصة على الاستمرار في هذا المستوى من العلاقات الاجتماعية، كذلك يجعلها تنظر إلى أن تلك الصفات إنها هي أهم صفات زوج المستقبل.

- **سادسا: الخصائص العائلية:**

جدول رقم (١٣): علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب العائلي في زوج المستقبل

الخصائص العائلية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,132*	,133*	,074	,103
Sig.(2-tailed)	,022	,021	,204	,075
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إيجابية بين سمات الانبساطية لدى الفتاة واختيارها للخصائص العائلية في زوج المستقبل، حيث توصلت النتائج إلى أن معظم الفتيات الآتي اتسمن بالانبساطية قد فضلن الجانب العائلي في الزوج وقدموه على الكثير من الجوانب ، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بناء على النتيجة السابقة، فالعلاقات العائلية في المملكة العربية السعودية تعتبر هي أساس العلاقات الاجتماعية، وهذا يدفع بالفتاة التي تتميز بشخصية انبساطية وبما أنها تُعنى بالعلاقات والتواجد الاجتماعي إلى الحرص على التواجد والتواصل العائلي كأحد وأهم أشكال العلاقات الاجتماعية.

كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين سمات الذهانية لدى الفتاة واختيارها للخصائص العائلية في زوج المستقبل، وتفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء ما أشار إليه عمر(١٩٩٢) في دراسته حول سيكولوجية العلاقات الاجتماعية إلى أن الشخصية الذهانية يظهر عليها التصدع والتفكك في الشخصية، فيفقد تكاملها، فالأنا لديه مضطربة ، كما لا يمكنه التحكم في انفعالاته، إذ تطفو كل محتويات اللاشعور للخارج، فيظهر أحيانا عداؤه لأشخاص لا يعرفهم، فنجد أن الشخصية الذهانية أبعد عن الاجتماعية وبالتالي فقد تعطي رد فعل بالنفور تجاه الغرباء.

وترى الباحثة أنه بتحليل الشخصية الذهانية نجدها أقرب إلى من تعرفه عن من لا تعرفه، وبالتالي فحين تخير الفتاة التي لها شخصية ذهانية لاختيار خصائص زوجها المستقبلي، فمن الطبيعي أن تختار من يتميز بالصفات العائلية ومن المقربين من عائلتها. كما تفسر الباحثة تلك النتيجة من منطلق ميل الشخصية الذهانية إلى الشكوك والوساوس والأفكار الظلالية، مما يدفع بالفتاة التي تتميز بشخصية ذهانية إلى الخوف من الخوض في تجارب جديدة لأن لديها الشك في نجاح تلك التجارب، مما يدفعها إلى اختيار الزوج الذي يتميز بالخصائص العائلية خشية التصدي لخصائص تجهلها.

- **سابعا :الجانب المادي :**

جدول رقم (١٤) : علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب المادي في زوج المستقبل

الخصائص المادية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,067	,122*	,122*	,087
Sig.(2-tailed)	,251	,035	,035	,133
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إيجابية بين سمات العصابية لدى الفتاة واختيارها للخصائص المادية في زوج المستقبل، حيث توصلت النتائج إلى أن معظم الفتيات الآتي اتسمن بالعصابية قد فضلن الجانب المادي في الزوج وقدموه على الكثير من الجوانب، وتفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء صفات الشخصية العصابية، والتي أشار إليها عبد الخالق(١٩٩٤) في دراسته حول الأبعاد الأساسية للشخصية، حيث يؤكد أن الشخصية العصابية لا تطور من إمكانياتها أو مواهبها، بل تتجه تلك الشخصية إلى التطور بطريقة غير ذاتية ومعتمدة على الآخرين، فتتأرجح حياتها بشدة بين صورتها المثالية عن نفسها وإمكانياتها وبين واقعها الحقيقي وإمكانياتها الفعلية، فالشخصية العصابية لاتستطيع أن تكون مجرد إنسان عادي بل يجب أن تكون الأفضل وسط من حولها، وهذا يفسر اتجاه الفتاة ذات الشخصية العصابية إلى تفضيل الخصائص المادية في زوج مستقبلها، حيث ترى الباحثة أن الفتاة العصابية تعتقد أنه في إمكانها التميز بالأفضل كلما كان زوجها متيسرا في النواحي المادية، كما أن تلك الإمكانات تمكنها من تحقيق طموحاتها وتنفيذ أفكارها بشكل اتكالي لاتعتمد فيه على ذاتها وإنما تعتمد على الناحية المادية لزوجها.

- **ثامنا : الجانب المظهري :**

جدول رقم (١٥) : علاقة سمات الشخصية (الكذب، العصابية، الانبساطية، الذهانية) باختيار خصائص الجانب المظهري في زوج المستقبل

الخصائص المظهرية	الذهانية	الانبساطية	العصابية	الكذب
Pearson correlation	,185*	,254*	,134*	,134*
Sig.(2-tailed)	,001	,000	,020	,000
N	300	300	300	299

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة إيجابية بين جميع سمات الشخصية قيد البحث لفتيات العينة واختيارهن للخصائص المظهرية في زوج المستقبل، حيث توصلت النتائج إلى أن جميع فتيات العينة قد فضلن الجانب المظهري في الزوج وقدموه على الكثير من الجوانب ، وترجع الباحثة تلك النتيجة لعادات وتقاليد الشعب السعودي من حيث مظاهر الاحتفال بالعرس وإقامة الحفلات والولائم، وتقديم الهدايا باهظة الثمن ، وقد ينظر الكثير من أفراد المجتمع السعودي إلى أن تلك المظاهر هي التي تعبر عن اعتزاز الزوج بعروسه، وتدل على عظمة العروس وعراقة عائلتها، مما أورث عند فتيات المجتمع السعودي أهمية خصائص الزوج التي تضفي مظاهر براقة أمام أفراد مجتمعها.

كما تفسر الباحثة تلك النتيجة بفيضان الانفتاح الإعلامي على القنوات الفضائية العربية والعالمية، زادت من هذا الهاجس لدى الفتيات الشابات المقبلات على الزواج مما جعلهن يحدثن مقارنة بين عرس فلانة، وعرس فلانة ، وماذا تتمنى أن تفعل هي في عرسها، إضافة إلى زيادة الإمكانيات المادية المتاحة الآن في المجتمع السعودي، إضافة إلى أن السوق أصبح يزخر بالترتيبات اللازمة لإقامة الأعراس عن ذي قبل من ناحية فنيات الكوش، واستيراد الملابس وانتشار المشاغل الفخمة، هذا ما جعل الخصائص المظهرية أساس لكل أفراد العينة.

- **توصيات البحث** :

من خلال تناول موضوع البحث، وإجراء التجربة العملية، وتحليل النتائج وتفسيرها، توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام بنظرة الفتاة تجاه زوج المستقبل، وذلك من خلال تكثيف الجهود في الجمعيات الخيرية النسائية، وتقديم سبل الرعاية وبرامج التأهيل والتنمية المناسبة لتحقيق النضج الفكري الذي ينعكس بالضرورة على التوافق الزواجي للفتاة في حياتها عامة.
- إقامة الندوات والمحاضرات في الجامعات والمساجد ، وذلك للاهتمام بالتوعية الدينية للفتاة لتحل السمات الدينية لزوج المستقبل محل خصائص المادة والمظاهر.
- العمل على تغيير نظرة المجتمع السعودي لمظاهر العرس والعمل على إقناعهم بأن المظاهر هي أخر ما دعا إلية إسلامنا الحنيف.
- حرص كل أسرة على العلاقات الأسرية الحميمة سواء بين الأب والأم أو بين الوالدين والأبناء، وذلك لانعكاس تلك العلاقات على السمات الشخصية للفتاة ومن ثم اختيارها لخصائص زوج مستقبلها وتوافقها الزواجي.
- اهتمام الفتيات بتجنب الضغوط النفسية ومحاولة تنفيسها بشكل صحي من خلال ممارسة الرياضة أو الهوايات النافعة، وذلك لتجنب تأثير ضغوط الحياة على سمات الشخصية والحالة المزاجية للفتاة مما يؤدي إلى اندفاعها في اختيارات خاطئة.

- **مقترحات ببحوث أخرى:**

- توصي الباحثة بالاهتمام بالبحوث النفسية الاجتماعية ، التي تتناول المشكلات النفسية للفرد وعلاقتها بمستوى توافقه الاجتماعي أو تكيفه مع من حوله، والتوصل إلى الحلول التي قد تدفع بالمجتمع السعودي إلى الحال الأفضل.
- كما توصي الباحثة بالتركيز على البحوث التي تتناول شريحة الشباب باعتبارها أهم شرائح المجتمع، وذلك من خلال تناول أحلامهم وأهدافهم وضغوطهم النفسية والاجتماعية، كذلك أفكارهم عن ما يحيط بهم وذلك لمحاولة تحديد نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتقويمها.
- كما توصي الباحثة بالاهتمام بالبحوث التي تتناول سلبيات المجتمع السعودي ومحاولة إيجاد حلول لها، ومنها الجانب المظهري للزواج، وذلك لخلق جيل واعي اجتماعيا وعلميا، وقادر على التفرقة بين المظهر والجوهر.

- **مراجع البحث ومصادره:**

أولا : مراجع باللغة العربية:

١. إبراهيم، زكريا (١٩٨٦): ***الزواج والاستقرار النفسي***، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة مصر بالفجالة.

٢. إبن كثير، إسماعيل بن عمر (١٩٩٠): ***المصباح المنير في تهذيب تفسير إبن كثير***. الطبعة الأولى الرياض : دار السلام .

٣. ابن منظور، جمال الدين (١٣٧٤.) :***لسان العرب***، بيروت ، دار صادر.

٤. أبو العينين، عطيات (١٩٩٧): ديناميات الاختيار الزواجي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية . رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس،كلية الآداب،قسم علم النفس.

٥. أبو حويج،مروان(٢٠٠٢): ***المدخل إلى علم النفس العام***، عمان، دار اليازوري العالمية للنشر والتوزيع.

٦. أحمد، سهير (٢٠٠٣): ***سيكلوجية الشخصية***، مركز الإسكندرية للكتاب.

٧. أحمد، منى (١٩٩٤): صورة الرجل كسلطة وعلاقتها بالتوافق الزواجي ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين شمس،كلية الآداب، قسم علم النفس

٨. الأخرس، محمد (١٩٧٦): ***تركيب العائلة العربية ووظائفها ، دراسة ميدانية لواقع العائلة في سورية***، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

٩. الأنصاري ،بدر محمد (١٩٩٧): قياس الحرج الموقفي لدى طلاب المرحلة الجامعية من الجنسين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية في المجتمع الكويتي ، ***مجلة حوليات كلية الآداب***، الحولية ١٧ الرسالة ١١٨، جامعة الكويت.

١٠. التميمي، ناديه (١٤١٨): فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في حل بعض المشكلات الزوجية. رسالة ماجستير غير منشورة ، المملكة العربية السعودية، الرياض،جامعة الملك سعود،كلية التربية،قسم علم النفس.

١١. التير ، مصطفى عمر(١٩٩٢): مسيرة تحديث المجتمع الليبي: مواءمة بين القديم والجديد، رسالة ماجستير غير منشورة ،بيروت، معهد الإنماء العربي.
١٢. الحسين، أسماء(٢٠٠٢): ***المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي***، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، كلية التربية، الرياض.
١٣. الحنطي، نوال عبدالله (١٩٩٩): مشكلات التوافق الزواجي لدى الأسرة السعودية خلال السنوات الخمس الأولى للزواج في ضوء بعض المتغيرات،رسالة ماجستير غير منشورة المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس.
١٤. الخولي، سناء (١٩٧٩): ***الزواج والعلاقات الأسرية***.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
١٥. الخولي، سناء(١٩٨٩): ***الزواج والأسرة في عالم متغير***، الإسكندرية، المعرفة الجامعية.
١٦. الداهري،صالح والعبيد،ناظم(١٩٩٩): ***الشخصية والصحة النفسية***،الأردن إربد،دار الكندي للنشر والتوزيع
١٧. العزة، سعيد حسني (٢٠٠٠): ***الإرشاد الأسري نظرياته و أساليبه العلاجية***، القاهرة، دار الفكر.
١٨. العزب، سهام أحمد(١٤٣٠) : الاختيار للزواج بين النموذج الإسلامي والخصائص المرغوبة للطرفين) تحليل مضمون طلبات الزواج على القنوات الفضائية مؤتمر تقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي ، ***مؤتمر الاجتماعية التقنية الاتصالية*** ، جامعة الملك سعود
١٩. الشهري، وليد(٢٠٠٩): التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمحافظة جدة،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
٢٠. الشوربجي،نبيلة ودانيال،عفاف(٢٠٠٢):***علم النفس والشخصية***،القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
٢١. الشعباني، فاطمة مبارك(١٤١٧): العوامل الاجتماعية والثقافية لتأخر سن زواج الفتيات في المجتمع الحضري ،دراسة ميدانية على مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الملك عبد العزيز ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
٢٢. الشمسان، منيرة بنت عبد الله(١٤٢٥): التوافق الزواجي وعلاقته بأساليب المعاملة الزوجية وبعض سمات الشخصية دراسة مقارنة بين العاملات وغير العاملات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الإدارة العامة لكليات البنات بالرياض.
٢٣. الضبع، عبد الرؤوف (٢٠٠٢): ***علم الاجتماع العائلي***،الإسكندرية: دار الوفاء.
٢٤. العسيوي،عبد الرحمن(٢٠٠٢): ***سيكلوجية الشخصية***، منشاة المعارف بالإسكندرية.
٢٥. الغندور، أحمد(١٩٨٠):***الأحوال الشخصية في التشريع الإسلامي***، دار الفكر، القاهرة
٢٦. الكاشف، سعاد مصطفى (١٩٩٢): الديناميات و اضطراب العلاقة الزوجية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، قسم علم النفس.
٢٧. المليجي، حلمي(١٩٩٤): ***سيكلوجية الابتكار***، القاهرة، دار المعارف.
٢٨. الموسى، سليمان بن محمد(١٤٠٧): الاختيار للزواج في الأسرة السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢٩. انجلر، باربرا (١٩٩٠): ***مدخل إلى نظريات الشخصية***، ترجمة فهد الدليم ، القاهرة، عالم الكتب.

٣٠. بن مانع، سعيد (١٤١٣): مقياس جوانب الحياة الزوجية بين الكائن والمأمول. المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
٣١. توفيق، سميحة كرم (١٩٩٦) :***مدخل إلى العلاقات الأسرية*** ،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٢. خليل، محمد بيومي (١٩٩٠): مفهوم الذات وأساليب المعاملة الزواجية و علاقتهما بالتوافق الزواجي، ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، العدد الحادي عشر.
٣٣. زهران، حامد(١٩٨٨): ***التوجيه والإرشاد النفسي***، القاهرة، عالم الكتب.
٣٤. زيدان، محمد(١٤١٤): ***النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية***، جدة، دار الشروق.
٣٥. سري، إجلال محمد (٢٠٠٠): ***علم النفس العلاجي***،الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتاب.
٣٦. شيبي، الجوهرة(٢٠٠٥): الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض سمات الشخصية وفقاً لنظرية اريكسون لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
٣٧. شقير، زينب(٢٠٠٥): ***الشخصية السوية والمضطربة*** ،القاهرة،مكتبة النهضة المصرية.
٣٨. عبد الله،محمد سعد(١٤٠٣): الشخصية والقدرات العقلية، الدمام، دار الإصلاح.
٣٩. عبد الله، محمد (٢٠٠٠): ***الشخصية استراتيجياتها ، نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية والعلاج النفسي***، سوريا، دار المكتبي.
٤٠. عبد الخالق، أحمد(١٩٩٤): الأبعاد الأساسية للشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٤١. عبد الرحمن، محمد السيد و دسوقي، راويه محمود (١٩٨٨): التنبؤ بالتوافق الزواجي. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
٤٢. مطبوعات المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية(٢٠٠٩): القاهرة
٤٣. عبد الرحمن، محمد السيد(٢٠٠٦): سمات الشخصية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي ،جامعة الأزهر .
٤٤. علي، علي عبد السلام (٢٠٠١) :المساندة الاجتماعية واتخاذ قرار الزواج و اختيار القرين وعلاقتهما بالتوافق الزواجي . ***مجلة دراسات نفسية***،المجلد الحادي عشر، العدد الأول
٤٥. عمر، ماهر (١٩٩٢): ***سيكلوجية العلاقات الاجتماعية***،الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٤٦. عبد الحميد، أحمد (١٩٩٨): ***الأسرة و البيئة***.الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
٤٧. فرج، طريف شوقي وعبدالله، محمد حسن (١٩٩٩) :توكيد الذات والتوافق الزواجي:دراسة ميدانية على عينة من الأزواج المصريين. ***المجلة العربية للعلوم الإنسانية***،العدد السابع و الستون.
٤٨. كفافي ،علاء الدين(١٩٩٧): ***علم النفس الاجتماعي***، القاهرة، مكتبة الخانجي
٤٩. كفافي، علاء الدين (١٩٩٩): ***الإرشاد و العلاج النفسي الأسري: المنظور النسقي الاتصالي***، الطبعة الأولى،القاهرة: دار الفكر.
٥٠. محمد، محمد(١٤١٦): ***علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام***، جدة، دار الشروق.
٥١. موسى، عبدالفتاح تركي (١٩٩٨): ***البناء الاجتماعي للأسرة***. أسوان: المكتب العلمي للنشر و التوزيع.

٥٢. مهدي، عباس(١٩٩٨):**الشخصية بين النجاح والفشل**، بيروت، دار الحرف العربي.
٥٣. موسى،عبد الله(١٩٨٨): **المدخل إلى علم النفس**، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع
٥٤. نجاتي،محمد(١٤٠٨): **علم النفس في حياتنا اليومية**، الكويت، دار القلم.
٥٥. يونس، عائشة (١٩٩٥): العلاقة بين الأب و الأم و أثرها على اختيار الأبناء لأزواجهن وزوجاتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم النفس.

ثانيا : مراجع باللغة الإنجليزية:

56. Cattell,R.J,(1950): ***personality, A Systematic, Theoretical and Factual Study***, New York ,Mc Graw- Hill
57. Cook , D (1995) :the contribution of personal qualities to perceived Marital Adjustment in older spouses , ***Dis*** , ***Abs*** , ***Int*** 55 .
58. Cohan,G.,& T.,N Bradbury (1994) : "Assessing Responses to Recurring Problems in Marriage" ***Psychological of assessment***.Vol.6(No.3).
59. David , w , Brock , H & David , J (2000) : General traits of personality and Affectivity as predictors of satisfaction in intimate Relationships . Evidence from self and partner Ratings , ***journal of personality*** .
60. Gattis , K , Bems , s , simpson , L & Christensen , A (2004): Birds of feather or stronge Birds ? ties Among personality Dimensions Similarity and Marital Quality , ***journal of family psychology*** .
61. Humpherey, James H.(1982): ***A Textbook of Stress for college Students***. Lllinios: Charles C . Thomas Publisher
62. Kosek . R (1996): the quest for a perfect spouse : spousal ratings and marital satisfaction , ***psychological Report*** , 79 .
63. Lamke, L. (1989):Marital Adjustment Among Rural Couples. Ledyard ,P (1994): Personality Traits Of Graduate Counseling Students as Compared to Education Administration / Supervision Students
64. Stephen,N & Kenneth, R(1999): Five – Factor Personality Similarity and Marital Adjustment , ***Social Behavior and Personality***.
65. Sinha, S. P. Mukerjee, N.(1990): Marital Adjustment and Space orientation ***the journal of social psychology***. Vol . 5.

البحث الثامن :

" العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الانفعالي في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة "

إعـــــداد :

د/ نجلاء السيد على الزهار
مدرس بقسم دراسات الطفولة
بكلية علوم الأسرة جامعة طيبة

د/ فاتن محمد بيومى شكر
استاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية للبنات جامعة الخرج

العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الأنفعالى في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة

د/ نجلاء السيد على الزهار ، د/ فاتن محمد بيومي شكر

- **مقدمة**

للتنشئة الاجتماعية أهمية كبيرة في مرحلة الطفولة، فهي تنطوي على العمليات الأساسية اللازمة لاستمرار الحضارة، وتراكم الحصيلة المعرفية، وتنمى المهارات اللازمة للتعايش في جماعة ما، والإنسان ليس نتاج الوراثة فقط، ولكن للحضارة والقيم دور كبير في صياغة الأسس المادية للسلوك بالإضافة إلى دور الوالدين فيما يمارسوه من أساليب المعاملة الوالدية التي لها دور بناء في تكوين شخصية الطفل من كافة الجوانب الانفعالية والعقلية والاجتماعية، ولذلك تهتم الأمم بأطفالها باعتبارهم مصدر حقيقي لثروتها الأساسية فهم الأمل والاستثمار الحقيقي للمستقبل القادم، فالاهتمام برعايتهم وتنشئتهم الاجتماعية، يتحدد على ضوئه معالم المستقبل وقوة الأمة في تنفيذ خططها المستقبلية ولذلك تعتبر مرحلة ماقبل المدرسة هي إحدى المراحل الهامة في حياة الإنسان حيث تتشكل فيها الصفات الأولى لشخصيته، وتتحدد اتجاهاته وميوله وتتكون الأسس الأولية لتكوين مفاهيمه التي تتطور مع تطور حياته، بالإضافة إلى نموه الانفعالي والاجتماعي الذي يعد من الأعمدة الأساسية في تنشئة وتربية طفل ما قبل المدرسة . (**نجلاء السيد ٢٠٠٩ ص ٤**)

لذا كان الضروري الاهتمام بالكشف عن البيئات الايجابية التي تستخدم أساليب التنشئة الاجتماعية السوية حيث ينشأ في ظلها الأطفال في جو من الصحة النفسية، حيث إن الأسرة هي الخلية الأولى التي تلعب دورا كبيرا في تنمية العواطف وتنمية وصف وإدراك وفهم إدارة الانفعالات للطفل في جو ملئ باحترام الآخرين واحترام مشاعرهم وتقديرها بصورة سليمة وبذلك ينمو الذكاء الانفعالي للطفل من كافة الجوانب في جو ومناخ صحي مناسب لخصائص الطفل وخصائص المرحلة العمرية . (**غادة عبد الفضيل، ٢٠٠٨، ص ١٠٥**)

تعد الأسرة الجماعة الاجتماعية الأولى التي يكتسب الطفل من خلالها الخصائص الاجتماعية الأساسية، أي أنها الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية وأن احترام الآباء لمشاعر أبنائهم يربي فيهم احترام مشاعر الآخرين ومراعاتها وتعاطف الآباء مع انفعالات أبنائهم فرحا وحزنا وتقمصها وعدم تجاهلها يغرس فيهم التعاطف مع الآخرين . (**نبيلة محمد، ٢٠٠٧، ص ٥٠**)

ومما لاشك فيه أن اتجاهات التنشئة الاجتماعية تؤثر تأثيراً بالغاً على شخصية الأبناء، فالفرق كبير بين شخصية طفل نشأ في ظل التدليل والعطف وشخصية طفل آخر نشأ في مناخ من الصرامة والقسوة، ومناخ أخر يسلك اتجاه متذبذب بين الديمقراطية والتسلط ويرجع الفرق بينهما بالطبع إلى أساليب التنشئة حيث أن التفاعل بين الوالدين والطفل ينعكس على رسم ملامح شخصية

الطفل ، مما يؤكد أن الدور الذي تلعبه التنشئة الاجتماعية في إرساء دعائم شخصية الطفل، وأن مثل هذه السمات المميزة لشخصية الطفل تستمر معه باضطراد وتعمل على تكوين ذكائه الانفعالي مما يثري نموه الانفعالي وتطوره حتى يصبح متكامل البنية .(**العنزي، ٢٠٠٣، ص١٢٣**)

يشير (**أنور الشرقاوي**) أنه يمكن وصف البيئة الأسرية بأنها بيئة ابتكارية عندما تساعد على نمو الذكاء من كافة جوانبه الانفعالية والعقلية والاجتماعية، ذلك عندما تتبع الأسرة طريقة للتفاعل مع أبنائها وتبتعد عن التمسك الشديد لتأنيب أبنائها عندما يخطئون وهو إحدى جوانب التنشئة الاجتماعية السليمة التي يمكن استخدامها. (**أنور الشرقاوي، ١٩٩٩، ص٣٩٥**)

هناك عدد من المتغيرات تحكم اتجاهات الوالدين في استخدامهم لأساليب التنشئة الاجتماعية مع الأبناء منها المستوي التعليمي والأكاديمي للأسرة، حيث يكون المستوي التعليمي للوالدين أكبر الأثر في تنمية الاتزان النفسي والانفعالي للطفل والنمو في كافة الجوانب بصورة سليمة. (**ممدوح الكتاني ١٩٩٥، ص ١٤٤**)

تؤكد دراسة (**عبد العزيز السر طاوي**) أن الآباء عندما يتبعون تنشئة اجتماعية تتمثل في أساليب معاملة مليئة بالحرية والاستقلال الشخصي والدعم الاجتماعي وعدم الرفض المستمر لكل ما يقدمونه، فإن هؤلاء الأبناء يصبحون أكثر قابلية لتطوير قدراتهم العقلية وتنمية ذكائهم الانفعالي بطريقة ايجابية. (**عبد العزيز السرطاوي وآخرون، ١٩٩٢، ص١٠٢**)

بالإضافة إلى أن عدد الأبناءِ وترتيب الطفل بين إخوته يعد درجة لا يمكن أن نغفلها في نمو الطفل انفعاليا وتحقيق رغباته واحتياجاته النفسية حيثٍ أن تحقيق مطالب الأبناء في ضوء الأسر المتوسطة والصغيرة يلعب دورا أساسيا في نمو الطفل انفعاليا، بالإضافة إلى ترتيب الطفل في الأسرة ومدى تفاعل الأسرة مع هذا الترتيب لتوفير الفرص المناسبة ورعايته و الاهتمام به (Woolfolk,1996,306).

ولذا ترى **الباحثتان** أنه في ظل الظروف الحالية وما يحدث من انحرافات في السلوك وما يعانيه الأطفال من مشكلات انفعالية وظهور العنف نتيجة للضغوط الحياتية واستخدام أساليب التنشئة الاجتماعية الغير سوية ومنها ترك الأبوين رعاية أطفالهم للآخرين جعلهم ينزلقون إلى الأسوأ وعدم ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات والإحساس بحاجات الآخرين ومشاعرهم ولذلك فإن إدارة العواطف هو أحد التحديات، حيث أنها هي التي تقود إلى التفكير والقيم والبقاء بصورة اجتماعية جيدة، وإذا مورست بشكل جيد نتج عنها حكماء كما يقول أرسطو، إن المشكلة ليست في الحالة العاطفية نفسها ولكن في سلامة هذه العاطفة في ظل الظروف المحيطة.

إن أداء الفرد يتأثر كثيراً بانفعالاته المختلفة مهما كان مقدارها أو مستواها فالانفعالات إما أن تدفع إلى سلوك ما أو تمنع سلوك آخر، وإما أن تجعل السلوك إيجابيا فعالا وبناءً أو تجعله سلبيا خاملا هداما،فالانفعال يوجه التفكير والتفكير يقود السلوك، ومن ثم فالانفعال هو الذي يقود السلوك وليس التفكير كما يبدو لمن لا يتأمل ذلك من الوهلة الأولى،ومن المؤكد أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابيا بالصحة النفسية للفرد وبدافعيته للقيام بأدواره الاجتماعية والتعليمية المختلفة، وبقدر ما يتوافر للفرد من عوامل الذكاء الانفعالي ومكوناته بقدر ما يتمتع بالانبساط والاتزان الانفعالي ويبتعد عن الانطوائية والعصابية حيث تتسع دائرة علاقاته الناجحة المتناغمة وتزداد تفاعلاته الإيجابية وتتنوع مهاراته الاجتماعية والحياتية .(**عصام زيدان وكمال الإمام، ٢٠٠٢، ص ١٠**)

يرى (**إبراهيم الحارثي**) أن الذكاء الانفعالي ينمو عند الأطفال في جو من الود والعطف والحنان والرحمة والاحترام لشخصية الطفل وشعوره وأفكاره والمساندة الايجابية له من قبل الأشخاص البارزين في محيطه الحيوي، فالأطفال يحبون أن يقدموا شيئا جميلا، ويحبون أن يبدعوا من أجل الأشخاص الذين يحبونهم ويحترمونهم ولا يأتي ذلك إلا في جو من أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة والسوية. (**إبراهيم الحارثي، ١٩٩٩، ص٥٠**)

وعلى الرغم من أن الذكاء الانفعالي لا ينفصل عن أي قدرة من القدرات العقلية التي يستخدمها الفرد إلا أنه يمكن تنمية الذكاء الانفعالي والتدريب على زيادة مهاراته لدى الفرد، وفي هذا الصدد يرى(**جنيفر لابس** Jennifer Laabs) **1999** أن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأفراد يجب أن تختلف تماما عن تدريبهم على أي مهارة أخرى، فتدريبهم كيف يكون الفرد كفئا من الناحية النفسية يمكن أن يكون عملية طويلة تستغرق أسابيع وتتطلب ساعات طويلة من التدريب، وكثيرا من المثابرة فهو طريق لتغير سلوك الفرد وتحسين أدائه في وقت واحد أي أنه تدريب للعقل والقلب معا، وتدريب يقوم به الإباء والأمهات طوال حياتهم في أطار من أساليب في التنشئة الاجتماعية لها مردود فعال في تنمية الذكاء الأنفعإلى للطفل .(**Jennifer Laabs, 1999, P:34**)

ومن هنا انطلقت الباحثتان في دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية لطفل ماقبل المدرسة وعلاقته بالذكاء الأنفعإلى في ضوء عدد من المتغيرات الملاحظ أن لها صلة مباشرة بما يتمتع به الأطفال من ذكاء انفعالي ومن هذه المتغيرات الديموجرافية (المستوى الأكاديمي للوالدين – حجم الأسرة – ترتيب الطفل في الأسرة) .

- **مشكلة الدراسة** :

تعتبر التنشئة الاجتماعية من أهم العوامل التي تساعد الطفل على التواصل مع المجتمع المحيط، ويبدأ تكوين الذكاء الانفعالي لدى الطفل في مراحل مبكرة من العمر لذا ينبغي علينا مراعاة تنمية الذكاء الانفعالي الذي

يتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء، حيث تعمل تلك الأساليب على تنمية قدرة الأطفال على التعبير عما يشعرون به، سواء كان هذا التعبير لفظيا أم غير لفظيا كاستعمال الحركات والإيماءات والنبرات الصوتية والتمثيل والإشارة، وإتاحة المجال للتعبير اللفظي ليتحدث الطفل بحرية وطلاقة عما يشاء، فينمو ذكائه الانفعالي في جو صحي بعيدا عن الاضطراب. **(محمد عبد الرحيم عدس، ٢٠٠١، ص ٩٢)**

تؤكد التقارير المنشورة عن معهد دراسات النمو الإنساني بجامعة كاليفورنيا والخاصة بالدراسة الطولية للنمو النفسي والشخصي أن السمات المميزة للشخصية في سن ١٠ سنوات تتنبأ بسمات الشخصية لدى الفرد في سن الرشد وكذلك هناك بعض الأدلة التي تدعم أن مستوى الذكاء الانفعالي في الطفولة المبكرة يعد من المنبآت القوية لسمات الشخصية في مرحلة المراهقة المتأخرة وتتنبأ بالصحة النفسية لدى الفرد فيما بعد البلوغ، فيما يدعو إلى أهمية معرفة المؤثرات التي تبدو عاملا هاما في نمو الذكاء الانفعالي والتي تعد أساليب المعاملة الوالدية من أهمها. **(جابر محمد، ربيع عبده، ٢٠٠٦، ص٢)**

أكد (Bar-On, R.; 1997) في نموذجه عن الذكاء الانفعالي من سؤال هام وهو لماذا يكون لدى بعض الأفراد القدرة على النجاح في الحياة أكثر من الآخرين؟ وأيضا لماذا يكون لدى بعض الأفراد القدرة على النجاح في الحياة أكثر من الآخرين الأعلى منهم في نسبة الذكاء العام (IQ)؟ وفي إجابته على هذا التساؤل أوضح أن أسباب النجاح في الحياة يرجع إلى بعض السمات والخصائص في شخصية الفرد مرتبطة بنجاح الفرد في الحياة وأساليب التنشئة الاجتماعية التي مارسها الوالدين معه في مرحلة الطفولة. (Bar-On, R.; 1997, p: 15-19)

- **تساؤلات الدراسة**:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء والذكاء الانفعالي؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) كما يقيسها مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء باختلاف المستوى الأكاديمي والتعليمي للوالدين
٣. هل هناك علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء باختلاف ترتيب الطفل في الأسرة؟
٤. هل هناك علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء باختلاف حجم الأسرة(كبيرة . متوسطة . صغيرة) التي يعيش فيها الطفل؟

- **أهمية الدراسة:**

تتركز أهمية إجراء هذه الدراسة في:

أولا : الأهمية التطبيقية العملية:

- إعداد مقياس مقنن لأساليب التنشئة الاجتماعية يناسب مرحلة طفل ماقبل المدرسة للمرحلة العمرية من(٥-٦) سنوات وحساب الصدق والثبات الخاص به.
- دراسة الذكاء الانفعالي في مرحلة طفل ما قبل المدرسة للمرحلة العمرية من(٥ . ٦) سنوات وأساليب التنشئة الاجتماعية (اتجاه القبول/اتجاه الرفض، اتجاه الاستقلالية/اتجاه الحماية الزائدة، اتجاه الديمقراطية / إتجاه التسلط، اتجاه عدم الاتساق في المعاملة الوالدية، إتجاه التحيز، اتجاه الصرامة، اتجاه الضبط من خلال الشعور بالذنب) وبذلك تكون قد شملت الدراسة الحاليةٍ على عشرة اتجاهات في أساليب التنشئة الاجتماعية وهي الأكثر شيوعا مع الأبناء، والتي قد تؤثر سلبا أو ايجابيا في الذكاء الانفعالي، وحيث أن معظم الدراسات السابقة في البيئة العربية في حدود علم الباحثتان لم تتناول هذه الشريحة العمرية بالدراسة وعلاقتها بهذا المتغير.
- دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين والمستوى الأكاديمي والتعليمي للوالدين (عالي – متوسط – منخفض).
- دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية كما يقيسها مقياس التنشئة الاجتماعية وترتيب الطفل في الأسرة (الأول – الأوسط – الأخير).
- دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية كما يقيسها مقياس التنشئة وحجم الأسرة (كبيرة – متوسطة – صغيرة).

ثانيا : الأهمية النظرية المعرفية:

- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء ومالها من علاقة بنم الذكاء الانفعالي لديهم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- إن دراسة موضوع الذكاء الانفعالي من الموضوعات البحثية التي تتناول جانب من الجوانب الهامة التي تتناول جانب النمو الانفعالي وعلاقته بالكثير من المتغيرات التي يؤثر فيها ويتأثر بها وهذا ما أغفلته العديد من الدراسات العربية حيث أن الذكاء الانفعالي يساعد الأطفال على فهم أوسع لعواطفهم وانفعالاتهم ويؤثر على توافقهم ونجاحهم في مجالات الحياة المختلفة بالإضافة إلى التعامل مع صعوبات الحياة وإدارة أحزانهم وأفراحهم في العديد من الممارسات والأنشطة التي لا يمكن تداركها إلا إذا فهمنا أهمية الذكاء الانفعالي في إعداد وتربية وتنمية النمو الانفعالي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة. http://www.ahealthyme.com/ (chlidren,heath).

- **أهداف الدراسة** :

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية و الذكاء الأنفعالي كما يدركها الأطفال.
- الكشف عن أساليب التنشئة الاجتماعية بين أطفال ما قبل المدرسة في ضوء عدد من المتغيرات (ترتيب الطفل بين أخوته في الأسرة – حجم الأسرة التي يعيش فيها الطفل – المستوي الأكاديمي للوالدين).

- **مفاهيم الدراسة** :

أولا : **الذكاء الانفعالي** (Emotional Intelligence)

ينطوي الذكاء الانفعالي على إدراك الانفعالات بدقة، وتقيمها والتعبير عنها والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسرا، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني. (خيري المغازي عجاج،٢٠٠٢، ص٣٤)

اجتهدت الباحثتان في تسهيل صعوبة تناول تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي في ضوء متغيرات الدراسة الحالية حيث وجد تباين بين الترجمات لهذا المصطلح Emotional intelligence وذلك ما بين (عاطفة. وجدان. انفعال)

وتعرفه الباحثتان أجرائيا على أنه قدرة الطفل على القيام بالتحكم في عواطفه وأحاسيسه وأفعاله مع الآخرين والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله وتصرفاته.

- **ثانيا التنشئة الاجتماعية**:

- التنشئة الاجتماعية هي عملية تفاعل يتم عن طريقها تعديل سلوك الشخص بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها. وهي العملية القائمة على التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الطفل أساليب ومعايير السلوك والقيم المتعارف عليها في جماعته، بحيث يستطيع أن يعيش فيها ويتعامل مع أعضائها بقدر مناسب من التناسق والنجاح (منى مؤتمن،٢٠٠٠، ص١٦٧)
- وتعرفها الباحثتان إجرائيا على أنها :« العملية التي يقصد بها طبع المهارات والاتجاهات الضرورية التي تساعد الطفل على أداء الأدوار الاجتماعية في المواقف المختلفة التي تواجه في ظل أساليب المعاملة الوالدية التي تمارس معه.
- ترتيب الطفل في الأسرة: تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنه (ترتيب الطفل في الأسرة بين أخوته في ضوء ميلاده من حيث كونه الطفل الأول أو الأوسط أو الأخير بين أخوته.

- المستوى الأكاديمي للوالدين: تعرفه الباحثتان إجرائيا في ضوء متغيرات الدراسة الحالية على أنه (المستوى التعليمي للوالدين في ضوء الحصول على الدرجة التعليمية للوالدين، وهي تنقسم إلى عالي وهي تعنى الحصول على شهادة جامعية أو دراسات عليا، مستوى تعليمي متوسط وهي الحصول على شهادة تعليمية متوسطة تشمل الدبلوم المتوسط أو دراسة سنتين بعد الثانوية العامة، مستوى تعليمي منخفض وهي الحصول على الشهادة الإعدادية وما دونها من التعليم).
- حجم الأسرة: تعرفه الباحثتان إجرائياً في ضوء الدراسة الحالية (على أنه الأسرة الصغيرة الحجم وهي التي تشمل على عدد طفل واحد إلى ثلاثة أطفال والأسرة المتوسطة الحجم وهي تشمل على ثلاثة أطفال إلى خمسة أطفال والأسرة الكبيرة الحجم وهي تشمل خمسة أطفال إلى أكثر من ذلك) وذلك في حدود خصائص المجتمع السعودي.

- **حدود الدراسة**:

يتمثل موضوع الدراسة الحالية في الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية وأساليبها المتمثلة في (اتجاه القبول/اتجاه الرفض، اتجاه الاستقلالية/اتجاه الحماية الزائدة، اتجاه الديمقراطية/اتجاه التسلط، اتجاه عدم الاتساق في المعاملة الوالدية، اتجاه التحيز، اتجاه الصرامة، اتجاه الضبط من خلال الشعور بالذنب) لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة، حيث تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وكذلك تتحدد بالأدوات المستخدمة بالدراسة والمتمثلة في مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التنشئة الاجتماعية، كما تتحدد بالمكان الذي طبقت فيه الدراسة وهو المدينة المنورة وبالزمان الذي طبقت فيه وهو الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠-١٤٣١ ولذلك فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة منها يرتبط بحدودها المذكورة سابقا.

- **أدوات الدراسة** :
  - اختبار أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء (إعداد الباحثتان.)
  - اختبار الذكاء الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة (إعداد سميحة عطيه).

- **أولا الدراسات السابقة الخاصة بأساليب التنشئة الأجتماعية**:

قام بير تاب (١٩٩١) Pierre Tap الهامة بدراسة مجموعتين من الآباء: تتصف احدهما بالتسلط والأخرى بالتسامح، ثم قام بدراسة خصائص أطفال كل مجموعة من المجموعتين. وقد وجد أن أطفال الآباء المتسلطين كانوا أكثر تأدبا وخضوعا ونظافة، ولكنهم كانوا أكثر عدوانية وخجلا وانغلاقا على الذات، وميلا إلى الانقياد، وأكثر تعرضا للاضطرابات النفسية. وعلى خلاف ذلك اتصف أبناء الذين يعتمدون الديمقراطية، مزيدا من الحرية، بأنهم عدوانيون وأقل ميلا للاذعان، وأكثر تمردا وأكثرا ميلا إلى الحرية والاستقلال. (Pierre tap1991-pp.50).

أما دراسة ربيع مبارك (١٩٩١) على الأسرة المغربية، والتي ذكر فيها أن السلطة الاقتصادية والاجتماعية في الأسرة المغربية للأب بينما السلطة الوجدانية للأم، وأن العلاقة بالأم تبقى العلاقة المسيطرة والمفضلة وذات الثقل في نمو الطفل، فقد كان الهدف منها دراسة العلاقة بين مخاوف الأطفال والوسط الاجتماعي. وأوضحت النتائج أن الوسط الاجتماعي للطفل، بقدر مايرتفع، بقدر ما تكون استجابته لمخاوف الأطفال متسمة بالتسامح، وبقدر ماتنخفض تكون استجابته أميل إلى التشدد، حيث أن أساليب التنشئة المتبعة في الأوساط الاجتماعية المنخفضة تتسم بالعقاب البدني وبالتالي بالتشدد. كذلك أظهرت النتائج أن الوسط الاجتماعي بقدر ما يرتفع، بقدر ما يتمتع أطفاله بقدر من التجاوب العاطفي والفرص للتعبير عن المشاعر مقارنة بغيرهم من أطفال الوسط الاجتماعي المنخفض.

كما رصد قاسم علي (١٩٩١) أهمية العلاقة بين درجة رعاية الوالدين ومتغيرات بالغة الاتساع والشمول مثل الذكاء، الثقة بالنفس، والإبداع والانجاز، وتقدير الذات، والتوافق الاجتماعي، والانبساط والانطواء. وفي السياق تؤكد هذه الدراسات أن الرعاية الوالدية التي تشتمل على علاقات المودة داخل إطار ديمقراطي، وعلاقات القبول، والاستقطاب، والاهتمام، والتبادل الانفعالي والوجداني، وغياب التسلط يؤدي إلى تعزيز مستوي المتغيرات السابقة. **(قاسم على ١٩٩١- ص:ص١٩٩ - ٢٢٥)**

قامت نضال الموسوي (١٩٩٩) بدراسةعلى (٢٤١) طفلا بالمراحل الابتدائية والمتوسطة تتراوح أعمارهم بين (٩- ١٣ سنة)، واستخدمت استبانة التنشئة الوالدية من إعداد الباحثة وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسطات العينة حسب متغيرات السن (١٠) سنوات فأقل، أو أكثر من (١٠) سنوات، وعمل المرأة ربة منزل أو تعمل بوظيفة، وعدد الأخوة أقل من (٥)، أو(٥) فأكثر، والترتيب الميلادي الأصغر، أو الأوسط، أو الأكبر وذلك فيما يخص التدليل الزائد، والتفرقة بين الأبناء، مظاهر القسوة، مظاهر النقد، التذبذب، ممارسة التسلط، الرفض الوالدي كأسلوب تنشئة تتبعه الأم وأيضا الأب، في حين ظهرت فروق حسب متغير الجنس حيث كان الذكور أعلى من الإناث فيما يخص التدليل الزائد كأسلوب تنشئة تتبعه الأم ، كما كان الذكور أعلى من الإناث فيما يخص التفرقة بين الأبناء كأسلوب تنشئة تتبعه الأم وأيضا الانتقاد، كما كان الذكور أعلى من الإناث فيما يخص القسوة كأسلوب تنشئة يتبعه الأب، وأيضا الانتقاد والتذبذب والتسلط والرفض الوالدى.

قام (Dekovic, et al, 1992) بدراسة حول العلاقة بين أسلوب التربية الوالديه فيما يختص بالنمو الاجتماعي) وسلوك الطفل الاجتماعي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إليه الطفل. وأظهرت النتائج وجود وعين من التربية الوالدية :الأسلوب الحازم الديمقراطي، وكان أكثر انتشارا بين الآباء المنتمين إلى المستوى لاجتماعي المتوسط، والأسلوب التسلطي المقيد

وكان أكثر استخداما من قبل الآباء المنتمين إلى مستويات اجتماعية أدنى. كما أسفرت النتائج أن الأطفال الاجتماعيين والذين يتمتعون بشعبية بين أصدقائهم تعرضوا إلى والدية حازمة وديمقراطية استخدم فيها الوالدان أساليب اتسمت بالإقناع والحوار اللفظي والتشجيع والتفسير، كما كانوا أكثر استخداما للتعزيز والتشجيع مقارنة بالأطفال المرفوضين اجتماعيا الذين تعرضوا إلى والديه اتسمت بالتسلط والتقييد وقلة التعاطف وضآلة الحوار اللفظي. ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا على العناصر الأربعة للأستبانتين بحسب المتغيرات التالية (العمر – الجنس – المنطقة السكنية – ودرجة التعليم) ومن هذه النتائج توصلنا إلى الكشف عن واقع بعض القيم الديمقراطية المتضمنة لبعض أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر الكويتية وفق نمط التنشئة الاجتماعية فيها (نموذج الأسرة التقليدية المتشددة، ونموذج الديمقراطي الصحيح) وفى النهاية اقترح الباحث بعض التوصيات التي يمكن أن يستفيد منها الآباء والأمهات في كيفية التعامل مع الأبناء وذلك بناء مجتمع أكثر ديمقراطية.

أجرت سلوى عبد الحميد (١٩٩٣) دراسة عن أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في مدينة الرياض) بهدف الكشف عن آثار الطفرة الاقتصادية على أساليب التنشئة الاجتماعية في مدينة الرياض، وذلك بإجراء مقارنة بين جيل الأمهات العاملات وجيل الجدات في مدينة الرياض. وقد استخدمت في جميع البيانات استمارة البحث والمقابلة مع ٩٥ امرأة عاملة وأمها للحصول على معلومات كيفية أكثر. وقد ركزت هذه الدراسة على مواقف معينة في التنشئة كالرضاعة، والفطام، والقماط، والإخراج، والنوم، والعدوان، الفروق بين الجنسين، والتأديب، والرعاية وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه ا أن هناك اختلافا بين الأمهات والجدات في بعض مواقف التنشئة الاجتماعية وإن كان هذا الاختلاف ليس كبيرا كما هو متوقع، فالجوانب المادية كالرضاعة والإخراج، كانت أكثر تغيرا من الجوانب اللامادية في التنشئة الاجتماعية كالنظرة للجنسين.

تصدت دراسة (البوهى وآخرون ١٩٩٣) إلى معرفة أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسر البحرينية والعوامل التي تؤثر في هذه الأساليب وقد تم تطبيق استبانة على عينة من ٣٥٠ أم بحرينية من مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وتوصلت إلى أن أكثر أساليب التنشئة الاجتماعية المستخدمة من الأمهات البحرينيات وهي (أسلوب الحب والتقبل – أسلوب العقاب – الأسلوب التسلطي – أسلوب التسامح – أسلوب الحماية الزائدة). كما أكدت الدراسة على أن التفاعل بين متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي والخروج للعمل، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ووجود المربيات) وأساليب التنشئة الاجتماعية (السابق ذكرها) يتباين من متغير لآخر وقد أكدت النتائج على التباين بين الوالدين، فإن أساليب التنشئة الاجتماعية

التالية تتغير بمتغيرات الدراسة وهي: أسلوباً التسلطي والديمقراطي، وأسلوباً التدليل والحماية الزائدة، وأسلوبا النبذ والتفرقة. ولا تتأثر باقي الأساليب بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية للوالدين وهى أسلوب الحب والتقبل، وأسلوب التسامح، وأسلوب الإهمال أو التسيب، وأسلوب العقاب.

أما دراسة (Smith, 1994) فقد كانت حول علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعض مظاهرالكفاءة الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال. وتبين من نتائج الدراسة أن البيوت البديلة التي يتوفر فيها نوعية جيدة من الرعاية المتمثلة في تنشئة مشجعة للاستقلال والتعبير عن المشاعر، ووجود نظام واضح للقانون والضبط كان تأثيرهم إيجابيا على سلوك ونفسية الأطفال الأيتام حيث أظهروا درجة أعلى من الكفاءة الاجتماعية وقدرا أقل من المشكلات النفسية والسلوكية المصاحبة لوجود طفل في رعاية أسرة غير أسرته الأصلية.

قامت جيهان العمران وفاروق عثمان (١٩٩٤)بدراسة عن "أساليب التنشئة الأسرية من خلال الاتجاهات الوالدية لعينة من الآباء والأمهات في المجتمع البحريني"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٥ مايو. أما دراسة العمران وعثمان (١٩٩٤) حول أساليب التنشئة الأسرية في البحرين في مجتمعي القرية والمدينة، فقد أظهرت النتائج ميل الوالدين في القرى نحو أساليب التسلط والحماية الزائدة وميل الوالدين في المدينة نحو أسلوب التفرقة. كذلك بينت الدراسة أن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد المجتمع البحريني هي أساليب التذبذب والحماية الزائدة والتسلط وإثارة الألم النفسي.

وفي دراسة (Weiss; & Schwarz, 1996) على صور وأنماط من التنشئة الاجتماعية وأثرها على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي للأبناء المراهقين وهدفت الدراسة أيضا إلى تحليل العلاقة الوالدية وأثرها على الأبناء. واشتملت الدراسة على ١٧٨ فردا وأتضح من النتائج أن الأبناء من الأسر المتحررة أو المرنة في التعامل أكثر تحصيلا دراسيا وقدرة انفعالية على مواجهة المواقف الاجتماعية من الأبناء في الأسر التسلطية.

أكدت دراسة السيد عبد القادر (١٩٩٧) التي تناولت معوقات التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية في الريف المصري أن واقع التنشئة الاجتماعية في الريف المصري لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية، ومعرفة أهم المعوقات التي تقف أمام أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة، وقد كان من بين معوقات التنشئة الاجتماعية: الفقر، والأمية، والعادات والتقاليد الشعبية القديمة.

أما الدراسة عبر الحضارية التي قام بها (Chen, et al, 1998) فكان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالديه في تأثيرها على تكوين السلوك الكبحي(Inhibited behavior) لدى صغار الأطفال الكنديين والصيني وتذكر الدراسة أن صغار الأطفال ١٨ ـ ٣٦ شهر (الذين

يظهرون سلوكاً كبحياً) يكونون عادة أكثر قلقاً في المواقف الاجتماعية الجديدة ولا يبادرون إلى الاستطلاع والاكتشاف ويرفضون اللعب مع الأنداد والكبار غير المألوفين، كما أنهم يفضلون البقاء بقرب أمهاتهم. هذا وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الأطفال الصغار من الأسر الصينية كانوا أكثر كبحًا لسلوكهم الاجتماعي من الأطفال الكنديين، كما بينت الدراسة أن الأم الصينية أظهرت اتجاهات رفض واستخدمت العقاب بصورة أكبر من الأم الكندية.

قامت فاطمة نذر (٢٠٠٠) بدارسة بعض القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة والتعرف على بعض القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر الكويتية. قد اختيرت العينة العشوائية من محافظتي الجهراء والعاصمة، بلغت العينة (١٥٣٠) من الأبناء (٥٩٤) بلغ عدد الذكور منها (٢٩٨) وعدد الإناث (٢٩٦) ومن الآباء (٥١٧) والأمهات (٤١٩) بن وقام الباحث ببناء استبانتين أحدهما خاص بالأبناء ويشتمل على (٥١ بندا) والآخر لأولياء الأمور ويشتمل على (٥٢ بندا) ولقد أجريت دراسة استطلاعية على عينه تجريبية للتأكد من ثبات الأدوات، وكانت نسبة الثبات عالية فبلغت بالنسبة للآباء (٨٢) والأمهات (٧٩) والأبناء (٧٢) وهذه نسب معقولة تدل على اتساق الإجابات و أكدت نتائج الدراسة على أساليب النشئة الأجتماعية التى تتخذ الأتجاة الديمقراطي فى المعاملة لها دور كبير فى أثرأ النمو ألأجتماعي للأبناء من الجنسين و تنمية جوانب الذكاء الأنفعإلى لديهم .

- **ثانيا دراسات عن الذكاء الانفعالي لطفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات:**

أجري روفينجر Rovenger (٢٠٠٠) دراسة تتبعية عن تنمية الذكاء الانفعالي عبر دارسة والتأكيد على أهميته في نجاح الفرد في حياته الشخصية والمهنية، وما للوالدين وبصفة خاصة الأب من دور رئيسي في تنمية هذا الشكل للذكاء وقد كانت عينة الدراسة من أطفال الروضة تتبعها الباحث عبر إجراءاته البحثية، والتي أشارت إلى أن مشاركة الطفل للقصص كان جزءا هاما لفهمه لنفسه وللآخرين، وكما وأشارت نتائج تلك الدراسة بعد تتبع الأطفال على المراحل العمرية التالية إلى أن تربية الذكاء الانفعالي منذ مرحلة مبكرة يعد فرصة مهيمنة لنجاح الفرد في حياته المستقبلية الشخصية والمهنية

قامت ساندى، وكولب Sandy & Kolb (٢٠٠١)بدراسة عن التعرف على أثر إكساب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة في تنمية ذكاؤهم الانفعالي وقد تكونت العينة من (٦٥) طفلا وطفلة، واستخدمت برنامج أنشطة التعلم التعاوني، وقوائم الملاحظة، وأوضحت النتائج أن الأطفال أظهروا تحسنا في السلوك الاجتماعي والذكاء الانفعالي مع تطبيق البرنامج عليهم.

قام ماير ("2001"c Mayer) بدراسة بعنوان " الذكاء الانفعالي والموهبة"، واستهدفت الكشف عن العلاقة بين الانفعالات الموهوبين والذكاء الانفعالي لديهم مع معرفة مستوى الذكاء الانفعالي من خلال التفاعل في

مواقف اجتماعية، وبلغت عينة الدراسة (٢٩٠) مراهقاً وطبق عليهم الأدوات التالية: مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل إعداد Mayer ,Salovey & Caruso "1997"، اختبار الذكاء اللفظي إعداد 'Dun"1981، استبيان المواقف الاجتماعية الصعبة إعداد 'Mayer et al "1997 وتوصلت إلى تمتع الطلاب ذوى معدلات الذكاء الانفعالي المرتفع بموهبة وجدانية، كما أن لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم الخاصة وانفعالات الآخرين بشكل فعال مقارنة بالطلاب ذوى الذكاء الانفعالي المنخفض، والقدرة على التكيف والتواؤم مع المواقف الاجتماعية المختلفة. كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين أقل عدوانية وأكثر مرونة وتواؤما مع الظروف المحيطة، كما كانوا أيضا أكثر قدرة على إدارة الضغوط من أقرانهم بالمقارنة مع الطلبة ذوى معدلات الذكاء الانفعالي المنخفض.

قامت فوقية محمد (٢٠٠١) بدراسة بعنوان "الذكاء الانفعالي "الانفعالي" وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكارى لدى طلاب الجامعة، قد استهدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق في عوامل الذكاء الانفعالي (ضبط الانفعالات، التعاطف، إدارة العلاقات، الدافعية الذاتية، الدرجة الكلية) بين الجنسين من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، الدرجة الكلية) بالإضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين عوامل الذكاء الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكارى تكونت عينة الدراسة من (٢٨٩) طلبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة اللغة الانجليزية جامعة المنصورة، واستخدمت الأدوات التالية : اختبار الذكاء الانفعالي إعداد/الباحثة، اختبارا لقدرة على التفكير الابتكارى، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي، وقدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، الدرجة الكلية) لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

قامت دارلا، فينلى Darla، Finley (٢٠٠٣) بدراسة هدفت أساساً نحو تطبيق برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من أطفال المرحلة المبكرة من ذوى المهارات الاجتماعية والشخصية المنخفضة، وتكونت العينة من (٢٠) طفلا وطفلة من أطفال الروضة، واستخدمت لذلك اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال، وبرنامج تنمية مهارات الذكاء الانفعالي وتحسين المهارات الاجتماعية، وقائمة ملاحظة سلوم الطفل من خلال المعلمة وقد ثبت البرنامج صلاحيته حيث حدث التحسن في مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال، وكذلك حدث تحسن في مشكلاتهم الاجتماعية والشخصية.

أجرت هيي كيم، وهوى كيم "Kim & Kim "2005 دراسة هدفت إلى التعرف على الصدق البنائي والثبات لمقياس الذكاء الانفعالي للأطفال وعلاقته بكلٍ من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للأطفال، وتكونت العينة من (٩٧٣) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (٣ :٦) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم على مقياس السمات المزاجية، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين نتائج درجات مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس القدرات المعرفية، في حين وجدت الارتباطات فقط بالنسبة للابتكار والقدرة على حل المشكلات.

أجري زيدنر وآخرون "Zeidner et al '2005"بدراسة تحت عنوان "تقييم الذكاء **الانفعالي** لدى الموهوبين وغير الموهوبين في المدارس الثانوية، واستهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين وغير الموهوبين من نفس العمر الزمني في المدارس الثانوية، بلغت عينة الدراسة (٨٣) طالبا من الموهوبين في المدارس الثانوية (١٢٥) من الطلاب غير الموهوبين في المدارس الثانوية، تناولت الدراسة الأدوات الآتية :اختبار الذكاء الانفعالي، مقياس للتقرير الذاتي، اختبار وكسلر للذكاء، توصلت إلى العديد من النتائج كان من أهمها أن هناك فروقا بين الموهوبين وغير الموهوبين في درجات الذكاء الانفعالي لصالح عينة الأطفال الموهوبين

قامت سميحة محمد (٢٠٠٥) بدراسة تحت عنوان "الذكاء الانفعالي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات"، وكان من بين أهدافها التعرف على طبيعة الذكاء الانفعالي خلال مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء بعض المتغيرات من حيث النوع (ذكور/الإناث) ومن حيث الثقافة الفرعية (حضر/ريف)، بلغت عينه الدراسة (٣٤٠) طفلا وطفلة بمحافظتي الإسكندرية والفيوم تتراوح أعمارهم (٥- ٦) سنوات، استخدمت الدراسة من الأدوات ما يلي : اختبار الذكاء الانفعالي إعداد / الباحثة، استمارة جمع بيانات إعداد/ الباحثة اختبار القدرة العقلية العامة لاوتيس لينون تقنين حنفي إمام ومصطفى كامل (١٩٨٦)، وقد أشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث لصالح الذكور في الدرجة الكلية على اختبار الذكاء الانفعالي، كما أشارت أنه لم تظهر هناك فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال الحضر والريف في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

قام سون "Lee-seon"2006 بدراسة بعنوان "الذكاء الانفعالي والأحكام الخلقية والقيادية لدى المراهقين الموهوبين أكاديميا" واستهدفت دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من إصدار الأحكام الخلقية والقيادية لدى المراهقين الموهوبين أكاديميا، بلغ قوام عينة الدراسة (٢٠٠) طالب من المراهقين الموهوبين أكاديميا في المدارس الثانوية والمنتظمين في برامج التسريع الأكاديمي أو برامج اثرائية إضافية في القيادة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين الموهوبين أكاديميا وغير

الموهوبين من نفس العمر الزمني في القدرة على القيادة وإصدار الأحكام الخلقية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين أكاديميا وغير الموهوبين من نفس العمر الزمني في إدارة الضغوط، والقدرة على التحكم في الاندفاع .

- **التعليق على الدراسات السابقة التى تناولت أساليب التنشئة الأجتماعية** :

- أكدت بعض الدراسات على أن المستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاجتماعي للأسرة من العوامل الهامة في أحداث تباين واضح في أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء وذلك كما في دراسة (ليوهى وحزون ١٩٩٩).
- هناك عدد من المعوقات التي تعيق ممارسة الوالدين لأساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية والصحيحة مثل العادات والتقاليد والفقر وهذا ما أكدته ٠ دراسة السيد عبد القادر ، ١٩٩٧) (جيهان عمران ١٩٩٤) .
- أن الأبناء الذين يعيشون في ظل أسرة تنبع أنماط من أساليب التنشئة الاجتماعية متحررة والمرنة في التعامل ، يتسم أبنائها بأنهم أكثر تحصيلا وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية بالإضافة إلى الثقة بالنفس والإبداع والإنجاز والتوافق الاجتماعي وذلك ما اكدتة دراسة (قاسم علي ١٩٩١)
- أن هناك اختلاف واضح بين الأمهات والجدات في بعض مواقف التنشئة الاجتماعية منها مواقف الرضاعة ، التأديب ، الرعاية ، النوم ، الإخراج المعاملة بين الجنسين ، حيث ظهرت هذه الاختلافات في الجوانب اللامادية على الأخص في أساليب التنشئة الإجتماعيه بين الأمهات والجدات لصالح الأمهات في تحسين النظرة للعقاب وجوانب التأديب المختلفة للأبناء وذلك كما في دراسة سلوى عبد الحميد ، ١٩٩٣).
- وجدان أساليب التربية المتمثلة في الأسلوب الديمقراطي أكثر انتشارا بين أبناء الأسر ذات المستوى المقيد كانت أكثر استخداما في الأسر ذات المستويات الإجتماعيه الدنيا بالإضافة إلى أن أطفال الأسر من والدين حزميين ديمقراطيين كانوا أكثر شعبية بين أصدقائهم ويتصفون بقدر عالي من النمو الانفعالي والاجتماعي وذلك يرجع إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي اتسمت بالإقناع والحوار اللفظي والتشجيع والتفسير مقارنة بالأطفال اجتماعيا لتعرضهم إلى أساليب التسلط والتغيير وقلة العاطفة ، الحوار اللفظي وعدم المبادرة إلى الاستطلاع والاكتشاف وذلك كما في دراسة (Dekovic 1992- chemet eta-1998) .
- أن السلطة الاقتصادية متمثلة في الأب والسلطة الوجدانية متمثلة في الأم وأن الوسط الاجتماعي للطفل عندما يتسم بالتشديد والعقاب البدني تزداد مخاوف الأطفال ، على العكس عندما تتصف أساليب التنشئة الاجتماعية بالتسامح أن الأطفال يتسمون بالتحكم العاطفي الجيد والتعبير الفعال عن النفس والمشاعر والايجابية الانفعالية في التعامل مع المواقف وهذا ما أكدته دراسة(مبارك ١٩٩٩).
- أن خصائص الأطفال الإيجابية المتمثلة في الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس والإبداع والإيجاز وتقدير الذات جاءت نتيجة لأساليب التنشئة

الاجتماعية في إطار ديمقراطي متسم بالقبول والاستقلال والتبادل الانفعالي والوجداني وغياب السلطة والحرية وهذا ما اشتملت علية دراسة (pierer tup-1991 - قاسم علي ١٩٩١) .

- أن أساليب التنشئة الاجتماعية الغير سويه والمتمثلة في القسوة والتسلط التدليل الزائد ، والنقد ، التذبذب لها علاقة ببعض المتغيرات الأسرية مثل عدد الأخوة أقل من خمسة أخوة أو أكثر والترتيب الميلادي للطفل من حيث كونه الأصغر أو الأوسط أو الأكبر بالإضافة إلى عمل الأم ربة منزل أو تعمل بأحد الوظائف حيث تعمل هذه المتغيرات الهامة في وضع الإطار العام لأساليب المعاملة ألوالديه للأبناء وذلك كما في دراسة (نضال الموسمري ١٩٩٩) .

- **التعليق على الدراسات التي تعرضت للذكاء الانفعالي للأطفال** :

- أن الوالدين وخاصة الأب له دور رئسي في تنمية الذكاء الانفعالي مما يؤثر على حياة الطفل الشخصية والمهنية ومقدار فهمة لنفسه والآخرين ، حيث أن أساليب المعاملة السوية التي تُتبع في مرحلة الطفولة المبكرة هي الفرصة في نجاح الفرد في حياته المستقبلية المهمة وذلك كما في دراسة (Rovengog – 2000- Kgoung 1999) .
- أن هناك تحسنا ملحوظا في الذكاء الانفعالي للأطفال نتيجة ممارسة السلوك الاجتماعي الجيد وأنشطة التعليم التعاونية والجماعية الفعالة وذلك ما أكدته دراسة (Seny 2001)
- أن الأطفال الموهوبين والمتسمين بالذكاء الانفعالي المرتفع لديهم قدرة على إدارة الضغوط واقل عدوانية نتيجة للتفاعل الجيد في المواقف الاجتماعية التي يمارسها الوالدين معهم وذلك بالمقارنة بالأطفال ذوي معدلات الذكاء الانفعالي المنخفض حيث يظهرون عدم القدرة على إدارة انفعالاتهم الخاصة واكثر عدوانية نتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية الغير سوية وهذا ما اكدتة دراسة (mayer- 2001)

- **فروض الدراسة** :

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) والذكاء الانفعالي (أبعاده والدرجة الكلية) بعد تطبيق المقاييس.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) كما يقيسها مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء باختلاف المستوى الأكاديمي والتعليمي للوالدين.

٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين (أبعادها والدرجة الكلية) كما يقيسها مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وذلك باختلاف ترتيب الطفل في الأسرة (الأول – الأوسط – الأخير).

٤. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) كما يقيسها مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وذلك باختلاف حجم الأسرة (كبيرة – متوسطة- صغيرة) التي يعيش فيها الطفل.

- **الإطار النظري** :

سوف تتناول الباحثتان الإطار النظري من خلال الرجوع للإطار البحثي للدراسات والبحوث السابقة وذلك من خلال عددا من المداخل التالية:

- **أولا أساليب التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة** :
- **العلاقة بين أساليب التنشئة الأجتماعية التى يمارسها الوالدين و الخصائص النفسية للأطفال** :

- الاستقلالية والتبعية: هناك ميل كبير للاستقلال يظهره الأطفال الذين تسود منازلهم درجة عالية من الحرية ،وعلي خلاف ذلك يبدي الأطفال الذين ترعرعوا في بيئة متسلطة ،نزعة إلى التبعية والخضوع بدرجة كبيرة جدا.

- النزعة الاجتماعية والميل إلى العزلة:هناك ترابط كبير بين أجواء التسامح الأسرية وميل الأطفال إلى التعاون الفعال مع الآخرين؛الأطفال الذين ينحدرون من بيئات متسامحة يبدون نزعة كبيرة إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية والمبادرة والمبادهة والتكيف ،وعلي خلاف ذلك يبدي الأطفال الذين خبروا تربية قاسية ميلا كبيرا إلى اقتناء العزلة الاجتماعية.

- المواظبة والإحباط: يعمل أسلوب التربية المتسامحة على بناء نموذج من الشخصية قادر على توظيف طاقة متوازية ،علي الاستمرارية الذهنية في مجابهة المشكلات بصورة فعالة .وعلي خلاف ذلك يفعل الإحباط فعله في سلوك الأطفال الناشئين في بيئة قاسية ويدفعهم هذا الإحباط إلى التراجع والاستسلام إزاء المواقف الصعبة.

- ضبط الذات والاضطرابات الانفعالية: من اجل قياس هذه السمة يعتمد الباحثون على توظيف اختبار الإحباط وقد بينت الدراسات إن ضبط الذات يأخذ درجة عالية عند الأطفال الذين ينحدرون من أسر ديمقراطية .و من ثم يمكن الملاحظة أن الأطفال الذين عاشوا في وسط أسري متصلب قلما يستطيعون تحمل الصدمات الإحباطية بالصورة نفسها التي يتحملها الأطفال الذين عاشوا في بيئة ديمقراطية.

- لاندفاع الايجابي والجمود السلبي: التربية الصارمة ،كما تظهر البحوث النفسية ،تكبت الطاقة وتدفع الأطفال إلى حالة جمود سلبية إذ يلاحظ أنهم أميل إلى التداعي والكسل والابتعاد عن كل المناشط الايجابية .وعلي خلاف ذلك يتميز أطفال البيئات المتسامحة بأن لديهم نزعة ايجابية وطاقة حيوية في النشاط واللعب وفي مختلف أنماط السلوك الايجابي.

- الإبداع التوافقية:يكون التباين في هذا المستوي على أشده،اذ تبين احدي الدراسات أن ٣٣٪ من المبدعين عاشوا في أوساط متميزة بأجواء الحرية وأن هناك ٢٪ من المبدعين الذين ينتمون إلى عائلات متصلبة في العملية التربوية.
- المودة والعدالة: الأطفال الذين يتعرضون للقسر التربوي يظهرون عدوانية أكبر من أولئك الذين عاشوا في بيئات متسامحة ،هذا ويظهر الأطفال أبناء الأسر المتسامحة درجة عالية من المشاعر الايجابية اتجاه الآخرين.
- الإحساس بالأمن والإحساس بالقلق: يبدو ذلك واضحا وبصورة صارخة بين الأطفال وفقا للبيئة التي ينتمون إليها :إن لدي أطفال البيئات الديمقراطية إحساسا متعاظما بالأمن والاستقرار ،وعلي خلاف ذلك يشعر أبناء الأسر الصارمة بالقلق والتوتر.
- الحزن والفرح:كلما تدرج الأطفال في سلم الانتماء إلى أسر متسامحة كانت السعادة هي السمة الأساسية لحركتهم وجوههم والعكس صحيح. (على أسعد ، علي جاسم ٢٠٠١ ،ص٢٥)

تري الباحثتان انه يمكن تلخيص بعض أساليب التنشئة الاجتماعية السوية وأثرها على أنفعالات الأبناء و ذكائهم الأنفعإلى كما أشار إليها كلا من (هانم توفلس وإسماعيل عبد الفتاح)

- إعطاء الأبوين لأبنائهم قدراً كبيراً من الوقت والجهد ؛ لرعايتهم وإحاطتهم بكل ما يشبع ميولهم واستعداداتهم وموهبتهم مما ينمي لديهم القدرة على إدراك الانفعالات ووصفها والعبير عنها بسهولة في مواقف الحياة اليومية.
- إتباع أسلوب التربية التي تأخذ صورة التوجيه وليس الضغط، وإعطاء الطفل قدرا من الاستقلال، سواء أكان ذلك في ممارسة الهوايات والاهتمامات، أو في تكوين رؤى خاصة به. فليس من المفروض أن تتحدد للطفل الكيفية التي يتعامل بها مع موضوعات اهتمامه ، إلا من أضيق نطاق وذلك يؤدي إلى فهم الطفل للانفعالات وممارستها بطريقة سهلة.
- الثقة في الطفل وإمكانياته والتعامل معه على أنه شخصية قادرة على الاستبصار والمشاركة في مواقف الحياة المختلفة، ويتم ذلك من خلال النقاش مع الطفل فيما يثيره من موضوعات مختلفة فهو بذلك يستطيع إدارة انفعالاته بطريقة واضحة تمكنه من استخدام انفعالاته في المواقف المختلفة التي تواجه سواء كانت هذه المواقف سلبية أو ايجابية.
- عندما تهيئ الأسرة الظروف المناسبة لتمكين الطفل من أن يتعامل مع خياله. فالخيال وسيلة هامة من وسائل ممارسة وإعمال فكرة الابتكاري والخيال بحاجة إلى تدريب، ومن ثم لابد من تشجيع الخيال عند الطفل بتقديم الألعاب التي تشحذ التفكير لممارسة الخيال فيؤدي ذلك بدوره إلى صورة سليمة إلى وصف الانفعال والتعبير عنه في المواقف المختلفة.

- أن تساعد الأسرة الطفل في اكتشاف العالم بنفسه لا من خلال رؤية الآباء فهذا ينمي لديهم القدرة على استيعاب العالم على نحو مميز، وهذه إحدى مقومات الذكاء الانفعالي. (هانم توفيلس ، ٣٨ ص١٩٩٣) و(إسماعيل عبد الفتاح ،٢٠٠٣، ٩٢)

وقد اعتمدت الباحثتان في أعداد المقياس المستخدم في هذه الدراسة على المحاور السابقة التي تمثل الاتجاهات السلبية والايجابية للتنشئة الاجتماعية.

ثانيا : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمتغيرات التي تحكم تنميته لدى طفل ماقبل المدرسة :

- **مكونات الذكاء الانفعالي:**

يلاحظ وجود تداخل Interconnects بين مفهوم الذكاء الانفعالي من حيث الأبعاد الداخلة في تكوينه بين المفاهيم الأخرى مثل(المهارات الاجتماعية – القدرات العقلية – سمات الشخصية – والأحوال المزاجية) وهذا يرجع إلى تعدد وجهات نظر الباحثين وخلفياتهم النظرية وسوف تعرض الباحثتان عددا من التعريفات التي تمثل مكونات الذكاء الانفعالي من وجهة نظر العديد من الباحثين وعرفه (ماير وكارسو وسالوفي١٩٩٩) على أنه (القدرة على إدراك الانفعال، القدرة على وصف الانفعال والتعبير عنه،القدرة على فهم الانفعالات القدرة على إدارة واستخدام الانفعال) (سميحة محمد على ٢٠٠٥- ص١٤١)

توصلت دراسة فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (١٩٩٨) إلى خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي:

- إدارة الانفعالات.
- التعاطف.
- تنظيم الانفعالات.
- المعرفة الانفعالية.
- التواصل.

ويوضح ليفنسون (Levison) (١٩٩٩) أن الذكاء الانفعالي يشتمل على المهارات الآتية وهي:

- مهارة الإدراك الانفعالي :وتعرف بالقدرة على معرفة الانفعالات التي نشعر بها وتوضيح العلاقة بين مشاعرنا وبين ما نفكر فيه وما نفعله وما نقوله.
- مهارة التحكم في المشاعر: والتي تتكون من إدارة المشاعر المندفعة، مكونات الدافعية، التفكير الواضح.
- مهارة الثقة والضمير الحي: والذي يعرف بالمحافظة على التكامل وتحمل المسؤولية للأداء الشخصي.
- مهارات فهم الآخرين: وتعرف بالحساسية لاحتياجات نمو الأفراد ومساعد وتدعيم قدراتهم. (Levison ,m,h -1999- ص:ص١٠٣- ١٠٤)

- **أسباب دراسة متغير الذكاء الانفعالي للطفل**:

من خلال اطلاع الباحثتان على التراث النظري المتاح للذكاء الانفعالي لاحظا ان هناك عوامل كثيرة قد ساهمت في تمهيد الطريق للبحث في موضوع الذكاء الانفعالي وذلك من خلال ربطة بالمتغير الثاني للدراسة وهو أساليب التنشئة الاجتماعية.

- **تغير النظرة إلى الأطفال** :

الأطفال في كل مجتمع هم لبناته الأساسية ويشكلون حاضرة ومستقبلة وذلك في مقابل نظرة تقليدية منعت الطفل من الاستمتاع بحياته بدعوي لاأساس منها.

- **اتساع مجال مفهوم النجاح** :

النجاح في المجتمع أصبحت مجالاته متعددة تشمل كافة جوانب حياة الفرد وعلاقاته بمن حوله وذلك في مقابل النظرة التقليدية التي قصرت معني النجاح على الدرجات الدراسية فقط.

- **ازدياد الاهتمام بالبيئة كوسيط فعال لإثراء النمو** :

ازدياد التأكيد على أهمية دور البيئة في مقابل دور الوراثة حيث طرح كلا من ديكنز William T.Dicken وجيمس فالون James R.Flynn (٢٠٠١) سؤال انطلاقا مما لاحظاه من القول أن الذكاء موروث بنسبة ٧٥٪ فلماذا ازداد معدل (نسبة الذكاء) (IQ) في أجيال عديدة ويطرح ذلك التساؤل الآتي: أليس في ذلك دلالة على أن البيئة قد ضاعفت مكتسباتهم الموروثة؟ . وقد عرضا الإجابة وفق ما أسموه المضاعفة الاجتماعية (Social multiplier) والمضاعفة الفردية (Individual, multipliers)، وفي ذلك إشارة إلى دور البيئة والتنشئة الاجتماعية في تنمية الفرد سواء على المستوي الفردي أو الاجتماعي.وأن الاهتمام بتنمية جانب من جوانب نمو الفرد وشخصيته ينعكس ايجابيا على جوانب أخري مما يساهم في إيجاد حلقة متواصلة من فرص النمو المتواصلة. أن ارتفاع معدل الذكاء بما يزيد على عشرين درجة عند قياسه لأول مرة في بداية القرن العشرين وهو ما يعرف بأثر فلين يمكن تفسير ذلك على أساس الاهتمام بحديثي الولادة وبالصحة العامة والرعاية الأبوية. (Available from http://www.apa.org/journals/rev.html)

- **بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الانفعالي في ضوء عدد من المتغيرات الأسرية**:

- **أولا : ترتيب الطفل في الأسرة** :

من الأمور الهامة داخل نطاق علاقات الأسرة ترتيب الطفل بالنسبة لأخوته فالطفل الأول في الأسرة يميل إلى أن يكون مختلفا لبعض الوقت عن الأخوة التاليين له في الميلاد، وهذا يعود إلى معاملة الوالدين وتنشئتهم الاجتماعية لأبنائهم واستخدام أساليب تنمي الذكاء الانفعالي لديهم، فالطفل الأول يحظى بوقت أطول مع الوالدين عن الأطفال اللاحقين، وعلى هذا فإن القدرة على الانجاز وتنمية جوانب الذكاء للمولود الأول تظهر بصورة واضحة لكونه

يتصل بالوالدين في حياته المبكرة، بدون وجود أطفال آخرين. (Charles,1992,257)

وفي دراسة للتعرف على الأسرة وإبداع الأبناء على أطفال ما قبل المدرسة توصلت لوجود ارتباط سالب بين الابتكار وجوانب الذكاء وكل من عدد أفراد الأسرة. (عبد الحليم محمود السيد،١٩٨٠)

وهذا ما تم تأكيده أن العلاقات داخل الأسرة تتأثر بحجمها، فكلما صغر حجم الأسرة، كلما استطاعت أن تفي بمتطلبات أفرادها المعنوية والمادية، وتوفر لهم ما يساعدهم في تقديم حلول جديدة لما يتعرضون له من مشكلات، هذا بالإضافة لما يتيحه صغر حجم الأسرة من اشتراك الوالدين مع أطفالها في أنشطة مشتركة وهذا من شأنه يسهم في تنمية جوانب الذكاء لدى أطفالها.(حسام الخولي، ١٩٩٦،٧٧)

- **ثانيا : العلاقة بين المستوى الأكاديمي للوالدين التنشئة الاجتماعية:**

قام هندرسون "Henderson " بدراسة البيئة الأسرية والقدرة العقلية والأنفعالية ، وقد أشار في هذه الدراسة إلى متغيرات بيئة الأسرة متمثلة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي، والمستوى الثقافي والتعليمي، ودور الأسرة، وما به من علاقات واتجاهات، ودرجة التوافق بينها وبين الأبناء (شحته عبد المولى،١٩٩٣،١٤).

والأسرة تتأثر بعدد أفرادها، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم والترتيب في الأسرة. وبذلك يلعب المستوى التعليمي للأم دورا مؤثرا في تنمية القدرات العقلية للطفل، وخصوصا في الست سنوات الأولى من حياته.(أحمد عبادة،١٩٩٢،٣١٥)

كما إن درجة ثقافة الوالدين ووعيهما بالأساليب التربوية المرغوب فيها ومدى توافرها بالأسرة، ومدى تفاعل الطفل معها، واهتمام الوالدين المباشر بثقافة الطفل، من شأنه تنمية التفكير ألابتكاري لدى الأطفال، لأن تنمية القدرات الابتكارية لدى الطفل يتطلب بيئة أسرية تتسم بثراء المنبهات التي تثير وتشغل فكره وذهنه، ولاشك أن الطفل الذي يوجد في بيئة أسرية تيسر له الحصول على ما يثير دهشته وتفكيره من لعب وأدوات وقصص وغيرها، أسرع وأكمل من الطفل الذي يشب في بيئة أسرية فقيرة بتلك المنبهات (حسن عبد العال، ٢٠٠٥،٢٦٥)

- **النظرية التي تعتمد عليها الدراسة الحالية:**
- **النظرية البنائية الوظيفية:**

ترتكز النظرية على أن الأسرة بناء يحقق وظيفة مجتمعية، وتنظر للتنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية تعليمية تستهدف إكساب النشئ ثقافة المجتمع وأنفعالاته ، وأن الأسرة تقوم بوظيفة هامة لأعضائها ولمجتمعها تتمثل في اشباع حاجات الأعضاء الاجتماعية النفسية والاقتصادية والحماية والأمن وإكساب

المكانة التي تعتبر الوظيفة محورية تربط الأسرة بالمجتمع، وذلك لإعداد النشئ لآداء أدوارهم الاجتماعية وإكسابهم الهوية.

وتشير النظرية إلى أن الأسرة نسق فرعي للنسق الاجتماعي تتفاعل مع عناصره للمحافظة على البناء الاجتماعي وتحقيق توازنه، وبذلك يتعرض الأبناء أثناء التنشئة الاجتماعية لعمليات التنشئة الأسرية والامتثال التي تساعده على التوافق الاجتماعي وإرتباطها بعملية التعلم .وفي هذه العملية يستقي الأبناء اتجاهات الوالدين ومواقفهما عن طريق التقليد والمحاكاة للقول أو الفعل أو السلوك وبذلك نجد أن هناك أدوار محدد للذكور وأخرى للإناث يلتزم بها الجميع . وترتكز النظرية على العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، وبين الأسرة والوحدات الإجتماعية من خلال الدور الذي تؤديه في عملية التنشئة الاجتماعية للأعضاء الجدد في المجتمع

- **إجراءات الدراسة**:
- **منهج الدراسة** :

تسير الدراسة وفقا لمنهج البحث الوصفي التحليلي بما يشتمل عليه من خطوات علمية ومنهجية كما يعلنها (محمد نبيل) هي:

- فحص الموقف المشكل ومن ثم تحديد المشكلة ووضع الفروض واختيار المفحوصين.
- اختيار أسلوب جمع البيانات وإعدادها وتقنين أساليب جمع البيانات وأخيرا وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها(محمد نبيل ،١٩٩٦ ، ص ٢٩٢- ٢٩٣)
- ويؤكد هذا المنهج على الاستجابة لطبيعة القضية المطروحة التي تحتاج إلى خطة ميدانية وفقا لها يتم تحديد الفرضيات واختيارها وفقا لمعطيات البحث وقد راعت الباحثتان أن الاختبارات الإحصائية سوف تقوم على هذه المعطيات حتى يمكن الفصل بين مختلف الجوانب الإشكالية والمتغيرات للقضية المدروسة.

- **مجتمع الدراسة**:

يشتمل مجتمع الدراسة الحالية على أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين بالمستوي الثالث برياض الأطفال بالمدارس الحكومية بالمدينة المنورة للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ والموافق ١٤٣٠/١٤٣١ هجرية في المملكة العربية السعودية.

- **عينة الدراسة**:

تتكون عينة الدراسة الفعلية من ١٠٠ طفل وطفلة (ذكور، إناث) حيث بلغ متوسط العمر الزمني لهم (٥,٥٤) شهرا وبانحراف معياري قدره (٠,١٧)، كما بلغ متوسط نسبة الذكاء الإنفعالي لمجموعة الدراسة (٤,٣٥) بانحراف معياري (٠,٦٨٧).

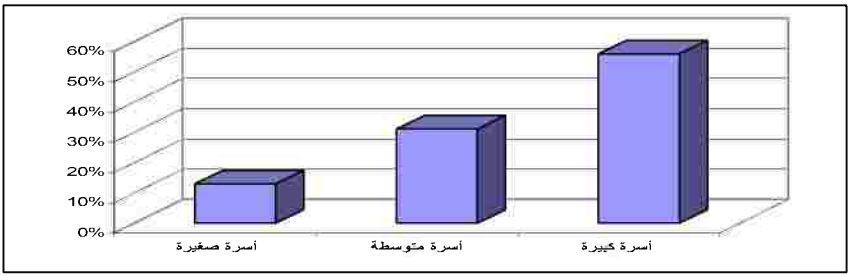
تم تقسيم عينة الدراسة الحالية طبقا للمتغيرات التي تؤثر على الذكاء الانفعالي وأساليب التنشئة الاجتماعية.

- **أولا : تقسيم العينة طبقا لحجم الأسرة التي يعيش فيها الطفل:**

قد تم الاستعانة باستمارة جمع البيانات المعدة لذلك. في ضوء ذلك قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات باختلاف حجم الأسرة(كبيرة . متوسطة . صغيرة) وذلك في ضوء بيانات الدراسة إلى أسر صغيرة وهي التي يقل عدد أفرادها عن خمسة ومتوسطة عدد أفرادها ما بين سبعة وتسعه وأسرة كبيرة هي التي يزيد عدد أفرادها عن تسعه.

جدول (١) : يوضح توزيع عينة الدراسة في ضوء متغير حجم الأسرة

المتغير(فئات)التصنيف	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
أقل من المتوسط أقل من ٥ أفراد(أسرة صغيرة)	١٣	١٣٪
متوسط(٥) أفراد (أسرة متوسطة)	٣١	٣١٪
أكثر من المتوسط من(٥) أفراد (أسرة كبيرة)	٥٦	٥٦٪
المجموع	١٠٠	١٠٠

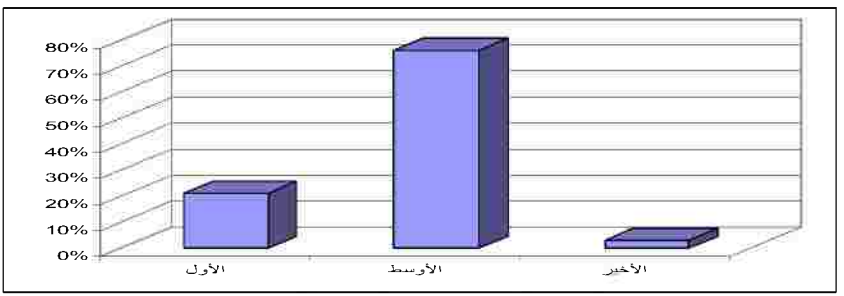


- **ثانيا : تقسيم عينه الدراسة طبقا للترتيب الميلادي للطفل:**

قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات لاختلاف الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة (الأكبر. الأوسط. الأصغر)

جدول (٢) : يوضح توزيع عينة الدراسة في ضوء متغير الترتيب الميلادي للطفل

المتغير (فئات) التصنيف	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الأول	٢١	٢١٪
الأوسط	٧٦	٧٦٪
الأخير	٣	٣٪
المجموع	١٠٠	١٠٠

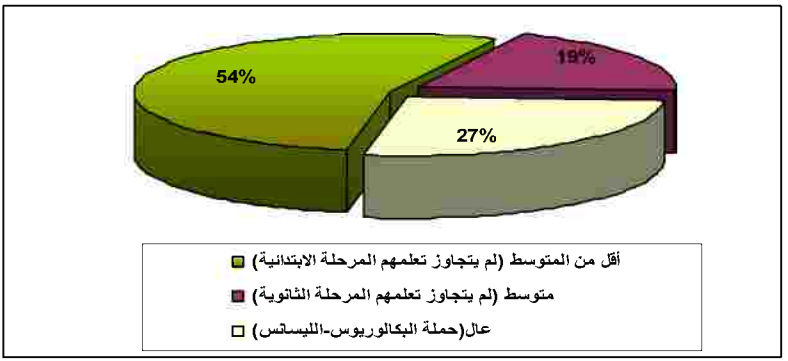


- **ثالثا : تقسيم عينة الدراسة طبقا للمستوي الأكاديمي للوالدين**

تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تبعا لاختلاف مستوي تعليم الوالدين إلى تعليم اقل من متوسط وهو يشمل تعليم الوالدين الذين لم يتجاوز المرحلة الابتدائية . تعليم متوسط وهو يشمل تعليم الوالدين لم يتجاوز تعليمهم المرحلة الثانوية . تعليم عال ويشمل تعليم الوالدين حملة البكالوريوس والليسانس

جدول (٣) : يوضح توزيع عينة الدراسة في ضوء متغير مستوي تعليم الوالدين

المتغير (فئات) التصنيف	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
أقل من المتوسط (لم يتجاوز تعلمهم المرحلة الابتدائية)	٥٤	٥٤٪
متوسط (لم يتجاوز تعلمهم المرحلة الثانوية)	١٩	١٩٪
عال(حملة البكالوريوس- الليسانس)	٢٧	٢٧٪



- **محكات اختيار عينة الدراسة:**

- أن يكون أطفال العينة في هذه الدراسة من السعوديين ولغتهم الأم هي العربية.
- أن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥- ٦) سنوات بالمدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- أن لا تعاني الفئة المستهدفة في الدراسة من أي نوع من الإعاقات الذهنية أو الحركية أو الحسية.
- أن يكون مستوي الذكاء للعينة المستهدفة(١١٠- ١٢٠) درجة وأن يكونوا من المقيمين مع والديهم بالمدينة المنورة .

ولقد تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات طبقاً لمستوى تعليم الوالدين

- المجموعة الأولى أقل من المتوسط (لم يتجاوز تعلمهم المرحلة الابتدائية)
- المجموعة الثانية (لم يتجاوز تعلمهم المرحلة الثانوية)
- المجموعة الثالثة (حملة البكالوريوس- الليسانس)

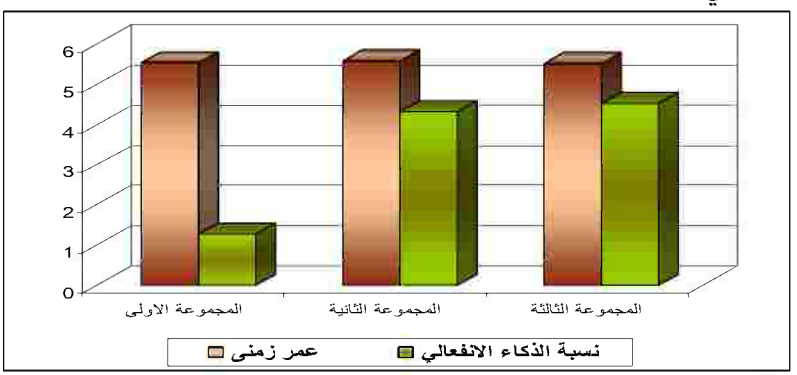
ولتحقق من تكافؤ عينة الدراسة في متغير العمر الزمني ونسب الذكاء الانفعالي تم استخدام تحليل التباين احادي الاتجاه One way ANOVA والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): يوضح متوسط درجات أفراد العينة في متغيري العمر الزمني والذكاء الآنفعالي

المتغير	المجموعة الاولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة		قيمة ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		
العمر الزمني بالسنوات	٥,٥٣	٠,١٧	٥,٥٧	٠,١٤	٥,٥١	٠,١٩	٠,٦٦	غير دالة
نسبة الذكاء الانفعالي	١,٢٧	٠,٧١	٤,٣١	٠,٧٤	٤,٥١	٠,٥٧	١,١٣	غير دلة

ويتضح من الجدول أن

- الفروق بين متوسطات أعمار الثلاث مجموعات غير دالة إحصائيا مما يدل على تكافؤ الثلاث مجموعات في العمر الزمني.
- الفروق بين متوسطات مستوى الذكاء الانفعالي لثلاث مجموعات غير دال إحصائيا مما يدل على تكافؤ الثلاث مجموعات في مستوى الذكاء الانفعالي.



- **أدوات الدراسة** :

استخدمت الباحثتان في الدراسة الأدوات والمقاييس النفسية الآتية:

أولا : اختبار الذكاء الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة إعداد(سميحة محمد) وهو ملائم للتطبيق لسن من(٥ . ٦)سنوات على أطفال مستوي الثالث برياض الأطفال وقد اختارته الباحثتان لقياس الذكاء الانفعالي للأسباب التالية:

- سهولة تطبيق الاختبار وتصحيحه في وقت قصير لا يتجاوز الدقائق.
- لا يحتاج الاختبار وتصحيحه المهارات خاصة .
- يفيد الاختبار في التعرف على الأطفال الأذكياء انفعاليا في سن ما قبل المدرسة.

- **وصف الاختبار** :

يشمل اختبار الذكاء الانفعالي لأطفال ما قبل المدرسة قياس عدد من المحاور للذكاء الانفعالي وهي:

المحور الأول: مستوي العمليات المعرفية الأساسية على المستوي الحسي وفيها يتمكن الطفل من التعرف على الانفعالات المختلفة والتمييز بينها مثل مجال تعرف الطفل على تعبيرات ملامح الوجه(فرح . حزن . دهشة . غضب . خوف) ومجال تعرف الطفل على التعبيرات صوتية(فرح . حزن . دهشة . غضب . خوف)

المحور الثاني: مستوي ممارسة الانفعالات ويتضمن هذا المجال إظهار الطفل للتعبيرات الانفعالية أمام المرآة بالإضافة إلى مجال رسم مظاهر التعبيرات الانفعالية من خلال الورقة والقلم.

المحور الثالث: يقيس هذا المحور مستوي المتغيرات الشخصية للطفل (التصرف بتفهم) ويعبر هذا المجال على معرفة الطفل ليعبر عما يعرفه وما يدعم لديه من استجابات سلوكية توصف بأنها ايجابية أو سلبيه.

المحور الرابع: يشمل هذا المجال معرفة الطفل بمسببات التعبيرات الانفعالية.

المحور الخامس: التفكير حيث يتضمن هذا المجال إكمال التعبيرات الانفعالية الناقصة وترتيبها وفقا لشدتها.

ويستغرق تطبيق هذا الاختبار ما بين (٣٠.٢٥) دقيقة.

- **ضبط الاختبار** :
- **الثبات** :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبقين ٠,٩٦ عند مستوي دلالة ٠,٠١، ثم قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس مرة أخري ليتم تقنينه على البيئة السعودية وذلك من خلال استخدام طريقة معامل ألفا – كرونباخ (الرفاعي ٢٠٠٠- ص٢٧٣) ويوضح الجدول التالي نتائج ثبات المقياس

جدول (٥): معاملات الارتباط المصحح ومعامل ألفا لكل محور والدرجة الكلية باستخدام معادلة الفا كرونباخ

المحاور	معامل الارتباط المصحح	ألفا
المحور الأول	٠.٧٧٩٢	٠.٨١٠٦
المحور الثاني	٠.٧٣٤٦	٠.٨٣٣١
المحور الثالث	٠.٦١٠٠	٠.٨٥٦٥
المحور الرابع	٠.٨٣٢٢	٠.٨٤٣٢
المحور الخامس	٠.٨٥٥٦	٠.٨١٦٤
الفا الكلية	٠.٨٦٣٤	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الفا عند حذف قيمة البعد لجميع الابعاد أقل من قيمة ألف الكلية، مما يدل على عدم وجود أي بعد يقلل أو يضعف من ثبات المقياس.

ثانيا: مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة (من اعداد الباحثتان)

- **هدف المقياس** : هدف المقياس إلى قياس أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء وذلك من خلال مسح بعض المقاييس المتوفرة في

هذا المجال، تلك الأساليب التي تري الباحثتان أنها أكثر شيوعا في أساليب التنشئة الاجتماعية، وتتمثل في الأساليب التالية:

- الأسلوب الديمقراطي .
- أسلوب التقبل .
- أسلوب عدم الاتساق .
- الأسلوب الاستقلالي.
- أسلوب الحماية الزائدة .
- أسلوب الرفض.
- أسلوب الصرامة.
- أسلوب التحيز .
- أسلوب الضبط من خلال الشعور بالذنب .

علي اعتبار أن الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية تمثل كلا من (أسلوب التقبل . الأسلوب الاستقلالي . الأسلوب الديمقراطي) . أما الأساليب غير السوية في التنشئة الاجتماعية فتمثل كلا من (أسلوب الحماية الزائدة . الرفض الصرامة . التحيز . الضبط من خلال الشعور بالذنب . عدم الاتساق)

- **وصف المقياس**:

وقع الاختيار على العبارات التي تقيس أساليب التنشئة الاجتماعية من بين العبارات المتاحة في المقاييس التي تم الاطلاع عليها وقد تطلب الأمر تغيرا في هذه العبارات حتى تناسب الخصائص اللغوية لطفل ما قبل المدرسة في المجتمع السعودي وقد بلغ عدد العبارات للمقياس في صورته النهائية(٦٢) عبارة حيث يحتوي كل بعد على (٦)عبارات أما بعدي الرفض والتقبل يحتوي علي(١٠)عبارات ملحق رقم() وقد راعت الباحثتان عند صياغة العبارات بعض القواعد الأساسية التالية:

- أن تكون العبارة واضحة وقصيرة وتحتوي على فكرة واحدة.
- أن تكون العبارة في صورة خبرية حتى تشجع على الاستجابة بطريقة تكون أكثر تعبيرا عن الذات وتعبيرا عن الانفعالات الحقيقية للطفل.
- أن تكون عبارات المقياس موجبة وسالبة لاستبعاد أثر التخمين في استجابات الطفل.
- أن يختار الطفل بديلان فقط وهم (نعم،لا) بمعني أن إجابة الطفل على البند نعم تشير إلى استخدام الوالدين للأسلوب الذي يقيسه بدرجة مرتفعة وتشير الإجابة بلا إلى عدم استخدام الوالدين للأسلوب الذي يقيسه البند المستخدم في المقياس .
- في الصورة النهائية من المقياس ملحق رقم () تم ترتيب العبارات بطريقة دائرية لكل بنود المقياس التسعة حتى لا يسمح للطفل بتكوين وجهة ذهنية محددة تجاه أحدي الأساليب المستخدمة في التنشئة الاجتماعية.
- تم صياغة عبارات المقياس بأسلوب لغوي يتناسب مع اللهجة السعودية التي يألفها الأطفال حتى يسهل فهم بنود المقياس والإجابة عليها.

- وتمثل العبارات رقم (١)الي(١٠) يعني أسلوب التقبل ومن العبارة رقم (١١) الي (١٦) أسلوب الاستقلال ومن العبارة رقم (١٧) الي (٢٢) الأسلوب الديمقراطي ومن العبارة رقم (٢٣) الي (٢٨) أسلوب الحماية الزائدة ومن العبارة رقم(٢٩) الي (٣٨)أسلوب الرفض ومن العبارة رقم(٣٩) الي (٤٤) أسلوب الصرامة ومن العبارة رقم (٤٥) الي (٥٠) أسلوب التحيز ومن العبارة رقم (٥١) االي (٥٦) أسلوب الضبط من خلال الشعور بالذنب ومن العبارة رقم (٥٧) الي (٦٢) أسلوب عدم الاتساق.
- تم وضع المقياس في صورتين متماثلتين ومتكافئتين حيث تمثل الصورة (أ) ملحق رقم ( ) أساليب المعاملة الوالدية التي تمارسها الأم مع الطفل والصورة (ب) ملحق رقم( ) يمثل أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها الأب مع الطفل.

- **ثالثا طريقة تصحيح المقياس**:

يقوم الطفل بالإجابة على أسئلة المقياس بنعم ، لاحيث تمثل الإجابة بنعم أخذ درجة واحد واثنان عند الإجابة بلا.

- **ضبط المقياس** :
- **ثبات المقياس**.

قامت الباحثتان باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتأكد من صلاحية المقياس وثباته حيث تم تجزيء المقياس إلى نصفين ويتم تقدير الدرجات للنصف الفردي وتقدير الدرجات للنصف الزوجي وحساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معادلة بيرسون ثم حساب قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبروان

جدول رقم (٦) يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

أساليب التنشئة الاجتماعية	معامل الارتباط بين الجزئين	معامل الثبات
أسلوب التقبل	٠,٧٤٧٤	٠,٨٥٥٤
اسلوب الاستقلالى	٠,٩٧١٤	٠,٩٨٥٥
أسلوب الديمقراطى	٠,٩٨٨٣	٠,٩٩٤١
أسلوب الحماية الزايدة	٠,٩٩٠٢	٠,٩٩٥١
أسلوب الرفض	٠,٩٩٦٢	٠,٩٩٨١
أسلوب الصرامة	٠,٩٨٥	٠,٩٩٩٢
أسلوب التحيز	٠,٩٩٧٥	٠,٩٩٨٨
الضبط من خلال الشعور بالذنب	٠,٩٩٨٥	٠,٩٩٩٣
أسلوب عدم الاتساق	٠,٩٩٨٩	٠,٩٩٩٤
الدرجة الكلية	٠,٩٩٤٢	٠,٩٩٧١

يتضح من الجدول السابق أن المقياس ثابت وذا دلالة إحصائية حيث كلما قربت قيمة معامل الثبات من الواحد الصحيح كلما كان المقياس ثابت .

- **صدق المقياس**:

قامت الباحثتان بحساب صدق الاختبار عن طريق :

- **معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للمقياس**

جدول رقم (٧) : يمثل معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار أساليب التنشئة الاجتماعية

	أسلوب التقبل	أسلوب الاستقلالي	أسلوب الديمقراطي	أسلوب الحماية الزايدة	أسلوب الرفض	أسلوب الصرامة	أسلوب التحيز	الضبط من خلال الشعور بالذنب	أسلوب عدم الاتساق	الدرجة الكلية
أسلوب التقبل	-	٠.٩٣٩**	٠.٩٣٢**	٠.٩٢٦**	٠.٩٢٥**	٠.٩١٩**	٠.٩٢٤**	٠.٩٢٧**	٠.٩٢٦**	٠.٩٣٧
أسلوب الاستقلالي		-	٠.٩٨٣**	٠.٩٧٣**	٠.٩٦٦**	٠.٩٦٨**	٠.٩٧١**	٠.٩٧٥**	٠.٩٧٥**	٠.٩٨٥
أسلوب الديمقراطي			-	٠.٩٨٦**	٠.٩٨٠**	٠.٩٧٩**	٠.٩٨٤**	٠.٩٨٦**	٠.٩٨٦**	٠.٩٩٤
أسلوب الحماية الزايدة				-	٠.٩٩٣**	٠.٩٨٩**	٠.٩٩١**	٠.٩٩٢**	٠.٩٩٣**	٠.٩٩٦
أسلوب الرفض					-	٠.٩٩٧**	٠.٩٩٧*	٠.٩٩٧**	٠.٩٩٦**	٠.٩٩٩
أسلوب الصرامة						-	٠.٩٩٧**	٠.٩٩٧**	٠.٩٩٦**	٠.٩٩٨
أسلوب التحيز							-	٠.٩٩٨**	٠.٩٩٨**	٠.٩٩٩
الضبط من خلال الشعور بالذنب								-	٠.٩٩٩**	٠.٩٩٩
أسلوب عدم الاتساق									-	٠.٩٩٩
الدرجة الكلية										-

يتضح من النتائج السابقة ارتفاع دلالة قيم الارتباط الموجودة بالجدول السابق حيث كانت جميعهاعند مستوى دلالة ٠.٠١ وهذه النتائج تؤكد صدق المقياس

- **الصدق الظاهري** :

يشير الصدق الظاهري إلى مدى تمثيل عبارات المقياس للجوانب المراد قياسها وهو ما يعرف بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان ٢٠٠٣ ص ٥) . حيث قامت الباحثتان بعرض المقياس على (١٠) محكمين ملحق رقم () وقد اتفقوا على أن عبارات المقياس تنتمي إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تقيسها وذلك بعد حذف العبارات التي اختلفوا في شئنها والإبقاء على العبارات التي تراوحت نسبة الموافقة عليها بين (٨٠٪ :١٠٠٪) وقد وصل عددها إلى

(٦٢) عبارة وبناءا على ذلك اعتبرت الباحثتان أن العبارات التي أتفق عليها المحكمين على درجة عالية من الصدق لحصولها على نسبة الموافقة التي تراوحت ما بين (٩٠٪ :١٠٠٪) وبذلك تعتبر الموافقة معيار للصدق الظاهري للمقياس.

- **التعريفات الإجرائية لأساليب التنشئة الاجتماعية التي اشتمل عليها المقياس**

١. أسلوب التقبل :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنه أحدى أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء حيث يتمثل في شعورهم بأنهم مرغوب فيهم من والديهم ، ويشعرون بالارتياح عند تواجدهم معهم ، و يعتبرونهم أصدقاء لهم ويفكران في عمل ما يسرهم ، و يشجعان الانجاز لديهم ، و يحاولان إزالة مخاوفهم و يهتمان بمعرفة مستواهم الدراسي ، مع تشجيعهم على التفوق ويفخران بهم ويتركوا لهم الفرصة لممارسة الرياضة أو الهواية التي يحبونها

٢. أسلوب الاستقلال :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنه أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية يتمثل في ممارسه الوالدين بنوع من الاستقلال والحرية في اختيار (الملابس الطعام . الألعاب التي يفضلونها . المكان الذي يقضون فيه وقت فراغهم) وبذلك يترك للطفل اتخاذ القرار في الأمور التي تخصه.

٣. الأسلوب الديمقراطي :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنه أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعيةالتي يمارسها الوالدين مع الأبناء بحيث يسمح لهما بنوع من الديمقراطية يتمثل في حرية الحوار والمناقشة واحترام وجهة نظر الأبناء والتشاور معهم بصراحة في الأمور الخاصة بهم وبأسرتهم مع حرية التعبير عن آرائهم ومشاعرهم الداخلية تجاه الموضوعات التي تخصهم.

٤. أسلوب الحماية الزائدة :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنه أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدان مع الأبناء يتمثل في فرض نوع من الحماية المفرطة علي الأبناء بصوره مبالغ فيها خوفا من التعرض لمواقف المنافسة والتحدي والصراع مع الأطفال من نفس أعمارهم بالإضافة إلي قيام أحد الوالدين نيابة عنهم بما هم مكلفين به من واجبات والتزامات نحو المجتمع الذي يعيشون فيه .

٥. أسلوب الرفض :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنه أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية يمارسها الوالدان مع الأبناء يتمثل في أن يعامل الطفل وكأنه غير مرغوب فيه حيث يتم مقاطعته واعتباره غريب عن الأسرة،مثير للمشاكل معها و دائمي الشكوى منه والابتعاد عنه فلا يتقبل الوالدان أخطاءه ويعاقبوه دائما دون سبب واضح ويسخران منه ويعاملوه وكأنه مشكلة تعوق سعادتهم فلا يهتمون بمعرفة

أحوال الطفل وينسون ما يطلبه منهم ولا يحرصون علي مساعدته أو قضاء وقت الفراغ معه بالإضافة إلي استخدام العقاب النفسي بالإساءة اللفظية والدعاء عليه وتهديده بالطرد من البيت .

٦. **أسلوب الصرامة**:

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنه أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدان مع الأبناء يتمثل في معاملة الوالدين للأبناء بالتسلط ، وفرض الالتزام بالأوامر الو الدية مهما كانت، ومعاملتهم بشدة إذا لم يخضعوا للوالدين في كل شئ ، مع رفض رغباتهم ومنعهم القيام بما يحبونه مع فرض مسؤوليات فوق طاقاتهم وتحديد طريقة عيشهم في المأكل والنوم والدراسة مع نقدهم ومعاقبتهم التهديد المستمر وربما أزلالهم .

٧. **أسلوب التحيز** :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنة أحدى أساليب التنشئة الاجتماعية التي يفرق فيها الوالدين بين الأبناء في طريقة المعاملة و تلبية احتياجاتهم و مقدار الحرية التي يعطونها لكلا منهم ، فقد يفضلون الذكر على الأنثى و العكس، أو الصغير على الكبير أو العكس.

٨. **أسلوب الضبط من خلال الشعور بالذنب** :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنة أحدى أساليب التنشئة الاجتماعية يتمثل في أشعار الأبناء بتأنيب الضمير ، و التكرار علي أنهم قد عانوا من أجلهم ، و عند عدم طاعة الأبناء لأوامرهم يشعرانهم بأنهم لا يحبونهم، و أنهم ناكرين للجميل .

٩. **أسلوب عدم الأتساق** :

تعرفه الباحثتان إجرائيا على أنة أحد أساليب التنشئة الاجتماعية الذي يتمثل في عدم أتفاق الوالدين على طريقة في تربية الأبناء، حيث يعاملان الأبناء بتسامح شديد في بعض الأحيان، وبقسوة في أحيان أخرى ،و اهتمام الوالدين بالتزام الأبناء يتوقف على حالتهم المزاجية أو وجود ضيوف في المنزل ، وقد يعاقبونهم عند ارتكاب الخطأ مرة و يطيبون خاطرهم بسرعة. وقد صيغت هذه التعريفات الإجرائية السابقة الذكر بناءا على فهم الطفل لأساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأسرة

- **الدراسة الاستطلاعية**:

قامت الباحثتان بزيارة الروضة الرابعة والخامسة بالمدينة المنورة بهدف التعرف على إمكانية تطبيق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية على عينة قوامها (٣٠) طفلا وطفلة من نفس مجتمع الدراسة ثم أعيد التطبيق عليهم بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني (١٥) يوما وقد ثبت من إجراء الدراسة الاستطلاعية أن المقياس مناسب لسن العينة المستهدفة من عينة الدراسة وأن المقياس مناسب لما يقيسه من أساليب التنشئة الاجتماعية.

- **نتائج البحث ومناقشتها**
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) والذكاء الانفعالي (أبعاده والدرجة الكلية) بعد تطبيق المقاييس.

جدول (٨) : العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الانفعالي

الأساليب / الأبعاد	أساليب التنشئة الاجتماعية السوية		أساليب التنشئة الاجتماعية الغير سوية	
	معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة
البعد الأول	٠,٤٣٩	٠,٠١	٠,٦٨٥	٠,٠١
البعد الثانى	٠,٥٨٤	٠,٠١	٠,٦٣٦	٠,٠١
البعد الثالث	٠,٥١٩	٠,٠١	٠,٤٦٥	٠,٠١
البعد الرابع	٠,٣٢٨	٠,٠١	٠,٥٠٢	٠,٠١
البعد الخامس	٠,٤٥٥	٠,٠١	٠,٦١٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠٣٥٤	٠,٠١	٠,٣٨٩	٠,٠١

من الجدول (٨) اتضح أنه :

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين اساليب التنشئة الاجتماعية السوية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء والذكاء الانفعالي (أبعاده والدرجة الكلية) بعد تطبيق المقاييس.
- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين اساليب التنشئة الاجتماعية الغيرسوية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء والذكاء الانفعالي (أبعاده والدرجة الكلية) بعد تطبيق المقاييس.

- **التعليق علي نتائج الفرض الاول**:

اشارت النتائج الي صحة الفرض الأول وذلك لوجود فروق دالة احصائية بين أساليب التنشئة السوية والمتمثلة في(أسلوب التقبل . الأسلوب الاستقلالي الأسلوب الديمقراطي)، والأساليب الغير سوية في التنشئة الاجتماعية التمثله في (أسلوب الحماية الزائدة . الرفض . الصرامة . التحيز . الضبط من خلال الشعور بالذنب . عدم الاتساق)، والذكاء الانفعالي بابعاده الخمسة المتمثلة في(التعرف علي الانفعالات . ممارسة الانفعالات . التصرف بتفهم . مسببات التعبيرات الانفعالية . اكمال التعبيرات الانفعالية وترتيبها)عند مستوي دلالة ٠١, وذلك بعد تطبيق مقياس الاجتماعية والمتمثلة في الأساليب الغير سوية والسوية قد يؤثر تأثيرا فعالا علي نمو الذكاء الانفعالي للأطفال ، وذلك فيما يتفق مع دراسة روفينجر(٢٠٠٠)Rovenger ، ودراسة ساندي وكولب (٢٠٠١) Sandy & kolp ، ودراسة ليسون(٢٠٠٦)Lee-Seon ودراسة فاطمة نذر(٢٠٠١). وتشير نتائج الدراسة أيضا إلي أن العلاقة الارتباطية المتمثلة في الأساليب الغير سوية ان معامل ارتباط ٣٨٩, ومستوي دلالة ٠١, والذكاء الانفعالي هو أكثر ارتباطا من اساليب التنشئة الاجتماعية السوية عند معامل ارتباط ٣٥٤, بمستوي دلالة

٠,٠١ والذكاء الانفعالي و تفسر الباحثتان ذلك بأن الأساليب الغير سوية التي تمارس مع الابناء والمتمثلة في (الحماية الزائدة . الرفض . الصرامة . التحيز الضبط من خلال الشعور بالذنب . عدم الاتساق) تعمل علي حدوث الميل إلي العزلة وعدم التعاون الفعال مع الآخرين فيأتي الأطفال من تلك البيئات غير المتسامحة والقاسية فلا يشاركون في الحياة الاجتماعية بصورة فعالة مما يعمل علي بناء نموذج من الشخصية المحبطة التي تستسلم للمواقف الاجتماعية الصعبة بسهولة وبالتالي تقل ابعاد الذكاء الانفعالي لديهم في المجتمع الذي يعيشون فيه وهذا يتفق مع دراسة (علي اسعد وعلي جاسم ٢٠٠١).

- **نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) كما يقيسها مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء باختلاف المستوى الأكاديمي والتعليمي للوالدين. والجدول (٩) يبين ذلك :

جدول (٩) : الفروق بين أساليب التنشئة الاجتماعية وفقا لمستوى الوالدين التعليمي والكاديمي

المستوى الأكاديمي / الأساليب	منخفض ن=٥٤		متوسط ن=١٩		عالى ن=٢٧		قيمة ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		
أسلوب التقبل	٨,٣٥	١,٤١	٧,٣١	٢,٢١	٧,٤٦	١,١٨	٣,٨٩	٠,٠١
أسلوب الاستقلالي	٤,٦٦	١,٧٠	٣,٦٤	٢,٢٨	٥,٤٦	٠,٨١	٦,٢٧	٠,٠١
أسلوب الديمقراطى	٤,٨٨	١,٥٨	٣,٧٢	٢,٦٣	٤,٨٠	١,٤٤	٢,٩٦	٠,٠٥
أسلوب الحماية الزايدة	٤,٢٠	١,٧٣	٢,٦٨	٢,١٣	٢,٧٥	١,٦٤	٨,١٠	٠,٠١
أسلوب الرفض	٣,٧٧	٣,٢٥	٢,٧٣	٣,٢١	١,٦٨	٢,١٥	٤,٢٤	٠,٠٥
أسلوب الصرامة	١,٩٤	٢,٢٩	٣,٧٨	١,٨١	١,١٢	١,٩٠	٨,٩٣	٠,٠١
أسلوب التحيز	٢,٦٩	١,٧٨	٤,٥٢	١,٦٤	١,٧٦	١,٨٧	١٣,٢٥	٠,٠١
الضبط من خلال الشعور بالذنب	٣,٥٥	٢,١٠	٢,٤٣	١,٩٩	١,٩٢	١,٧٨	٦,٣٦	٠,٠١
أسلوب التقبل	٣,٦٢	١,٧٩	٢,٤٧	٢,١٦	٢,٦١	١,٨١	٤,٠٥	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٣٥,٧٤١	٩,٨١٤	٣٣,٧٣٤	٠,١٠٦	٢٧,٨١٥	٦,٦٢٨	٦,٦٨٤	٠,٠١

من بيانات الجدول السابق اتضح انه توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) كما يدركها الأبناء باختلاف المستوى الأكاديمي والتعليمي للوالدين.حيث كانت قيم "ف" المحسوبة اكبر من قيم "ف" الجدولية عند مستوى دلالة ٠٠٥، ٠,٠١.

- **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:**

توصلت نتائج الفرض الثاني الي وجود علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية مع الابناء (ابعادها والدرجة الكلية) بأختلاف المستوي الاكاديمي والتعليمي(منخفض . متوسط . عالي) للوالدين عند مستوي دلالة(٠,٠٥ ، ٠,٠١)

وذلك يتفق مع دراسة قاسم علي (١٩٩١) ونضال الموسومي (١٩٩٩) وديكوفاك وآخرون (Dekovic,Etal,(1992 ودراسة البوهي وآخرون في(١٩٩٣). وتشير نتائج ايضا الدراسة إلي أن أسلوب التقبل علي الأخص الذي يمثل أحد الأساليب السوية في المعاملة الوالدية للأبناء من أكثر الأساليب السوية ارتباطا بالمستوي الأكاديمي للوالدين مما يؤكد علي أن مستوي تعليم الأب والأم ودرجة ثقافتهم ووعيهم بالأساليب التربوية المرغوب فيها والتي تتمثل بتقبل الطفل وأثراء المنبهات السلوكية التي تنمي قدراته الابتكارية وتشغل فكره وذهنه وذلك من خلال توفير العب والادوات والقصص وغيرها من وسائل تساعد علي اثراء ذهنه وتنمية قدراته العقلية بصورة اسرع واكمل من الطفل الذي يعيش في بيئة اسرية فقيرة من تلك المنبهات وهذا يتفق مع دراسة روفنجر Rovenger (2000) ودراسة ويز وشويلزSchwarz& Weiss (1996) ودراسة البوهي (١٩٩٣).

- **نتائج الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين (أبعادها والدرجة الكلية) كما يقيسها مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وترتيب الطفل في الأسرة (الأول . الأوسط . الأخير). والجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠) : العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وترتيب الطفل في الأسرة

حجم لاسرة / أساليب التنشئة الاجتماعية	ترتيب الطفل / قيمة معامل الارتباط
أسلوب التقبل	٠,٠٩٥
اسلوب الاستقلالى	٠,٠٩٤
أسلوب الديمقراطى	٠,٠٥٧
أسلوب الحماية الزايدة	٠,٠٨١
أسلوب الرفض	٠,١١٣
أسلوب الصرامة	٠,٠٩٤
أسلوب التحيز	٠,١٦٥
الضبط من خلال الشعور بالذنب	٠,٣٠١❖
أسلوب عدم الاتساق	٠,٢٠١❖
الدرجة الكلية	٠,٠٧٢

❖ = ٠,٠٥

من الجدول (١٠) اتضح انه لا توجدعلاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين (أبعادها والدرجة الكلية) كما يدركها الأبناء وترتيب الطفل في الأسرة (الأول . الأوسط . الأخير). فيما عدا أسلوب الضبط من خلال الشعور بالذنب الضبط من خلال الشعور بالذنب وأسلوب عدم الاتساق أسلوب عدم الاتساق ذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥

- **نتائج الفرض الثالث ومناقشتها**:

تشير نتائج الفرض الثالث الي عدم وجود علاقة ذات دلالة أحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين (ابعادها والدرجة الكلية) كما يدركها الابناء وترتيب الطفل في الأسرة (الأول . الأوسط . الأخير) وهذا يتفق مع دراسة نضال الموسومي (١٩٩٩) . وتشير نتائج الدراسة ايضا الي أن أسلوب الشعور بالذنب وأسلوب عدم الاتساق في المعاملة الوالدية وهما أسلوبان يمثلا أساليب المعاملة الوالدية الغير سوية وجودوا أنهم ذات علاقة ارتباطية قوية عند مستوي دلالة ٠٥, وترتيب الطفل في الأسرة(الأول . الأوسط . الأخير) وتري الباحثتان أن ترتيب الطفل بالنسبة لأسرته يتأثر بأساليب المعاملة الوالدية الغير سوية حيث أن الطفل الأول يحظي بوقت أطول مع الوالدين عن الأطفال الحقين وعلي هذا فأن تنمية القدرة علي الانجاز وتنمية جوانب الذكاء وأختلاف أساليب المعاملة الوالدية للمولود الأول تظهر بصورة واضحة لكونه يتصل بالوالدين بحياته المبكرة بدون وجود أطفال آخرين ومن الممكن أن تتغير المعاملة الوالدية بالتدريج تبعا لترتيب الطفل سواء كان الأوسط أو الأخير وذلك في وجود أطفال آخرين وهذا بالفعل ما توصلت اليه نتائج الدراسة الحالية واتفاقها مع دراسة كلا من تشارلز(١٩٩٢) ,Cherles ودراسة أحمد عبادة (١٩٩٢)

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) وحجم الأسرة(كبيرة . متوسطة . صغيرة) التي يعيش فيها الطفل. والجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١) : العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وحجم الأسرة

أساليب التنشئة الاجتماعية / حجم لاسرة	حجم الاسرة
	قيمة معامل الارتباط
أسلوب التقبل	٠,٠٧٨
اسلوب الاستقلالي	٠,٢٠٤❖
أسلوب الديمقراطي	٠,٢٢٢❖
أسلوب الحماية الزايدة	٠,٢٤٧❖
أسلوب الرفض	٠,٢٣٥❖
أسلوب الصرامة	٠,٢٣٤❖
أسلوب التحيز	٠,١٠١
الضبط من خلال الشعور بالذنب	٠,٠٠٧
أسلوب عدم الاتساق	٠,١٦٣
الدرجة الكلية	٠,٣٩٧❖

❖ = ٠,٠٥

من الجدول (١١) اتضح انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الأبناء (أبعادها والدرجة الكلية) وحجم الأسرة التي يعيش فيها الطفل وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٥. فيما عدا أسلوب التحيزوالضبط من خلال الشعور بالذنب وأسلوب عدم الاتساق.

تشير نتائج الفرض الرابع الي وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين اساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدين مع الابناء(ابعادها والدرجة الكلية) وحجم الأسرة (كبيرة. متوسطة. صغيرة) التي يعيش فيها الطفل وذلك عند مستوي دلالة٠٥, فيما أسلوب التحيز والضبط من خلال الشعور بالذنب وأسلوب عدم الاتساق في المعاملة .

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن العلاقات داخل الأسرة لابد أن تتأثر بحجمها فكلما صغر حجم الأسرة كلما أستطاعت أن تفي بمتطلبات الأطفال النفسية والأقتصادية وتوفر لهم ما يساعدهم في تقديم حلول للمشكلات التي يتعرضون لها في حياتهم بالاضافة الي توفير القدر الكافي من الوقت المناسب لكل طفل وذلك يحدث كلما صغر حجم الأسرة ويتفق هذا مع دراسة كلا من عبد الحليم محمود (١٩٨٠) ودراسة حسام الخولي (١٩٩٦) ودراسة نضال الموسومي(١٩٩٩) .

- **توصيات الدراسة** :

- أن يعتمد الآباء والأمهات أساليب المعاملة الصحيحة كالتعاطف والتشجيع وبث روح الثقة والاطمئنان في نفوس أبنائهم ذلك لان هذا النوع من المعاملة يترك اثأر ايجابية في حياة الأبناء مستقبلا ويؤثر في استقلالهم النفسي.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والذكاء الانفعالي لدي عينة من المراهقين.
- عقد المزيد من المؤتمرات والندوات حول الآثار السلبية لأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها بسوء التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي للأطفال والمراهقين.

- **البحوث المقترحة** :

- دراسة العلاقه بين اساليب المعاملة والتفكير الابيتكاري لدي طفل ما قبل المدرسة.
- دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدي ابناء ما قبل المدرسة.
- دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الأجتماعية و التحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الأبتدائية.

• المراجع

١. جابر محمد عبد الله، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦): الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال، ***مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية***، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد الرابع أكتوبر.

٢. أ براهيم الحارثي(١٩٩٩): ***تعليم التفكير***، مدارس الرواد، الرياض.

٣. احمد عبد اللطيف عباده(١٩٩٢) دافع حب الاستطلاع وعلاقته بقدرات وسمات الابتكارية في ضوء بعض متغيرات البيئة الأسرية لدي عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المؤتمر السنوي السادس كعلم النفس، جمهورية مصر العربية.

٤. اسعد عبد الرحمن وطفة ، على جاسم (٢٠٠١) :السمات الديمقراطية للتنشئة الأجتماعية دراسة فى الخلفيات الأجتماعية لأتجهات طلاب المرحلة المتوسطة نحوأساليب التعامل الديمقراطى للوالدين – ***مجلة جامعة دمشق*** ، المجالد ١ ، العدد الأول

٥. اسماعيل عبد الفتاح(٢٠٠٣): ***الابتكار وتنميتة لدي الأطفال***، القاهرة،مكتبة الدار العربية للكتاب.

٦. امل سليمان تركي العنزي(٢٠٠٣): اساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسجسمية (السيكوماتيه)، رسالة ماجستير(غير منشوره)،كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض.

٧. أنور الشرقاوي(١٩٩٩): ***الابتكار وتطبيقاته***، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ج٢.

٨. جابر محمد عبد الله، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦): الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال، ***مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية***، كلية التربية، جامعة حلوان العدد الرابع أكتوبر .

٩. حسام محمد الخولي(١٩٩٦)التفكير الابتكاري لدي أطفال الحلقة الأولي في التعليم الأساسي، دراسة مقارنة بين أطفال الريف وأطفال الحضر،رسالة ماجستير(غير منشورة) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٠. حسن ابراهيم عبد العال(٢٠٠٥): ***التربية وصناعة الابداع***، طنطا، دار الصحافة للتراث، القاهرة.

١١. ربيع، مبارك (١٩٩١): ***مخاوف الأطفال وعلاقتها بالوسط الاجتماعي***، الهلال العربية للطباعة والنشر، المغرب.

١٢. سميحة محمد علي(٢٠٠٥): الذكاء الأنفعالي لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه (غيرمنشوره)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٣. شحته عبد المولي(١٩٩٣): البيئة المنزلية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الأعتماد الأستقلالي عن المجال الأدراكي للأبناء)، رسالة ماجستير(غير منشورة)كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٤. عبد الحليم محمود السيد(١٩٨٠) ***الابداع والشخصية***،القاهرة،دار المعارف.

١٥. عبد العزيز السرطاوي(١٩٩٢): ***ارشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة قراءات حديثة***، دبي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٦. عصام زيدان وكمال الأمام(٢٠٠٢): الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية ، ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، كلية التربية جامعة المنوفية العدد(٣)، السنه السابعة عشر.

١٧. غادة عبد الفضيل(٢٠٠٨): العلاقه بين خصائص كل من البيئة الأسرية والصفية والقدره علي التفكير الابتكاري لدي أطفال مرحلة الروضة بالمدينه المنورة، رسالة ماجستير (غير منشوره)، كلية التربية للبنات، جامعة طيبة.

١٨. فؤائد ابوحطب،سيد عثمان (٢٠٠٣): ***التقويم النفسي***، (ط٤)، مكتبة الانجلوالمصرية القاهره.

١٩. فوقيه محمد راضى (٢٠٠١): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكارى، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، مج (٤٥).

٢٠. قاسم علي الصراف(١٩٩١): علاقة كل من تعلم الأم وعمرها وعدد الأطفال في الأسرة بأساليب تربية الأبناء في البيئة الكويتية، ***مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية***، المجلد (٣)، الرياض.

٢١. محسن محمد أحمد عبد النبي (٢٠٠١): العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكارى ، ***مجلة البحوث النفسية والتربوية*** ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ع (٣) ، السنة السادسة عشر ، ص ص ١٢٩ – ١٦٦.

٢٢. محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٠): ***المدرسة وتعلم الفكير***، الأرن، دار الفكرللطباعة والنشروالتوزيع.

٢٣. ممدوح الكناني(١٩٩٥): ***الأسس النفسية للأبتكار والتفوق العقلي***، الكويت، دار الترجمة.

٢٤. منى مؤتمن عماد الدين (٢٠٠٠):التربية من منظور تكاملي شمولي" ***مجلة التربية***، العدد ١٢٠.، جامعة عين شمس.

٢٥. نبيلة محمد امين(٢٠٠٧): الذكاء الانفعالي واساليب المعاملة الوالدية والمستوي التعليمي للوالدين لدي عينة من طالبات جامعة الطائف، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القري.

٢٦. نجلاء السيد على (٢٠٠٩): استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه لاكساب بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضه، ***مجلة الطفولة***، العدد الثالث، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

٢٧. نضال الموسوي (١٩٩٩): أساليب التنشئة الأسرية غير السوية كما يدركها الطفل الكويتي، ***مجلة الإرشاد النفسي***.

٢٨. هانم توفيلس (١٩٩٣): العلاقة بين سمات الشخصية لدي الوالدين والابتكار عند الابناء من تلاميذ المرحلة الأولي من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- **المراجع الأجنبية** :

8- Kim, H. & kim, H. (2005) : construct validation of young children's emotional intelligence Korean, ***Journal of developmental psychology***, vol. (18), No. (1).

9- Kyoung ,K .H .& others (1998) : apreliminary study on the development of emotional intelligence rating scale for preschool children, ***Journal of developmental psychology***, vol. (11), No. (2).

10- Daria, Finley (2000): Developing emotional intelligence, Diss A.b.S, Inter, ***ERIC: ED (442571).***

11- Sandy, W & Kolb, K. (2001): Teaching parochial skills to ground children to increase emotionally intelligence behaciour".

12- Rovenger, J (2000): Fosrering emoitional intelligence", ***Journal school library***, V. (46) issu (12).

13- Dekovic, Maja; Janssens, J. (1992): "Parents' child-Rearing Style and Child's Sociometric Status" ***Developmental Psychology*** V 28 Sep***t***

14- Smith, Maureen. (1994) "Child-rearing Practices Associated with Better Development Outcomes in Preschool-age Foster Children". ***Child Study Journal***. V. 24 no.4

15- Chen, Xinyin; Hastings, Paul; Rubin, Kenneth. (1998). "Child Rearing Attitudes and Behavioral Inhibition in Chinese and Canadian Toddlers ***Developmental Psychology*** v.34 no. 4

16- Lee, seon, Y. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. ***Journal of the education of the gifted***, vol, (30), No, (1).

17- Mayer, J.D. (2001 "C") Emotional Intelligenc and giftendes. ***Journal of roper review***, vol. (23), Issue. (3).

18- Batastini, S.D (2001) the relationship among student's emotional intelligence***, journal of creativity and leadership***, vol. (62).

19- Zeidner, p. Moshe, Z. Shani, G. Zinovich, D. & inbal, H. (2005). Assessing emotion intelligence in gifted and Non-Gifted high school students ***journal of intelligence***, vol. (33), No. (4).

20- Bar On, R. (1997): ***Emotional Quotation Inventory (Eq-1) Adineasure of Emotional Intelligence***. Toronto, Canada, Ontario, Multi Health- Systems.

21- Jennifer Laabs, (1999): Emotional Intelligence, University of California, at Berkeley, Unpublished Manuscript.

22- Pierre Tap(1991): La socialization de lenfance a ladolescence , P.U.F, paris

- **المراجع الإلكترونية:**

23- ***http://www.edrs.com.ed456916***.

****

الباب الثاني :

بحوث محكمة مستلة من

رسائل الماجستير والدكتوراه

البحث التاسع :

" فاعلية استخدام إستراتيجية علاجية مقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الهندسي و تنمية الذكاء الاجتماعي لدى بطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة"

إعـــداد :

د / سوسن محمد عز الدين

أ / رنـــا محمـــد عابـــد طالبة

تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" فاعلية استخدام إستراتيجية علاجية مقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الهندسي و تنمية الذكاء الاجتماعي لدى بطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة"

د / سوسن محمد عز الدين موالي
أ / رنـــا محمـــــد عابـــد

- **المقدمة** :

الرياضيات لغة رمزية مشتركة بين كل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستوياتها ، كما أنها تعتبر الأساس لكثير من أنماط التواصل والتعايش بين الناس ، وذلك من خلال التفكير والاستدلال الحسابي وإدراك العلاقات الكمية ، والمنطقية والهندسية ، كما تعد من أهم المواد الدراسية التي تقدم لجميع التلاميذ في كل مستوياتهم ومراحلهم التعليمة، حيث أنها تمكنهم من حل المشكلات مستخدمين في ذلك الحقائق المعرفية والقواعد والقوانين الرياضية في تعميم هذه المعرفة على مختلف النشاطات اليومية التي يتعرضون لها. وترتبط الرياضيات ارتباطا وثيقا بالثورات العلمية في المعلومات والاتصالات التكنولوجية المتقدمة. (أبو عميرة ، ٢٠٠٣) و بالنظر إلى الرياضيات في الوقت الحالي نجد أنها غزت جميع فروع المعرفة العلمية كالكيمياء والفيزياء و علم الفلك و علوم الحياة و الاقتصادية و الطبية ، و بدونها لا يمكن لعلم الحاسوب و الانترنت أن يتطورا بهذا الشكل الملفت للنظر. (السلطاني ٢٠٠٢) والهندسة هي ذلك الفرع من فروع الرياضيات الذي أصبح في الوقتِ الحالي أكثر لغات العلم ارتباطا بالعلوم الأخرى ، فنحن إذا أردنا أن نحلل وضعا معقدا نلجأ إلى رسم أشكال أو رسوم بيانية حتى يساعدنا على التفكير الحدسي . فدراسة الهندسة ترتبط بدراسة كل البنيات الأساسية في الرياضيات أو غيرها وهذا يشكل صعوبة في دراستها ،ويكسبها في نفس الوقت أهمية بالغة ، فالهندسة تحتل مكانة متميزة كمكون رئيسي في مناهج الرياضيات المدرسية في جميع المراحل وذلك لما تقدمه للتلاميذ من معارف وعلاقات وبصيرة هندسية مفيدة في مواقف الحياة اليومية ، فضلا عن أنها السياق المثالي لتنمية مهارات التلاميذ في الاستدلال و التبرير وأعمال البرهنة.لذا فإن تعليم الهندسة يجب أن يكون أكثر فاعلية مما هو عليه الآن ، أي يجب أن يتحرك من التركيز على المضمون أو المحتوى إلى التركيز على العمليات . فمن الطبيعي أن يكتسب المتعلم الذي يدرس الهندسة قدرا كبيرا من المعلومات الهندسية النافعة ، ولكن هذه النتيجة ربما تفقد من غير رجعة إذا كان الهدف هو مجرد الحصول على مثل هذه المعلومات ، وما لم يوجه الاهتمام للأنشطة الرياضية التي تنمي قدرة المتعلم على أن يفكر بنفسه. (محمد ،٢٠٠٥).

وفي نفس الوقت نجد أن الاتجاهات التربوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين تميزت في العديد من دول العالم بالاهتمام بالجودة التربوية حيث ركزت على تنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن

لما للثروة البشرية من أهمية في تطوير المجتمع . (http://www.Kifee .com/) ملتقى التربية والتعليم (http://www.moudir.com) وحيث إن معظم الدول سواء كانت متقدمة أو تسعى للتقدم تعمل على تطوير برامجها التعليمية والعمل على إيجاد المواطن المفكر المبدع القادر على التعامل مع الحياة بسلام ونجاح . (الباز ,٢٠٠٦)

وبما أن نظرية الذكاءات المتعددة تمثل إحدى الاتجاهات الحديثة التي أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية فهي غيرت نظرة المدرسين عن طلابهم وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية ,كما شكلت هذه النظرية تحديا مكشوفا للمفهوم التقليدي للذكاء, (خطايبة والبدور ، ٢٠٠٦، ١٦- ١٧) الذي حدد تعريفه على أنه قدرة عقلية موحدة يولد بها الإنسان وتتمثل في القدرة على استخدام المنطق و اللغة ويمكن قياسها باختبارات الإجابة القصيرة أو الاختبارات المصورة ، وعدة مقاييس أخرى مختلفة ، ويظل الفرد في مستوى ثابت من الذكاء حتى لو حاول جاهدا تطوير ذاته بالمعلومات وتزويد نفسه بالمهارات في ظل هذه النظرة القاصرة للذكاء، ولكن تغيرت هذه النظرة القاصرة بظهور نظرية "الذكاءات المتعددة " Multiple Intelligences Theory للعالم هيوارد جاردنر (Gradner,1983)، حيث تعتبر هذه النظرية توجها جديدا تجاه طبيعة الذكاء ، والتى أشارت إلى الاختلافات بين البشر في أنواع الذكاء التي لديهم وفي أسلوب استخدامهم لذكائهم مما يؤدي إلى إثراء المجتمع وتنويع ثقافاته وحضاراته عن طريق إفساح المجال لكل نوع من الأنواع بالظهور و التبلور في إنتاج ذي معنى يسهم في تطويره وتقدمه(خطايبة و البدور ، ٢٠٠٦).

وتبنى نظرية الذكاءات المتعددة على عدة مبادئ أهمها انه يمكن تحديد وقياس الذكاءات المتعددة و القدرات العقلية التي تقف وراء كل نوع ،وأن كل فرد لديه تكوين متفرد من الذكاءات المتنوعة قابلة للنمو و التغير، كما انه يمكن تنمية الذكاءات المتعددة لدى الفرد بدرجات متفاوتة إذا أتيحت الفرصة لذلك.

ويشير شبمان (Chapman) أن الذكاء قابل للتعديل ويحدد مبدأين أساسيين لتعزيز التعلم المعرفي أولهم هو إيجاد الظروف المناسبة لدعم تطوير الذكاء، وثانيهم هو إزالة الحواجز أو العوائق التي تعترض هذا التطور. (Chapman, 1993)

وقد حدد العالم جاردنر (Gradner) عام ١٩٨٣م أشكال هذا الذكاء بسبعة أنواع على النحو التالي : الذكاء اللغوي (اللفظي) ، الذكاء الرياضي (المنطقي) ، الذكاء البصري (المكاني) ، الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) الذكاء الحركي (البدني)، الذكاء الشخصي الخارجي ، الذكاء الشخصي الداخلي ، ثم أضاف جاردنر (Gardner) لا حقا ذكاءات أخرى إلى هذه

القائمة وهي الذكاء الطبيعي ، الذكاء الوجودي و الذكاء الروحي. (خطايبة و البدور ، ٢٠٠٦)

وأشارت الدراسات إلى أن كل شخص يمتلك جميع هذه الأشكال الرئيسية ولكن بنسب متفاوتة عن غيره من الأشخاص (الباز ، ٢٠٠٦).وهذا التفاوت في الذكاءات سنة من سنن الله في خلقه ، وأمر فطري فيه تأكيد لقدرة الخالق عز وجل وبديع صنعه ودقيق علمه فهي إثبات بديهي لحاجة الناس لبعضهم البعض و عدم إمكانية عزلهم و استغناءهم عن الآخرين ، وهي أيضا مؤشر على قدرات البشر المتفاوتة على العمل و الإنتاج.

ومن منطلق الاهتمام بالعقل البشري و محاولة تنميته للأفضل ، ظهر الاهتمام بتعليم الفرد من بداية تعلمه ، و الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ في مستوى تحصيلهم العلمي في شتى المواد و في مراحل التعليم المختلفة ، و الدراسة عن أسباب ضعف التحصيل لديهم وتلافيها ، وفي ظل التعامل مع الفروق الفردية التي أكدتها نظرية الذكاءات المتعددة وأوضحت أن لكل فرد جوانب تفوّق تشير إلى تميزه في أحد الجوانب ، وبذلك لا يمكن الحكم على تلميذ بأنه ذكي و آخر غير ذكي ، فالجميع لديهم ذكاءات مختلفة وبنسب متفاوتة ، و لكن طريقة التدريس التي تقدم لهم المادة التعليمية قد لاتتناسب ونمط الذكاء السائد لديهم و الذي يميز فرد عن آخر في طريقة تعلمه ، ولكن نستطيع نحن استثمارها وتنميتها لديهم للوصول بهم إلى مستوى أعلى من التحصيل .

ومن أهم الفئات التي يجب أن تُولى بالاهتمام فئة بطيئين التعلم و الذين يحتاجون إلى أساليب و طرق خاصة في التدريس حتى يستطيعوا السير بنجاح في دراستهم ، لأن تدني مستوى تحصيلهم يؤدي بهم إلى الإحساس بالإحباط والفشل ، لذا يجب على المعلمين محاولة إبعادهم عن هذا الشعور و الإحساس وتقوية الدافعية لديهم للتعلم ، و بطئ التعلم يكون إما في مادة واحدة أو في عدة مواد، كما أنه – غالبا – ما يكون مبدعاً في جوانب غير أكاديمية ، قد لايشملها التدريس في المدارس، و أشارت العديد من الدراسات إلى ذلك منها نتائج دراسة (صيام ، ١٩٩٢) التي أوضحت أن التلاميذ بطيئي التعلم لديهم ضعف واضح في الدافعية نحو التعلم و بالتالي هدفت الدراسة إلى تنمية اتجاهاتهم نحو الرياضيات ، و تنمية المهارات الرياضية ، و تحسين أدائهم . وحيث إن مادة الرياضيات من المواد التي دائما ينفر منها التلاميذ لأنهم يجدون صعوبة في تعلمها ، لذا نجد أن هناك عدد كبير من بطيئي التعلم في الرياضيات وهذا ما أوضحته دراسة (لاشين و عبد السميع ، ٢٠٠٦). ومن هنا يجب علينا إيجاد طرق ووسائل للمساعدة و الاهتمام ببطيئي التعلم ورفع مستواهم التحصيلي في المادة والاهتمام بهم وذلك عن طريق مساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تقابلهم في التعلم؛ ولاسيما و أن مادة الرياضيات مهمة في الحياة العملية من ناحية تنشيط القدرة على التفكير المنطقي و الإبداعي

وغالباً ما يستفيد هذا التلميذ من التفاعل مع أفراد الجماعة أو تمثيل المفاهيم . (المفتي ، ١٩٨٢)

ومن هنا نجد أن تطبيق المعلمين لأسس نظرية الذكاءات المتعددة يساعد على تنوع الأساليب و الأدوات و الاستراتيجيات التي يستخدمونها بحيث تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية العادية منها و التي يشيع استخدامها في حجرات الدراسة ، فيجب على المعلمين الاهتمام بإيقاظ عقول التلاميذ و تنمية قدراتهم العقلية بدلاً من الاهتمام بالنص و السبورة ، وقد وضعت نظرية الذكاءات المتعددة تحت أيدي المعلمين العديد من المواد و الأدوات التي يمكن أن تساعدهم في التدريس عن طريق معرفتهم لأنماط الذكاء السائدة لدى تلاميذهم.(جابر ٢٠٠٣ م). وعليهم أن يكونوا ميسرين للتعلم وليس ناقلين للمعرفة فقط ، و قد أثبتت نظرية الذكاءات المتعددة أيضا أن المعلمين بحاجة لتوسيع الآليات والأدوات التي تستخدم في تنفيذ الاستراتيجيات الخاصة بجميع المواد التي يدرسونها (خطايبة و البدور ، ٢٠٠٦) ، حتى يتم تطوير مسئولية الطلبة بشكل أكبر نحو تعلمهم ، والانخراط بشكل نشط في عملية التعلم ، كما يجب على المعلمين أن يستخدموا أنسب الأساليب لمساعدة فئة بطيئي التعلم ، والعمل على توفير بيئة تعليمية مناسبة لهم، وذلك من خلال معرفتهم لخصائص هذه الفئة وأنماطهم التعليمية ، وتشجيعهم على الدراسة عن مصادر المعرفة ، ولقد تعددت الطرق و الوسائل التربوية المساعدة في ذلك ، و التي منها نظرية الذكاءات المتعددة و التي أثبتت فاعليتها في مراعاتها للفروق الفردية، ورفع المستوى التحصيلي للتلاميذ بشكل عام مثل دراسة (أبو عميرة،١٩٩٤) ، وذلك بتحديدها لنمط التعليم عند الفرد المتمثل في مجموعة من الذكاءات التي يستخدمها في موقف التعلم ، كما أنها تساعد المعلم في توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية ليصل إلى تعليم أكبر عدد من المتعلمين على اختلاف ذكاءاتهم و أنماطهم التعليمية ، و بالتالي يجب أن تشتمل الفصول الدراسية على أنشطة تقييم تستجيب لكل هذه الذكاءات، حتى نوفر بيئة مناسبة لجميع التلاميذ(Rieff,1996). و ظهرت العديد من المشاريع التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من أهمها مشروع – صفر (Project-Zero) بعام ١٩٦٧م الذي تولت تنفيذه جامعة هارفارد بهدف تطوير عملية التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال تفعيل الدور الحيوي للثقافة ومشاركة المجتمعات الشعبية والمحلية في تنمية الذكاءات المتعددة لتلاميذ هذه المرحلة (حسين ،٢٠٠٣،٢٩٩). ومشروع تحسين المدارس من خلال مفهوم المدرسة الذكية وبدأ هذا المشروع عام ١٩٨٥ م وشاركت فيه ١٤ دولة على مستوى العالم ، وتتناول تحسين الجوانب التالية : الفرص التعليمية المتاحة للتلاميذ ، القيمة المضاعفة للتعليم خصائص المدرسة الفعالة ، القيادة الفعالة و الإدارة الناجحة (حسين ،٢٠٠٣) ومشروع المدارس التي تستخدم نظرية الذكاءات المتعددة (Sumit) وبدأ هذا المشروع في عام ١٩٩٢ م بمدرسة " Criaciff " بنيويورك التي تبنت استخدام وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في نشاطها التعليمي بهدف تحسين مخرجات

تعلم تلاميذ الصف الأول الابتدائي من زوايا التحصيل و الأدوات المهارية والمعرفية (Lazer,1994,) ، كما أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة كلاً من (Manner,2001) ، (Goodnough,2001) ، (Rubado,2002)، (Hanly,2002)،(Low,2002) ، Cluck&Hess (2003,) ، (حسين ،٢٠٠٣)، (Nolen,2003)،(Burman&Evans,2003) (حسن و حامد ، ٢٠٠٤) إلى فعالية استخدام مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في عدة نواحي منها :

- تحديد أنماط التعلم و الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة .
- تنمية الدافعية و الاتجاه نحو المواد الدراسية المختلفة .
- الكشف عن التلاميذ الموهوبين و المتفوقين ، وتخطيط أساليب وطرق تعليمية تناسبهم.
- إعداد برامج لتدريس التلاميذ المعاقين سمعيا.

وتمشياً مع التطورات الحديثة في مجال التدريس وبخاصة في مجال تدريس الرياضيات لجميع فئات التلاميذ و خصوصا الاهتمام بكيفية التدريس لفئة التلاميذ بطيئي التعلم و محاولة مسايرة هذه الاتجاهات التي تنادي بالعمل على إعداد المواطن المفكر المبدع القادر على التعامل مع الحياة بسلام ونجاح ، و في ضوء ما سبق ومما لاحظته الباحثتان من تدني في مستوى تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات (حسب نتائج الدراسة الاستطلاعية) و قلة الإقبال عليها ووجود إحباط شديد لدى التلميذات في تعلمهن ، و ما أكده (صيام ١٩٩٢) من عدم الاهتمام بالتلاميذ بطيئي التعلم – وهم يمثلون فاقدا تعليميا مؤثرا حيث يشعرون بالضآلة و يفقدون الثقة بأنفسهم مما يؤدي إلى تسربهم من المدرسة ممثلين بذلك أعباء اجتماعية و اقتصادية على المجتمع، وهذا يعوق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ولرغبة الباحثتان الشديدة في مساعدة التلميذة بطيئة التعلم لاسترجاع ثقتها بنفسها ، لذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في إعداد إستراتيجية علاجية مناسبة لبطيئات التعلم حسب أنماط الذكاءات السائدة لدى العينة التجريبية لتنمية تحصيلهن الرياضي و محاولة تنمية الذكاء الاجتماعي لديهم لما له أهمية بالغة في الحياة ، فحيث أن التلميذة بطيئة التعلم لا تستطيع العيش بمعزل عن الآخرين ولابد لها سواءً رضت أم أبت أن تتعامل مع المجتمع ، ولحاجتها الماسة لمن حولها وخصوصا في الوسط المدرسي حتى تستوعب ما فاتها لأنه من خصائصها أنها تحتاج لوقت أطول لتعلم المفاهيم الدراسية ،وبالتالي عملت الدراسة على التعرف على نقاط القوة لدى التلميذات ، و تخطيط الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لهن و بالتالي توفير بيئة صفية أكثر فعالية .

- **مشكلة الدراسة** :

إن واقع تدريس مادة الرياضيات وبخاصة الهندسة يعتمد على الشرح والتلقين دون التنويع في استخدام الاستراتيجيات التدريسية و التي تراعي

الفروق الفردية بين التلميذات من حيث تفاوت أنماط الذكاءات لدى التلميذات ، و طبيعية استيعابهن لمادة الهندسة و التي تعد من المواد التدريسية الضرورية لتزويد التلميذات بالمهارات الضرورية للحياة العملية (المليجي ١٩٨٣) ، (السواعي ، ٢٠٠٤) وهذه الطريقة التقليدية أدت إلى انخفاض مستوى تحصيل التلميذات ، حيث لاحظت الباحثتان أثناء ممارستها مهنة التدريس من تدني مستوى تحصيل التلميذات في الهندسة وعدم إقبالهن على دراستها وذلك لعدم إدراكهن لجوانب التعلم الهندسية (مفاهيم – تعميمات – مهارات) كما لاحظت عدم مشاركتهن في حصص الرياضيات بشكل عام و الهندسة بشكل خاص ، بسبب صعوبة فهم ما يعطى لهن بشكل مجرد و عدم التنويع في استخدام الوسائل المختلفة لمراعاة الفروق الفردية ، وقد تم إجراء دراسة استطلاعية و ذلك بهدف : تحديد فئة بطيئات التعلم في مادة الرياضيات عن طريق الاطلاع على درجاتهن في المادة ، ورأي المعلمات حول وجود بطيئات التعلم بفصولهن و أسباب ذلك ،وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية من أن نسبة بطيئات التعلم تتراوح (١٢,٥٪ . ٢٥ ٪) فقد قامت الباحثتان بمعرفة أنماط الذكاءات السائدة لدى بطيئات التعلم وذلك بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة على فصول من المرحلة المتوسطة و تكونت العينة من ٥٠ تلميذة ، الذي أثبت تواجد الذكاء البصري و الحركي والطبيعي وانخفاض نسبة المتصفين بالذكاء الاجتماعي بشكل ملحوظ لدى هذه الفئة .

ونظراً لنتائج الدراسة الاستطلاعية و التي أثبتت وجود فئة بطيئات التعلم في مدارسنا بنسبة(١٢,٥٪- ٢٥ ٪) ، و نتيجة لما ذكرته بعض نتائج الدراسات السابقة من وجود فئة بطيئي التعلم بنسب تتفاوت بين (٢٠ . ٣٠ ٪) في مدارس التعليم العام (الزهيري ، ١٩٩٨) ،(روفائيل ويوسف ، ٢٠٠١) (صادق ، ١٩٨٢) . وتوصلت دراسة كلا من (Michell,1996) ، (Anderson,1998) (Carver,2000) ، (Condism,2000) ، (Sarrazine,2005) إلى أن التدريب القائم على أنشطة ومهام نظرية الذكاءات المتعددة ، يؤدي إلى زيادة قدرة المتدربين على تذكر المفاهيم و الاحتفاظ بها وتحسين مستوى أداء المتدربين في تطبيق المعرفة المكتسبة من المدرسة في أنشطة الحياة الواقعية وزيادة المخرجات الأكاديمية وشعور التلاميذ بالمسئولية نحو التعلم وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم.وتوصلت بعض الدراسات إلى مدى تأثير للذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ، ومن الدراسات في هذا الصدد دراسة كلا من : (Mcgraw,1997)، (Kuzniewski,1998) ، (Klein,1998) (Adams,2001) ، (خزندار،٢٠٠٢) ، (عفانة وخزندار،٢٠٠٣) ، (بدر،٢٠٠٣) .

مما سبق تتضح أهمية إعداد البرامج و الأساليب و الاستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التعلم وزيادة التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وذلك في مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين بجميع مستوياتهم (بطيئي التعلم . المتوسطين . الموهوبين)، ومع ندرة الدراسات في البيئة العربية

والسعودية . في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان . التي تستخدم نظرية الذكاءات المتعددة في زيادة التحصيل الدراسي بوجه عام وفي مادة الرياضيات على وجه الخصوص ، وهذا ما أشارت إليه (علوان،١٩٩٩) حيث تذكر أنه على الرغم من اعتقاد الكثير من الباحثين بأهمية الدراسات الخاصة ببرامج التدريب القائمة على الذكاء إلا أنها لا تزال قليلة ، ويكشف مسح التراث عن قلة الدراسات الخاصة بتصميم برامج لتنمية بعض المفاهيم الرياضية و العلمية لدى التلاميذ . فإن الحاجة أصبحت ماسة لمثل هذه الدراسة،والتي تهدف إلى إعداد إستراتيجية علاجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لبطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط ، بحيث تشتمل على أنشطة متنوعة تناسب أنماط الذكاءات السائدة لدى بطيئات التعلم في العينة التجريبية وأدخلت عليها الذكاء الاجتماعي وذلك لأهمية ذلك التنوع في تنمية التحصيل و التفكير الرياضي ، وفيه مراعاة لعامل الفروق الفردية و التي أكدت عليه العديد من نتائج الدراسات منها دراسة (لاشين وعبد السميع ، ٢٠٠٦).

وهكذا يمكن صياغة **مشكلة الدراسة** بالسؤال الرئيسي التالي :

ما فاعلية استخدام إستراتيجية علاجية مقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الهندسي و تنمية الذكاء الاجتماعي لدى بطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة ؟. وينبثق من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية :

١. ما الإستراتيجية المناسبة لبطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط في ضوء أنماط الذكاء السائد لديهن؟
٢. ما أثر استخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في تنمية التحصيل الهندسي لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة ؟
٣. ما أثر استخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة ؟

- **الهدف من الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال :

١. تحديد أنماط الذكاء السائدة لدى التلميذات بطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط.
٢. تقديم إستراتيجية مناسبة لبطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط في ضوء أنماط الذكاء السائد لديهن وإدخال الذكاء الاجتماعي عليها.
٣. معرفة أثر استخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في تنمية التحصيل الهندسي لدى التلميذات بطيئات التعلم بالصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة.
٤. معرفة أثر استخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى التلميذات بطيئات التعلم بالصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة.

- **أهمية الدراسة** :
- **أهمية نظرية** :

- قدمت هذه الدراسة إطارا نظريا لنظرية الذكاءات المتعددة و أهميتها في مراعاة الفروق الفردية ، و التعريف بخصائص فئة بطيئات التعلم .
- ألقت الضوء على أهم البحوث و الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الذكاءات المتعددة و خاصة التي اهتمت بفئة بطيئات التعلم وخصائصهن وأهم الذكاءات السائدة لديهن.

- **أهمية تطبيقية** :

- تعد هذه الدراسة استجابة لما تنادي به الاتجاهات الحديثة في تعليم و تعلم الرياضيات من ضرورة الاهتمام بالفئات الخاصة ، ومنها فئة بطيئات التعلم من أجل رفع الكفاءة العلمية التعليمية وتحقيق أهداف الرياضيات .(ابل ١٩٩٧)،(روفائيل ويوسف ، ٢٠٠١) ،(NCTM ,1989).
- تفيد نتائج الدراسة معلمات الرياضيات في تصميم الاستراتيجيات العلاجية المناسبة لفئة بطيئات التعلم ذوات الذكاءات المختلفة.
- تقدم الدراسة الحالية إستراتيجية تنمي التحصيل الهندسي لبطيئات التعلم . والذكاء الاجتماعي لبطيئات التعلم ، بشكل يسهل اندماجهن مع رفيقاتهن بالصف .
- تفيد نتائج الدراسة الجهات المختصة بالتعليم في المملكة في تطوير عملية التعليم و إعداد برامج للمعلمات و الاهتمام أكثر بفئة بطيئات التعلم.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على مجموعة من الحدود ينبغي مراعاتها عند مناقشة نتائج الدراسة و هي :

- **الحدود البشرية** : عينة من التلميذات بطيئات التعلم في الصف الثاني المتوسط حسب نتائج الاختبار التحصيلي لمقيدات العام الدراسي (١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ) بإحدى مدارس مدينة جدة .
- **الحدود الموضوعية** : وحدة (حقائق حول الزوايا) من مقرر مادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول و الذي شمل الدروس التالية (حقائق حول الزوايا – المضلعات – مجموع زوايا المضلع تمارين عامة) .
- **الحدود المكانية** : تم تطبيق الدراسة في إحدى المدارس المتوسطة التابعة لوزارة التربية و التعليم بمدينة جدة والبالغ عددها (١٢٦٠) مدرسة حسب الإحصائية المعتمدة لعام (١٤٣٠ /١٤٣١هـ). وهي المتوسطة السابعة عشر .
- **الحدود الزمانية** : تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٠/ ١٤٣١ هـ) .

- **متغيرات الدراسة** :
- **المتغير المستقل** :

الإستراتيجية العلاجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس وحدة (حقائق حول الزوايا) للتلميذات بطيئات التعلم .

- **المتغيرات التابعة** :
  - التحصيل الهندسي لدى التلميذات بطيئات التعلم بالصف الثاني المتوسط في وحدة (حقائق حول الزوايا).
  - الذكاء الاجتماعي لدى التلميذات بطيئات التعلم بالصف الثاني المتوسط
- **مصطلحات الدراسة** :
- **فاعلية** Effectiveness:

"هي القدرة على انجاز الأهداف و المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة ، والوصول إليها بأقصى حد ممكن". (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٥٥) .

- **التعريف الإجرائي** :

تعرف الفاعلية إجرائياً بأنها الأثر الناتج من استخدام الإستراتيجية العلاجية وفق نمط الذكاء السائد لدى تلميذات بطيئات التعلم لوحدة (حقائق حول الزوايا) في تنمية تحصيلهن في الهندسة و الذكاء الاجتماعي لديهن .

- **إستراتيجية** Strategy:

هي عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم على التدريس مسبقاً بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها ، وبأقصى فعالية ممكنة. (زيتون ٢٠٠٣، ٢٦٦)

- **التعريف الإجرائي** :

تعرف الإستراتيجية إجرائياً بأنها مجموعة من الآداءات التدريسية التي تخطط لها الباحثتان في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة السائدة لدى بطيئات التعلم بحيث يمكنها تنفيذ عملية التدريس في ضوء خصائص هذه الفئة بين التلميذات و ذلك لتحقيق الأهداف التدريسية لوحدة الهندسة النظرية للصف الثاني المتوسط بأقصى فاعلية ممكنة .

- **نظرية الذكاءات المتعددة** Multiply Intelligences Theory:

أن الذكاء بمفهومه الحديث ليس موحداً وإنما متعدد ، فقد أشارت أحدث نظريات الذكاء أن الإنسان يمتلك على الأقل ثمان ذكاءات ، و توضح هذه الذكاءات الفروق بين التلاميذ ، ولكن ليس بدرجة ما يملكون من ذكاء ، وإنما بنوعية هذا الذكاء. (Monson, 1998)

وهي "القدرة على فهم الأشياء وحل المشكلات و على التعلم من الخبرة والذكاء يفسر جزئيا لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة ، بينما يوجد آخرون في نفس الصف و لهم نفس المعلمين ويجدون في نفس المواد صعوبة كبيرة ". (جابر ١٩٩٧، ٢٧٢- ٢٧٧) .

وهي نظرية وضعها جاردنر (Gradner) تمكن المربين من إيجاد طرق تعليم تساعد المتعلمين على اختلاف نمط ذكائهم على إتقان المواد الدراسية

وإيجاد بيئة صفية مثيرة تتضمن أنشطة و أدوات تقييم تستجيب لثمانية أنواع من الذكاء : الذكاء اللغوي (للفظي)، الذكاء الرياضي(المنطقي) ، الذكاء البصري (المكاني) ، الذكاء الموسيقي (الإيقاعي)، الذكاء الحركي (البدني) الذكاء الشخصي الخارجي ، الذكاء الشخصي الداخلي. (عز الدين والعويضي ،٢٠٠٦).

- **التحصيل** A chievement:

مدى استيعاب التلاميذ لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.(اللقاني و الجمل ،١٩٩٩ ، ٥٨)

- **التعريف الإجرائي** :

يعرف التحصيل إجرائياً بأنه مدى استيعاب التلميذات للمفاهيم و المهارات الهندسية بعد إتمام دراستهن لوحدة الهندسة (حقائق حول الزوايا) المقررة على الصف الثاني المتوسط مقاساً بالدرجات التي تحصل عليها التلميذة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض .

- **الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي**) Interpersonal Intelligence :

عرفه Gardner (جاردنر) بأنه القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين ، والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ، ومشاعرهم ، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه و الصوت والإيماءات ، وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر هاديات للعلاقات الاجتماعية كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه الهاديات الاجتماعية بصورة عملية بحيث تؤثر في توجيه الآخرين . ستأخذ به الباحثتان كتعريف إجرائي للدراسة. (حسين أ ،٢٠٠٥)

- **بطيئات التعلم** Slow Learning:

هن التلميذات اللاتي تتراوح نسب ذكائهن بين (٧٥ – ٩٥) درجة في اختبار القدرات العقلية، و لا يتعلمن المفاهيم و التعميمات و المهارات الهندسية بالسرعة التي يتعلم بها أقرانهن ، ومستوى تحصيلهن الهندسي أقل من مستوى أقرانهن في الصف الدراسي نفسه ، و يقع في الارباعي الأدنى ، و قد تكون اتجاهاتهن سلبية نحو الهندسة. (الشلهوب ، ٢٠٠٤ ،١٤) وستأخذ الباحثتان بهذا التعريف إجرائيا.

- **الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة** :

يعرف الذكاء Intelligence بالقدرة المعرفية المكتسبة ، وتقاس باختبارات محددة ، حيث يشير مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد من خلال استجابته عليها إلى درجة يطلق عليها معامل الذكاء (السيد ، ٢٠٠٥) وعرف أيضا بأنه القدرة على اكتساب وتطبيق المعرفة، مثل القدرة على التفكير و الاستدلال ، و القدرات العقلية الفائقة . ولكن لو تأملنا هذا التعريف نجد أنه لا يخبرنا بالكيفية التي تظهر بها هذه القدرات العقلية و لا يفسر لنا طريقة

وجودها لدى الفرد بالتالي نجد شيئاً من القصور،(عيسى وآخرون ، ٢٠٠٦) ورداً على هذا المنظور الضيق، ظهرت في السنوات الأخيرة العديد من الدراسات والنظريات السيكلوجية، تثبت بكل جلاء أن الذكاء الإنساني يشتمل على مهارات متعددة، وتدعو الأنظمة المدرسية إلى مراجعة تعاملها مع المتعلمين. وذلك بمراعاة القدرات المختلفة لديهم وعدم التركيز فقط على المهارات المعرفية المكتسبة. ولعل أهم نظرية تذهب في هذا الاتجاه الجديد هي نظرية " الذكاءات المتعددة" التي بلورها الباحث الأمريكي Gardner (جاردنر) حيث نظر إلى الذكاء من زاوية أشمل و خرج عن المعنى التقليدي للذكاء لمعنى أوسع و أشمل وهو مقدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه في حياته الواقعية وقدرته على إحداث حلول للمشكلات الجديدة .بالتالي نجد أن هناك فرق شاسع بين النظرة القديمة و الحديثة للذكاء حيث تشير النظرة القديمة بأن الذكاء ثابت وله قيمة يطلق عليها معامل الذكاء وأنه أحادي ، بينما تشير النظرة الحديثة له بأنه من الممكن تنميته ، كما أنه ليس له قيم رقمية و لكنه يظهر بالقدرة على حل المشكلات، وأن الذكاءات متعددة وليست أحادية، و بينما يقاس الذكاء بشكل مستقل قديماً فهو يقاس في مواقف الحياة الحقيقية حديثا وحيث أنه يستخدم لتصنيف التلاميذ و التنبؤ بنجاحهم في القديم أصبح يستخدم لفهم القدرات الإنسانية و الطرق العديدة التي يمكن أن ينجز بها التلاميذ في نظرته الحديثة . (عيسى وآخرون ، ٢٠٠٦) كما أن المفهوم التقليدي للذكاء قائم على مبدأ أن الإنسان يولد ولديه قدرة واحدة على الاستيعاب وهذه القدرة المعرفية الواحدة يمكن قياسها بواسطة اختبارات الأسئلة القصيرة للذكاء ، أما من وجهة نظر Gardner (جاردنر) صاحب نظرية الذكاءات المتعددة فالذكاء هو : (حسين ب ، ٢٠٠٥)

- القدرة على إنتاج شيء مؤثر يقدم خدمة ذات قيمة في الثقافة .
- مجموعة من المهارات التي تمكن الشخص من حل المشكلات بطريقة جديدة
- إمكانية إيجاد حلول للمشكلات يمكن من حشد معارف جديدة.

ومن الأهمية بمكان أن نضع في اعتبارنا أن هذه الذكاءات ليست فئات ثابتة،حيث يرى Gardner (جاردنر) أن كل الناس لديهم كل هذه الذكاءات ويستخدمونها جميعاً في مواقف وسياقات مختلفة ولكن بنسب مختلفة ، كما يمكنهم تنمية كل ذكاء منهم، وهذا ما تحاول هذه الدراسة التأكد منه بتنميتها للذكاء الاجتماعي لدى فئة بطيئات التعلم.(عيسى وآخرون ، ٢٠٠٦)

وتمكن نظرية الذكاءات المتعددة المربين من إيجاد طرق تعليم تساعد المتعلمين على إتقان المواد الدراسية و إيجاد بيئة صفية مثيرة تتضمن أنشطة وأدوات تقييم تستجيب لثمانية أنواع من الذكاء : الذكاء اللغوي (اللفظي) الذكاء الرياضي(المنطقي) ، الذكاء البصري (المكاني) ، الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) ، الذكاء الحركي (البدني)، الذكاء الشخصي الخارجي الذكاء الشخصي الداخلي. (عز الدين و العويضي ،٢٠٠٦).

ومما يجدر الإشارة إليه أن هذه الذكاءات السبعة التي قدمها جاردنر (Gardener) هي قائمة أولية للذكاءات ومن أهم الذكاءات الأخرى التي تم تطويرها عن مفهومه هي :

- الذكاء الطبيعي Naturalistic Intelligence
- الذكاء الوجودي Existential Intelligence
- الذكاء الروحي Spiritual Intelligence

ومن الذكاءات الأخرى التي طرحها جاردنر (Gardener) و التي تحتاج إلى دعم من الدراسات و الأبحاث هي : (حسين،٢٠٠٣)

- الذكاء التأملي (الانعكاسي) Reflective Intelligence
- الذكاء الاستراتيجي Strategic Intelligence
- الذكاء السياقي Contextual Intelligence
- الذكاء القيمي الأخلاقي Ethical Intelligence
- الذكاء الأكاديمي Academic Intelligence
- الذكاء المعهدي (المؤسسي) Collegial Intelligence
- الذكاء العملي Practical Intelligence
- الذكاء الحدسي Intuitive Intelligence
- الذكاء الجمالي Aesthetic Intelligence
- الذكاء القصصي Narrative Intelligence

- **المسلمات التي بنيت عليها نظرية الذكاءات المتعددة** :

قام كلا من (Gardener,1993,10) (Gardner,1993,15) (Armstrong,1994,11-12)،(Gardener,1999,80-89)، (Gardener,2003,5) (حسين أ ،٢٠٠٥) ، (عبيدات وآخرون ،٢٠٠٧) بتحديد المسلمات التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة كما يلي :

- يتضمن المخ أنظمة منفصلة من القدرات التكيفية المختلفة يطلق عليها Gardner (جاردنر) "ذكاءات" حيث يوجدٍ حتى الآن أكثر من ثمان أنواع من الذكاءات على الأقل ذكرناها سابقا وكل ذكاء منها ينمو بمعدل مختلف داخل كل فرد من الأفراد ، والجميع لديه هذه الذكاءات ولكن بدرجاتٍ متفاوتة من فرد لآخر ، حيث أنه ليس من الضروري أن يكون الفرد متفوقا ولديه قدرات عالية في كل الذكاءات و لكن يمكن أن يكون لديه ذكاء عالي في واحد أو بعض هذه الذكاءات و تكون منخفضة في ذكاءات أخرى .
- ترتبط الذكاءات المتعددة ببعضها البعض و تتفاعل وتتداخل سوياً عندما تدعو الحاجة إلى ذلك ، ولايمكن الفصل بينها .
- كل فرد يمتلك عدة ذكاءات أساسية ، ويرى أن المستويات الفردية للكفاءة في كل واحد من هذه الذكاءات يتوقف على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية ، وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ، وأساليب تربية الفرد .

- كل فرد يمتلك القدرة على تنمية كل الذكاءات المتعددة لمستوى معقول من الأداء إذا ما توفر له التشجيع المناسب ، والحوافز التوجيهية ، وأساليب التدريس المناسبة.
- ليس هناك ذكاء واحد ورثناه ، ولا يمكن تغييره .
- إن اختبارات الذكاء الحالية هي لغوية منطقية وهي لا تغطي جميع الذكاءات الموجودة لدى الفرد.
- يتعلم التلاميذ إذا كان التعليم مناسباً لما يمتلكونه من ذكاءات .
- يمكن استخدام الذكاءات القوية لتنمية الذكاءات الضعيفة . يمتلك كل شخص الذكاءات السبع كلها ، وفي ضوء الوراثة و البيئة لا يوجد شخصان لديهم نفس البر وفيل أو نفس قدرات الذكاءات ، وذلك حتى في التوائم المتشابهة وذلك نظرا لأن خبراتهم مختلفة .
- ليس هناك مجموعة محددة من الخواص يجب أن يمتلكها الفرد لكي يعتبر ذكيا في مجال ما ، فالشخص ربما لا يستطيع أن يقرأ ولكن يستخدم ذكاءه اللغوي بمستوى عال إذا ما استطاع أن يحكي قصة مثيرة .
- الذكاءات المتعددة أداة وليست هدفا في حد ذاته .
- الذكاءات المتعددة تعد نظرية نفسية ، تنتقد فكرة أن هناك ذكاءً واحداً يولد به الإنسان ولا يستطيع تغييره ، كما أنها تعتمد على خلاصة بحوث علمية كثيرة في علم النفس و الأنثروبولوجيا و الأحياء وهي تعتمد على العلاقات الارتباطية الناتجة من الاختبارات و المقاييس المقننة التي تقوم عليها النظريات الأخرى للذكاء .

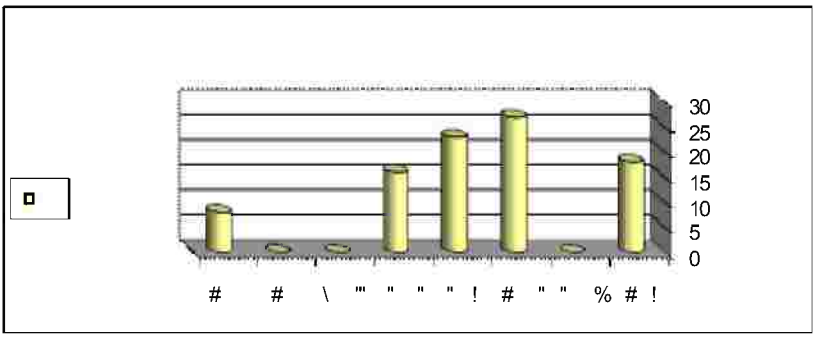
ويذكر بيتر (Peter) أن معظم النشاطات في الحياة تتطلب تجمع بعض الذكاءات المتعددة، وكل فرد لديه هذه الذكاءات ، ولكن قد يكون لدى كل فرد من الأفراد ذكاء في مجال معين بدرجة أعلى من باقي الذكاءات في المجالات الأخرى (Peter-1995). ويضيف براين (Brain) أن الأفراد الذين يستخدمون نمط ذكائهم السائد يصبحون أكثر دافعية وينخرطون في تعلم الخبرة ، وأن إدراكنا لامتلاك الناس المواهب المختلفة تجعلنا نقبل بأن كل شخص لديه شيء قيم يعرضه ، وكلنا جميعا نمتلك القدرة التي تمكننا من تزويد مواهبنا الضعيفة .(Brain,2002)

بالتالي تناولت الدراسة كلاً من الذكاء البصري و الحركي واللغوي والشخصي الخارجي وذلك لما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية من تواجد كلا من الذكاء اللغوي والبصري والحركي بشكل ملحوظ لدى العينة وقلة وجود الذكاء الاجتماعي لديهن فاختارته الباحثتان إلى جانب االذكاءات السابقة من باب محاولة زيادة تعزيزه لديهن وتنمية التعاون بين أفراد هذه الفئة والنتائج موضحة بالرسم البياني الموضح بالشكل (١):

- **التعليم والتعلم للذكاءات المتعددة** :

تفتح نظرية الذكاءات المتعددة الباب على مصراعيه لاستراتيجيات تدريس منوعه يمكن بسهولة تنفيذها في حجرة الدراسة . وفي كثير من الحالات قد

تكون استراتيجيات تم استخدامها لعقود من الزمان على يد مدرسين جيدين وفي حالات أخرى تقدم نظرية الذكاء المتعدد للمدرسين الفرصة لاستخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة تعتبر جديدة نسبيا على المسرح التربوي ، وفي كلتا الحالتين ، فإن النظرية تؤكد على أنه لاتوجد مجموعة واحدة من استراتيجيات التدريس سوف تعمل أفضل عمل لجميع التلاميذ في جميع الأوقات ، وأن جميع التلاميذ لديهم نزعات مختلفة من الذكاءات الثمان ، ومن هنا فإن هناك إستراتيجية معينة يحتمل أن تكون أكثر نجاحا مع مجموعة من التلاميذ و أقل نجاحا مع مجموعات أخرى ، وبسبب هذه الفروق الفردية بين التلاميذ فإن أفضل نصيحة للمدرسين هي استخدام مدى عريض من استراتيجيات التدريس مع تلاميذهم .(حسين ،٢٠٠٨)



شكل (١) : نتائج الدراسة الاستطلاعية

ذكر كلاً من (حسين ب، ٢٠٠٥) ، (الدرديري وآخرون،٢٠٠١) ، (الحمودي ٢٠٠٦) ،(آرمسترونج ،٢٠٠٦) ، (أبو السميد ، ٢٠٠٨) بعضا من الاستراتجيات لكل نوع من أنواع الذكاءات ، سنقتصر بالذكر على الذكاءات التي تم استخدامها في تصميم البرنامج العلاجي و التي هي كالتالي :

- **استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي** :
  - رواية القصص العصف الذهني .
  - التسجيل الصوتي .
  - كتابة اليوميات محدد تماما، و النشر (نشر الأعمال في جريدة الصف – تجليد الكتابات في كتب ووضعها في مكتبة المدرسة – نشرها في الموقع الإلكتروني في المدرسة).
- **استراتيجيات تدريس الذكاء البصري** :
  - التصور البصري .
  - المجازات المصورة و الرسم التخطيطي للفكرة والتخيل.
  - الرموز المرسومة و اللمحات اللونية.
- **استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي / الحركي** :
  - إجابات الجسم ،والمفاهيم الحركية.

- مسرح حجرة الدراسة
- التفكير مع العمل اليدوي
- خرائط الجسم.

- **استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي / الشخصي الخارجي** :

- مشاركة الأقران : تعتبر من أسهل استراتيجيات الذكاءات المتعددة تنفيذًا فكل ما تحتاج إليه هو أن تقول للتلميذ: "التفت إلى شخص قريب منك وتبادل معه الفكرة"
- الجماعات / المجموعات التعاونية : يشكل استخدام مجموعات صغيرة تعمل من أجل أهداف تدريسية مشتركة المكوّن الرئيس لنموذج التعلم التعاوني تعمل المجموعات بأقصى فاعلية عندما يتراوح عدد أعضائها بين ٨،٣ أعضاء.
- ألعاب الألواح : تشكل ألعاب الألواح باستخدام ملفات من الورق وأقلام وزوجين من النرد وسيارات، أما المواضيع حقائق لغوية.
- المحاكاة : تتضمن المحاكاة مجموعة من الناس يجتمعون ليصنعوا بيئة شبيهة بالبيئة المستهدفة، حيث يصبح الوضع المؤقت هو السياق لإحداث الاتصال المباشر مع المادة التي يجري التعامل معها.
- تماثيل من الناس: عندما يُدعى التلاميذ ليمثلوا جماعيًا فكرة أو مفهوماً أو هدفاً تعليمياً محدداً، بأن يمثلوا تهجي الكلمات مثلاً "كل شخص يرفع كلمة".

- **التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي وبخاصة في تعليم الرياضيات**:

يوجد العديد من الفوائد التربوية التي تعود من جراء استخدام نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في المدارس حيث يشير ارمسترونج (Armstrong) أن الذكاءات السبعة هي في الأصل أساليب تعلم ، لذا ينبغي على المعلم أن يسعى بشتى الطرق و الأساليب أن يصمم درسه بطرق واستراتيجيات متنوعة لكي يضمن أن كل التلاميذ استوعبوا الدرس، ويجب أن يكون التعليم مصمم بطريقة معينة بحيث يكون الهدف الأساسي من ذلك التعليم هو السعي لاستخراج جميع الطاقات والقدرات و الإمكانيات الموجودة لدى التلميذ ، سواء كان ذلك التلميذ موهوبا أو كان تلميذا عاديا . وعندما يكون التعليم يسير بنفس الطريقة ويقدم بنفس الأسلوب العتيق الذي اعتدنا على تقديمه من عشرات السنين فإننا بذلك نقلص معدلات واحتمالات حصولنا على طلبة متميزين في جميع الجوانب .و أعتقد أنه أصبح من الواجب علينا تغيير طريقتنا في التعليم ، فنرى اليوم وكل يوم المخرجات التي منها نماذج جيدة ورائعة ولكن قليلة و ليست بالعدد الذي نطمح إليه ، إذن من الواجب علينا أن نبحث عن طرق أخرى للتعليم و التعلم (الحمودي ،٢٠٠٦).

في هذا الصدد يذكر بروس(Bruce) أن البرامج التي تقوم على نظرية الذكاءات المتعددة لها أهمية كبيرة في عملية التعلم وذلك لعدة أسباب منها :

إتاحة الفرصة لكل تلميذ للتخصص و التفوق في مجال واحد على الأقل ، وتعلم الموضوع الواحد ضمن تشكيلة مختلفة من الطرق ، مما يضاعف فرص النجاح والفهم والاحتفاظ بالمعلومات،و جعل البرامج التعليمية متوافقة مع ميول التلاميذ وحاجاتهم ، ومساعدتهم على حل كثير من المشكلات المدرسية الشائعة(Bruce-1991,12).كما يشير ارمسترونج (Armstrong)إلى أن استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التعلم تقلل من نقل التلاميذ منخفضي التحصيل و التلاميذ ذوو الحاجات الخاصة إلى فصول التربية الخاصة ،وتزيد من تقدير التلاميذ لأنفسهم وتحقق التكامل و التفاهم بين التلاميذ بعضهم البعض ، زيادة تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة لأنها تركز على نقاط القوة لديهم ، تقدم لمدرسيهم بعض المهام الفعالة منها : تحديد نمط الذكاءات السائد لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ،تصميم مناهج تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تشتمل على أنماط الذكاءات التي تميز ذوي الاحتياجات الخاصة، تتيح الفرصة للعمل مع مجموعات مختلفة تستخدم أنشطة الذكاءات المتعددة و المميزة لهؤلاء التلاميذ، تقدم تدخلات مختلفة تعمل على استخدام كل ذكاء من الذكاءات المتعددة ، تقدم طرقاً مختلفة لتقييم التلاميذ ذوو الحاجات الخاصة و تركز على نقاط القوة لديهم ، زيادة التفاهم بين التلاميذ و تقديرهم لبعضهم البعض ، فهي تحقق اندماج التلاميذ مع بعضهم البعض في حجرة الدراسة العادية .(Armstrong , 1994)

ويذكر جابر " أنه عندما يستخدم المدرسون الذكاءات المتعددة كنقاط مدخليه لتدريس الجبر و الهندسة فانه سوف يساعد التلاميذ على استيعاب وفهم المفاهيم الرياضية بسهولة ، فالتلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم الرياضيات عن طريق تمرينات الورقة والقلم كثيرا ما يستوعبون المفاهيم بسهولة حين يعدُّون نماذج أو يمثلون المعادلات الرياضية بلعب الأدوار". (جابر ١٩٩٧، ٢٧٩)

أن نظرية الذكاءات المتعددة لها دور هام في تعلم مادة الرياضيات ، حيث إنه يمكن استخدام الذكاءات المتعددة في تعلم الرياضيات كالآتي:

١. **الذكاء اللغوي:** يمكن أن يستخدم هذا الذكاء في تعلم الرياضيات عن طريق :
   - تشجيع التلاميذ للعمل في مجموعات لربط أفكارهم الرياضية بأسلوب لغوي.
   - طلب التعبير عن إجاباتهم بطريقة رمزية لغوية من قبل التلاميذ.
٢. **الذكاء المكاني (البصري) :** أن التلاميذ الذين لديهم هذا النوع من الذكاء بدرجة عالية لديهم قدرة على فهم عالمهم المادي بوضوح وبدون مجهود ويمكن استخدام هذا الذكاء عن طريق الأنشطة و المشاريع الخاصة بالذكاء المكاني .

الذكاء الاجتماعي (النفس خارجي) : إن الشعور بالآخرين و بالعالم المحيط هي الصفة المميزة لمن لديهم هذا النوع من الذكاء و تعلم الرياضيات عن طريق تشجيع التعاون في عمل الأنشطة و المشروعات بين التلاميذ سوف يعمل على نمو وتطوير مبادئ الرياضيات بشكل أعمق .

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن التدريس طبقاً لنظرية الذكاءات المتعددة يجعل التعليم و التعلم أكثر أهمية و مغزى بالنسبة للتلاميذ وأوضحت الدراسات زيادة دافعية و اتجاه التلاميذ الايجابي من خلال استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة و تحسن في مشاركة التلاميذ و حماسهم لتعلم وتعليم الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى كما أن لها دور فعال في زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل مثل دراسة (Cobb,2002) ، وكذلك دراسة كل(Bruce,1991) (Klein,1998) (Kuzniewski,1998)؛(Belcher,1999) ؛ (Snyder,2000) (Dobbs , 2001)؛(Bednar ,2002) ؛ (Coover et al,.,2000) (بدر ، ٢٠٠٣) ؛ (Suzan, M. & Rose, D,2004) ؛ (الباز،٢٠٠٦) (لاشين وعبد السميع ، ٢٠٠٦)؛ (الزغبي ، ٢٠٠٧)؛(أبو السميد ، ٢٠٠٨)؛(الأهدل ٢٠٠٩). وتشيرجميع الدراسات السابقة إلى فعالية البرامج المقترحة التي أعدت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي، تنمية الذكاء الطبيعي تعديل أنماط التعلم التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات.

- **علاقة الذكاء الاجتماعي بتعلم مادة الرياضيات** :

يعد الذكاء الاجتماعي في نظرية الذكاءات المتعددة من أهم الذكاءات التي لها دور هام في تعلم مادة الرياضيات في ضوء ذلك فان استخدام التلاميذ الذكاء الاجتماعي في تعلم مادة الرياضيات يعد أمراً ضرورياً للأسباب التالية :

١. طبيعة الصفة الأساسية التي يتميز بها التلاميذ ذوو الذكاء الاجتماعي وهي الشعور بالاخرين و بالعالم المحيط ، وتعلم مادة الرياضيات بالطريقة التقليدية عادة تكون عن طريق المنافسة أكثر من التعاون و المشاركة ، مع العلم أن تعلم مادة الرياضيات عن طريق تشجيع طرق التعاون في عمل الأنشطة و المشروعات سوف يؤدي إلى تحسين و تطوير تعلم الرياضيات .
٢. ما أشار إليه جون (Jhon) من أن الذكاء الاجتماعي له دور هام في تعلم مادة الرياضيات ، حيث أن المعرفة التاريخية أو الاجتماعية أو الثقافية أو غير ذلك من المعارف كلها تتكون من مزيج من معرفة لفظية أو غير لفظية وهي تتكامل فيما بينها في سلسلة من الافتراضات ، وعلى ذلك فإن تعلم مادة الرياضيات يتم بطرق مختلفة وذلك حسب النظام الثقافي والاجتماعي للأفراد، فعلى سبيل المثال فإن التعلم من الشكل المنظور الذي يؤمن بأن الذكور لديهم قدرة أكبر من الإناث في تعلم الرياضيات ، وعلى كل فإن استخدام مهارات و أنشطة الذكاء الاجتماعي سوف تعمل على تعلم الرياضيات . (Jhon ,1994,6)

يتضح مما سبق أهمية الذكاء الاجتماعي و الدور الكبير المؤثر الذي يقوم به في عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي في الرياضيات مما يؤدي إلى تحسين المردود التعليمي ، وهو بذلك لا يقل كفاءة في عملية التعلم عن الذكاءات السابقة ، ولعدم وجود أي من تلميذات العينة لديهن هذا النوع من الذكاء لذا فإن الباحثتان استخدمت هذا النوع من أنواع الذكاءات في البرنامج العلاجي المقترح لما له من أهميه لمحاولة زيادة هذا النوع من أنواع الذكاء وتعزيزه لدى عينة الدراسة .

- **بطيئات التعلم** :

أصبح الاهتمام بمسألة التعليم ضرورة حتمية وخصوصا في زمن الانفجار المعرفي حتى يتسنى للجميع التعايش مع حياتهم و التأقلم معها ، فهو زمن العلم و المعرفة الذي اهتم فيه المربين بجميع فئات المجتمع التي منها فئة بطيئي التعلم حيث وفر لهم الاستفادة من جميع الوسائل المتاحة مما زاد من أساليب وطرق تدريسهم . ولكن لابد أن نسأل هل بطيئ التعلم يعتبر متخلفا عقليا ؟ (السيد ، ٢٠٠٥) والإجابة على هذا كما ورد في الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال ، جاءت نافية لذلك في معظم الحالات ومؤكدا في بعضها عند من يعانون من وجود الحالتين معا .و بالتالي لا يدخل بطيئي التعلم تحت مسمى " التربية الخاصة " ولكن يمكن القول بأن بطء التعلم قد يكون لأسباب نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو لم تتح لهم الفرص المناسبة للتعليم . (عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٠) حيث تشكل النسبة الإحصائية الأولى لمستويات التلاميذ الدراسية ودرجة تأخرهم دراسيا أبعادا خطيرة تحتاج إلى العمل الجاد لتنفيذ مشروعات و إعداد دراسات تهتم بمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى تضاعف الظاهرة ولا سيما لفئة بطيئي التعلم ، فقد أوضحت النتائج أن ٣٠٪ على الأقل من التلاميذ في المدارس هم من هذه الفئة ، لذلك تسعى وزارة التربية و التعليم على علاج هذه الظاهرة و تقليصها و بدأت في جدة بأن تقدمت وحدة الخدمات الإرشادية للتعليم بعمل دراسات أولية للكشف عن هذه الظاهرة و تفاقمها . وتحديد الصعوبات التي يواجهونها خاصة في القراءة و الكتابة و الرياضيات وتحديد أنسب الوسائل و الأساليب الوقائية والعلاجية لهذه الفئة ، و تحديد الدور الذي يقوم به المعلم في الفصل و تحديد دور المرشد ودور المدرسة ودور الأسرة في توفير العلاج لهذه الفئة. (بدوي، ٢٠٠٣، ١١٦ – ١١٨) .ويشكل التلاميذ بطيئي التعلم شريحة كبيرة من التلاميذ تمثل نسبة تتراوح بين ١٦٪- ٣٠٪ من التلاميذ، ففي عام ١٩٧٦ شكلت تلك الشريحة في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي ١٦ مليون تلميذ ، و الاهتمام بتلك النوعية من التلاميذ يحميهم من الإحباط الناشئ عن الفشل الدراسي ، ومن اتجاهات المجتمع السلبية نحوهم مما يجعله يلفظ المجتمع الذي رفضه بالاعتداء أو بالانسحاب أو بالانطواء كما أن الاهتمام بالتلميذ بطيء التعلم يعكس تكافؤ الفرص بين التلاميذ ويشكل جانب إيجابي حيث يوجه طاقة بشرية لشريحة كبيرة من التلاميذ نحو الإنتاج و الفاعلية الاجتماعية. (بدر،٢٠٠٩)

فئة بطيئي التعلم فئة ينقطع انتباهها ولا يتصل اتصالاً كافياً لتغطية زمن الحصة الدراسية بالمدارس ، وتعليم هؤلاء التلاميذ بطيئي التعلم يعد إحدى المشكلات التي تواجه معلمي معظم المواد الدراسية ومنهاً الرياضيات ويرى البعض أن نسبة هؤلاء التلاميذ تتراوح بين ٢٠-٣٠٪ تقريبا و أن النقص الأساسي عندهم هو عدم استمرارية الانتباه و ليس قلة الذكاء رغم أن ذاكرتهم وقوة ملاحظتهم طبيعية ، و لكن عند تعرضهم للدراسة الرسمية المحددة بمواعيد وزمن محدد لا يستطيعون الاحتفاظ بانتباههم طوال مدة الحصة الدراسية ، ولذلك فهم يحتاجون إلى مساعدة خاصة لبعض الوقت. (Roy I .Brown,1976)

ويواجه التلاميذ بطيئي التعلم صعوبة بالغة في حصص الرياضيات تتمثل في عدم التمكن من المفاهيم و المهارات و المبادئ الرياضية لأسباب خارجة عن إرادتهم تتمثل في عدم قدرتهم على تعلم الرياضيات بالسرعة التي يسير بها معظم معلمي الرياضيات ، فهم يقدمون المادة التعليمية بحيث يستطيع أن يتقنها التلاميذ العاديين دون تمييز للمستويات الأخرى من التلاميذ داخل الفصل حيث يهمل المعلمون تلك الفئة من بطيئي التعلم مما يعوقهم عن دراسة الرياضيات.

و أظهرت دراسة أبوعميرة أن ٥٠٪ من عدد التلاميذ ليست لديهم القدرة على حل التمرينات الرياضية حلا صحيحا ، و أن هناك أسبابا كثيرة متداخلة ومتشابكة تؤدي إلى ظاهرة البطء في تعلم الرياضيات ، من هذه الأسباب ؛ طريقة التدريس الخاطئة التي تمثل في شرح المفاهيم الرياضية شرحا مجردا بعيد عن المحسوسات ، و التطبيقات المألوفة في بيئة التلميذ في هذه المرحلة العمرية ،و المبالغة في طول محتوى المنهج ، وبدء التلميذ في خطوة جديدة قبل أن يتعلم الخطوة الأساسية السابقة ، وعدم كفاية الزمن المخصص لتعلم بعض الموضوعات الرياضية لأن بطيئي التعلم يمكن أن يصلوا تقريبا إلى مستوى التحصيل للتلميذ العادي إذا أعطوا وقتا أطول (أبوعميرة ، ١٩٩٤). كما أشارت دراسة قسطنطين (Constantinesc U.) من خلال تقويم نظام تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم في رومانيا إلى أن هناك تلاميذ وتلميذات ذوي قدرات رياضية منخفضة لم يتبع معها نظام تدريس خاص بها ، وتم وضع تصور مقترح لبعض استراتيجيات قائمة على العمل الفردي و العمل الجماعي وذلك لحل المشكلات الرياضية التي تقابل هؤلاء التلاميذ. (Constantinesc U. , 2000)

- **سمات التلاميذ بطيئي التعلم في الرياضيات** :

يرى بل (Bell) أن هناك سمات تظهر على التلميذ بطيء التعلم في الرياضيات من أهمها : عدم القدرة على قراءة أمثلة الكتاب ، وعدم إحساسه بقيمة الرياضيات ، وعدم القدرة على تطبيق ما تم دراسته في حل التدريبات الرياضية ، مشوش في التفكير وطريقة الحل . (فريدريك هـ.بل ،١٩٨٦)

ويرى عبيد و آخرون أن السمات التالية تطلق على التلميذ بطيء التعلم في الرياضيات :

- غير مميز تربوياً ، محروم ثقافياً ، مضطرب عاطفياً .
- تحصيله منخفض في بعض المواد أو في أحد المواد فقط .
- غير معتمد على نفسه .
- أعمال السنة منخفضة .
- ضعيف في مستوى القراءة .

لذلك تم تطبيق اختبار لمعرفة تحصيل عينة من بطيئات التعلم في مادة الرياضيات و تقديم دروس علاجية لهم في ضوء نتائج هذا الاختبار في هذه الدراسة . (عبيد و آخرون،١٩٨٨)

- **الحاجات الخاصة لبطيئي التعلم** :

حيث أن بطيئي التعلم لهم مشكلات خاصة في تعلم الرياضيات فيجب الأخذ بهم للوصول إلى مستوى إتقان مقبول للحقائق و المهارات و المفاهيم. فهؤلاء التلاميذ يحتاجون مساعدة خاصة من جانب المعلمين ، والمستشارين وأفراد هيئة التدريس .وقبل إعطاء أي وصفات علاجية لبطيئي التعلم يجب إخضاعهم لاختبارات قياس مستوياتهم الحالية في الرياضيات و تشخيص نقاط ضعفهم و تحديد الأساليب العلاجية المناسبة ، حيث أن أنشطة القياس القبلي والبعدي تعتبر جزءا هاما في تخطيط الدرس . حيث أن القياس المتكرر لإتقان التلاميذ للمحتوى له أهمية خاصة حيث ينتقل بطيئوا التعلم إلى الموضوعات المختلفة في الرياضيات بعد إتقان ما سبق منها ، فمعظم بطيئوا التعلم يريدون أن تقدم لهم الرياضيات في أجزاء صغيرة و أن تعطى لهم مجموعة متنوعة من أنشطة و مهام التعليم . ويحتاجون أيضا إلى رعاية خاصة من جانب المعلم و أن يسمح لهم بدراسة الرياضيات بمعدلهم الخاص في السرعة التي تتمشى مع أساليب تعلمهم المنفردة .

يجب على المعلمين أن يشجعوا بطيء التعلم على التعبير عن مشاعرهم السلبية نحو الرياضيات ، و العمل على تعديلها ، ويجب أن تصمم الفصول بطريقة تسمح بتنويع في وسائل التعلم لأن بطيئي التعلم يشعرون بالملل بسرعة ويحتاجون إلى التغيير من وقت لآخر . فتعتبر الكتب الجذابة التي بها تمارين جيدة وكتب الألعاب و الألغاز ومعامل الرياضيات ومشروعات الفصل أمور ضرورية لإتقان المهارة .فحتى يتسنى لنا إبدال الإحباط الذي يشعرون به إزاء الرياضيات فهم بحاجة إلى تغيير بيئة حجرة الدراسة (المفتي وآخرون ،١٩٨٦).

وهذا ما قامت به الباحثتان من تغيير مناخ الفصل لقاعة مجهزة بالوسائل التعليمية وأجهزة العرض و تم تزويدها بكل ما يلزم لتدريس الوحدة المختارة بالإستراتيجية المقترحة ، و عمل مسابقة في نهاية كل درس بعنوان " من سيربح المليون " تم تقديمها بصورة شيقة جذبت انتباه التلميذات و زادت من حماسهن لتعلم المادة .

- **أسباب بطء التعلم** :

من خلال استعراض الأبحاث و الدراسات التي بحثت في هذا المجال نجد أن أسباب بطء التعلم عديدة من أهمها :

- تراكم صعوبات التعلم أثناء المراحل الدراسية المختلفة ، ويتمثل ذلك في عدم متابعة التلميذ ، خاصة في تعلمه للمهارات اللغوية و الرياضية ، وهذا بدوره يؤثر سلبا في تحصيل التلميذ ، ويؤدي إلى وجود تراكمات أو صعوبات في التعلم مستقبلا ، فعلى سبيل المثال ، إذا لم يتقن التلميذ المفاهيم الأساسية في الرياضيات منذ الصفوف الأولى ، فكيف له أن يتعامل مع العمليات الحسابية العليا ..
- التفكك الأسري ، إذا كانت الأسرة تعاني من مشكلات اجتماعية متمثلة في انفصال أحد الأبوين ، أو الخلافات الزوجية و انحرافهما ، أو موت أحدهما و عدم تماسك الأسرة .
- أسباب جسدية ، فبعض التلاميذ يكون لديهم بطء في التعلم ناتج عن تعرضهم للأمراض المعدية، وهذا بدوره يؤدي إلى كثرة غيابهم ، و عدم استيعابهم للدروس ، مما يؤثر على تحصيلهم نتيجة لعدم مواكبتهم للتلاميذ الآخرين ضمن الصف الواحد .
- مشكلات نفسية : هذه المشكلات تؤدي إلى عدم مجاراة التلميذ لزملائه داخل الصف في التحصيل نتيجة لبعض المواقف السيكولوجية التي تعرض لها ، و هذا بدوره يؤثر عليه سلبا ، فيتمثل ذلك في الخوف و القلق والخجل و الانطواء و التردد في الإجابة خوفا من استهزاء الآخرين .
- بيئة الصف الفيزيائية : متمثل ذلك في وجود فصول ضيقة مكتظة بالطلبة ، و تكون هذه الفصول غير صحية ، لا يوجد فيها تهوية أو إضاءة أو تدفئة أو تكييف و هذا يؤثر على نشاط بعض الطلبة ، ويؤدي إلى ظهور طلبة بطيئي التعلم .
- أسلوب المعلمين : يتمثل ذلك في طريقة التدريس ، وربما يؤدي ذلك إلى عدم إيصال المعلومات إلى الطلبة بالشكل الصحيح ، مما يؤثر على الطلبة ويوصلهم إلى الملل .
- الفجوة الموجودة بين المنهج من ناحية نظرية أو تطبيقية ، حيث أن المنهج المقرر قد يكون أعلى من مستوى التلميذ المعرفي ، و هذا بدوره يؤدي إلى وجود طلبة بطيئي التعلم .
- عدم استخدام التعزيز من قبل المعلمين داخل غرفة الصف ، و بالتالي فإن ذلك يؤثر سلبا على انتباه الطلبة و اهتمامهم .
- قد يكون سبب بطء التعلم ناتج عن انخفاض في القدرات العقلية للطفل و هذا ما أكده موني (Mone) و فرنون (Vernon) و شيلدر (Schilder) بأن بطء التعلم يعزى لقدرات عقلية منخفضة ، وهذا يرجع لأسباب وراثية . (عبد الهادي و آخرون ، ٢٠٠٠)

وقد لوحظ أثناء احتكاكها بالعينة أن نقص الدافعية لدراسة الرياضيات كان من أهم أسباب بطء التعلم لدى عينة الدراسة ، لذا تم توضيح أهمية الرياضيات في حياتنا اليومية و تخيل الحياة بدون رياضيات ، وكان لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة التي تراعي الفروق الفردية المختلفة لدى التلميذات واستخدامنا لأساليب التعلم الملائمة للأنماط السائدة لديهن لها اثر واضح في رفع دافعية التلميذات نحو المادة .

- **الطرق المستخدمة للكشف عن بطء التعلم** :

- بعض الباحثين يؤكدون بأن أفضل الطرق المستخدمة في التعرف على بطء التعلم ، استخدام اختبارات الذكاء الفردية (ن) كاختبارات (ستانفورد بينيه) ، (ووكسلر) ، ويجب عند استخدامها أن يكون لها معايير و صدق وثبات تتناسب مع طبيعية البيئة التي ينتمي إليها التلميذ.
- السجل المدرسي : إن معظم المدارس اليوم تحتفظ بسجلات تحصيل التلاميذ على مدار السنوات السابقة ، حيث يمكن اعتبار هذه السجلات مؤشرا للتعرف على بطيء التعلم ، و هذا بدوره يعطينا فكرة عامة عن تاريخ التلميذ الأكاديمي .
- نتائج الاختبارات المدرسية : فيمكن أن تعطينا نتائج الاختبارات التحصيلية المقننة فكرة عامة عن بطء التعلم و هذا متمثل في استخدام التقويم التكويني ، أي إجراء اختبارات بين الفترة و الأخرى للكشف عن هذه الظاهرة بين التلاميذ .
- استخدام قوائم الملاحظة و الاختبارات الشفوية ، وهذا يعتبر مؤشراً هاماً للكشف عن ظاهرة بطئ التعلم بين التلاميذ ، خاصة في الصفوف الثلاثة الأولى و رياض التلاميذ . (عبد الهادي و آخرون ، ٢٠٠٠)

ونجد أن العديد من الدراسات قد استخدمت عدد من المحكات لتحديد هذه الفئة و من هذه المحكات مايلي : (الوكيل ، ١٩٨٦) ، (محمد ، ١٩٩١) ، (صيام ١٩٩٢) ، (اسكندر، ١٩٩٣)، (أبو عميرة ،١٩٩٤) ، (Bottge,1999) (Constantinesc U. , 2000)

- مقاييس الذكاء أو القدرات العقلية حيث حددت هذه الدراسات نسبة ذكاء التلاميذ بطيئي التعلم ما بين (٧٠، ٧٥ – ٩٠، ٩٥) .
- اختبارات تشخيصية أو متطلبات قبلية .
- اختبارات تحصيلية: وهي نفس الاختبارات المعدة لقياس مستوى تحصيل التلاميذ. حيث يتم تحديد التلاميذ بطيئي التعلم ممن تقع درجاتهم في الارباعي الأدنى ، سواءا في اختبارات المتطلبات القبلية أو التحصيلية .
- السجلات المدرسية و آراء المعلمين : أخذت بعض الدراسات بآراء المعلمين حول تلاميذهم من حيث أدائهم في حصص الرياضيات ، ودافعيتهم للتعلم مشاركتهم .

وقد تم تحديد هذه الفئة عن طريق: السجلات المدرسية – آراء المعلمات في التلميذات " أداة تقدير المعلمات " – اختبار المصفوفات المتتابعة لتحديد نسبة الذكاء .

- **استراتيجيات التعليم والتعلم للتلاميذ بطيئي التعلم** :

نجد أن التلميذ بطيء التعلم عادة ما يركز على معرفة الهدف عندما يقوم بنشاط معين كما يهتم بمعرفة النتائج ، لكنه في الوقت ذاته يريد الوصول إلى النتائج دون التفكير في الاحتمالات الأخرى ، ويعود ذلك إلى أنه أقل تخيلا ومقدرة على التنبؤ بالنتائج من التلاميذ العاديين ، كما أنه على استعداد لقبول أقرب حل و أية نتيجة ، ولابد هنا من التذكير بأن ميله إلى الحصول على النتائج معرض للاضمحلال خاصة إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة وواضحة. (كلوتيه ،١٩٩١) . ويؤكد لنا عبد الهادي ومن معه أن تدريس هذه الفئة يتطلب الكثير من الصبر من جانب المعلم ، ويرافق ذلك التوجيه و الإشراف و إعادة التعليمات عدة مرات و استخدام وسائل تعليمية متعددة في التدريس لهذه الفئة (عبد الهادي و آخرون ، ٢٠٠٠) .

وهذا ما أكدت عليه أيضا الحديدي ، و التي ذكرت أيضاً أنه عند تعليم هذه الفئة يجب مراعاة مبدأ هام و هو الخصائص النمائية لكل طفل وقدراته وكيفية تحقيق أهداف التعليم للمتعلم ، وكيفية تلبية احتياجاته بحيث تكون خبراته متناسقة و مكملة لبعضها البعض ، حيث تؤهل بطيء التعلم لوظيفة تناسب قدراته . و أن يكون المنهج شاملاً مناسبا ، ويراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ لكي يصلوا إلى مستوى واحد ، أما إثارة الدافعية لدى التلاميذ فتتم عن طريق التعزيز ، و أن ينوع المعلم من أساليبه " التدريسية " بحيث يحقق الأهداف التعليمية ، بالإضافة إلى استخدام أساليب التقويم المناسبة (الحديدي ١٩٩٤) .

- **إجراءات ومنهج الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

تم اعتماد الأسلوب التجريبي في الدراسة (منهج المجموعة الواحدة) نظراً لملائمته لطبيعة المشكلة لأن البرنامج علاجي يعتمد على "تشخيص نقاط ضعف العينة و معالجتها لنفس المجموعة باستخدام العامل المستقل وهو " البرنامج العلاجي القائم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة " وتأثيره على العامل التابع " التحصيل الهندسي و الذكاء الاجتماعي " و دراسة حالة العينة قبل وبعد تعرضها لتأثير العامل المستقل عليها فيكون الفرق في درجات العينة قبل وبعد التأثير بالعامل المستقل ناتجا عن هذا العامل"(عبيدات وآخرون ، ١٩٩٩ ، ٣١٦).

- **اختيار عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة قصديه من التلميذات بطيئات التعلم بالصف الثاني المتوسط من المتوسطة (١٧) بمحافظة جدة وفقا لمعايير اختيار بطيئات التعلم وذلك عن طريق :

- سجلات التلميذات في مادة الرياضيات للعام السابق .
- أداة تقدير المعلمات التي وزعت على معلمات الرياضيات في المدرسة .

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لتحديد نسبة الذكاء.

جدول (١): عدد التلميذات بطيئات التعلم في المتوسطة (١٧) بمحافظة جدة

الفصل	عدد التلميذات	عدد التلميذات بطيئات التعلم
٢ / ١	٣٥	١١
٢/ ٢	٣٥	١٠
٢/ ٣	٣٥	٧
٢/ ٤	٣٥	٥
المجموع	١٤٠	٣٣

من خلال تطبيق الأدوات السابقة كما يلي :

- **السجلات المدرسية السابقة للتلميذات** :

تم الاطلاع على السجلات المدرسية للتلميذات الخاصة بمادة الرياضيات بالسنة السابقة لهن أي في عام (١٤٣٠.١٤٢٩هـ) و اختارت منهن من تقع درجاتهن في الارباعي الأدنى للدرجات وقد بلغ عددهن (٤٦) تلميذة .

- **أداة تقدير المعلمات للتعرف على بطيئات التعلم** :

كما تم إعداد أداة لتقدير المعلمات لتلميذاتهن اللاتي يقعن في الارباعي الأدنى من درجات التلميذات ، وقد تم إعداده وفق الخطوات التالية :

أ . تحديد الهدف من الأداة :

كان الهدف من هذه الأداة هو اختيار التلميذات بطيئات التعلم بأخذ آراء معلماتهن.

ب. محتوى الأداة :

بالاطلاع على الأدبيات التربوية ثم استخلاص أهم خصائص بطيئات التعلم وتم إدراجها في عبارات وصلت إلى (٢٠) عبارة تمثل أهم خصائص هذه الفئة، وقد تمت كتابتها في صورة مبدئية . وقد كان الاستبيان من النوع المغلق الذي يطلب من المفحوص اختيار الإجابة المناسبة.

جـ . عرضها على المحكمين :

تم عرض الأداة على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تعليم وتعلم الرياضيات وفي مجال علم النفس التربوي بهدف التأكد من دقة الخصائص وسلامتها العلمية ، وبعد العرض تم تعديل الصياغة في ضوء آراء المحكمين و أصبحت الأداة نهائيا حيث وصل عدد مفرداته إلى (٢٠) مفردة .

د. توزيع الأداة :

تم توزيع الأداة على معلمات الرياضيات في المتوسطة (١٧) بمحافظة جدة لأخذ أرائهن حول تطابق الصفات على التلميذات التي تقع درجاتهن في الارباعي الأدنى. وبعد تطبيق هذه الأداة أصبح عدد التلميذات اللاتي تنطبق عليهن الصفات من بين الـ (٤٦) تلميذة هو (٤٣) تلميذة .

- **مقياس الذكاء (اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن)** :

تم تطبيق مقياس رافن الملون للذكاء على التلميذات اللاتي يقعن في الارباعي الأدنى من درجات التلميذات في مادة الرياضيات واللاتي أوضحت أداة تقدير المعلمات بأنهن من بطيئات التعلم و اللاتي كن (٤٣) تلميذة ، وتم اختيار من تقع درجاتهن بين ٧٠ – ٩٠ درجة فأصبحن (٣٣) تلميذة وهن الممثلات لعينة الدراسة.

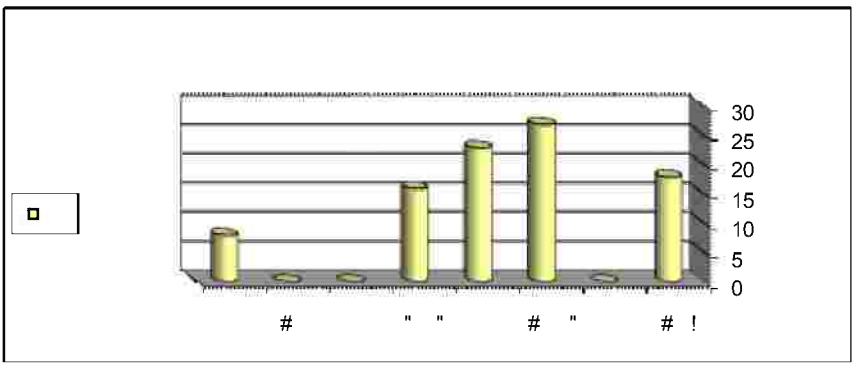
ولكن أصبح بعد ذلك عدد أفراد العينة (٣٠) تلميذة بسبب انتقال تلميذتين إلى مدرسة أخرى و كثرة غياب تلميذة بسبب الضعف العام الذي لديها ، مما فرض على الباحثتان استبعادها من العينة.

ثالثا : إعداد التجربة:

اشتمل الإعداد للتجربة ما يلي :

- **تحديد الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة ليتم تصميم البرنامج العلاجي في ضوئها** :

بعد أن تم اختيار عينة الدراسة طبق مقياس الذكاءات المتعددة (عز الدين و العويضي،٢٠٠٢) لتحديد أنماط الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة " بطيئات التعلم ". وكانت النتائج كما يوضحها الرسم البياني التالي :



شكل (٢) : اختيار عينة الدراسة

وتم اختيار كلاً من الذكاء اللغوي . البصري . الحركي لارتفاع عدد التلميذات اللاتي لديهن هذين النوعين من الذكاء ، كما تم اختيار الذكاء الاجتماعي لافتقار هذه الفئة إلى هذا النوع من الذكاء وذلك لمحاولة زيادة و تعزيز هذا الجانب لديهن وتنميته من خلال التعاون بين أفراد هذه الفئة .

- **اختيار الدروس وإعدادها بالإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**:

وذلك في ضوء الخطوات التالية :

أ. اختيار الوحدة الدراسية :

تم اختيار وحدة " حقائق حول الزوايا " المقررة على تلميذات الصف الثاني المتوسط بالفصل الدراسي الأول في مادة الرياضيات (وزارة التربية و التعليم ٢٠٠٧) ويعود السبب في اختيار هذه الوحدة إلى :

- ما أكدته غالبية المشرفات و معلمات الرياضيات ونتائج الدراسةٍ الاستطلاعية من أن موضوعات الهندسة تمثل أصعب الموضوعات تحصيلا بالنسبة للتلميذات .
- الاتجاه السلبي للتلميذات ونفورهن من دروس الهندسة من خلال مقياس الاتجاه ومن خلال أراء معلماتهن .
- احتواء الوحدة المختارة على جوانب تعلم أساسية ، مما يساعد على استيعاب دروس الهندسة في السنوات اللاحقة .

ب. إعداد الدروس بالإستراتيجية المقترحة في ضوء الذكاءات المتعددة السائدة لدى عينة الدراسة " بطيئات التعلم "

وقد اتبعت الخطوات التالية في إعداد الدروس :

- **تحليل محتوى الوحدة المختارة " حقائق حول الزوايا " :**

اتبعت الدراسة في تحليل محتوى وحدة الهندسة " حقائق حول الزوايا " الخطوات التالية:

- **تحديد أهداف التحليل :**

يهدف تحليل المحتوى في هذه الدراسة إلى تصنيف وتبويب عناصر المعرفة الرياضية المتضمنة في وحدة الهندسة "حقائق حول الزوايا " للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الأول ، لمساعدة الباحثتان في تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية ، إعداد البرنامج العلاجي، ووضع الاختبار التحصيلي لوحدة الهندسة "حقائق حول الزوايا " . وقد اتبعت الباحثتان في ذلك الخطوات التالية :

- **الخطوة الأولى: تحديد أهداف التحليل :**

تم تحليل الدروس في ضوء تعريف كل جانب من جوانب التعلم (مفاهيم تعاميم – مهارات) وفيما يلي تعريف لكل جانب :

- **المفهوم الرياضي:** يعرف المفهوم بأنه " تجريد ذهني لخصائص مشتركة لمجموعة من الظواهر أو الخبرات أو الأشياء ويمكن أن يشار إليها باسم أو برمز خاص" .(أبو زينة ،١٩٩٧، ١٣٥).

- **التعميمات :** تعرف بأنها " عبارة تحدد العلاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم الرياضية " . وتتضمن النظم الرياضية ثلاث أنواع من التعميمات هي : المسلمات (صيغ تقبل بدون برهان) . والتعاريف (تعبير عن معنى مصطلح أو لفظ أو عبارة ما). والنظريات (تقارير تثبت صحتها باستخدام المسلمات و التعاريف ونظريات أخرى سبق إثباتها في النظام الرياضي). (شعراوي ، ١٩٨٥، ٢٦) .

- **المهارة الرياضية :** تعرف بأنها " القدرة على إثبات قانون أو قاعدة أو رسم شكل أو برهنة تمرين أو حل مشكلة على مستوى عال من الإتقان عن طريق الفهم وبأقل مجهود وفي أقل وقت ممكن " .(خليفة ، ١٩٨٥، ١٦٣) .

ووصل عدد المفاهيم إلى (٢٠) مفهوم ، وعدد التعاميم إلى (١٥) تعميم وعدد المهارات إلى (١٣) مهارة .

وقد تم أيضاً تحديد الأهداف لمحتوى الدروس المختارة وهي نوعان من الأهداف :

- النوع الأول : الأهداف العامة للدروس المختارة .
- النوع الثاني : الأهداف الإجرائية السلوكية لكل درس (تذكر – فهم – تطبيق) وتم عرضها على المختصين لتحكيمها ،وبناء على ذلك تم تحليل محتوى الدروس المختارة لجوانب التعلم المتضمنة في هذا المحتوى ، وتم وضع تحليل المحتوى في صورته النهائية .

- **قياس ثبات التحليل** :

يقصد بثبات التحليل " الحصول على نفس النتائج لنفس التحليل حتى لو اختلف الشخص الذي يقوم بالتحليل ، أو تفاوت الزمن الذي يتم فيه التحليل " (حسين ،١٩٨٣، ١٢٠). وفي هذه الدراسة تم تحليل الوحدة في فترتين يفصل بينهما شهرين وبنفس التصنيف الأول، ومن ثم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة هولستي Holisti (طعيمة ،١٩٨٧ ، ١٧٨). ويبين الجدول رقم (٢) نتائج تحليل موضوعات الهندسة للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الأول لوحدة " حقائق حول الزوايا " .

جدول (٢) : نتائج تحليل موضوعات الهندسة

التصنيف	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل الثبات
مفهوم	٢٠	٢٣	٢٠	%٩٣
تعميم	١٥	١٢	١٢	%٨٩
مهارة	١٣	١٤	١٣	%٩٦
المجموع	٤٨	٤٩	٤٥	%٩٢

من الجدول (٢) يتضح أن معامل الثبات بلغت قيمته (٩٢٪) وهي نسبة ثبات عالية مما يعطي ثقة مناسبة في ثبات التحليل .

- **تحديد محتوى دروس الهندسة المختارة** :

في هذه الخطوة تم تحديد المحتوى الهندسي لكل حصة في وحدة الهندسة وقد بلغت عدد الحصص المطلوبة لوحدة " حقائق حول الزوايا " إلى ثمان حصص لتنفيذ الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة .

جدول (٣): الخطة الزمنية لمحتويات الوحدة (حقائق حول الزوايا)

الوحدة	الدرس	العنـــوان	عدد الحصص	عدد الدقائق
حقائق حول الزوايا	الاول	حقائق حول الزوايا	٢	٩٠
	الثاني	المضلعات	٢	٩٠
	الثالث	مجموع زوايا المضلع	٢	٩٠
	السادس	تمارين عامه	٢	٩٠
المجـــمـــوع			٨	٣٦٠

- **تهيئة بيئة التعلم للإستراتيجية المقترحة** :

تهيئة بيئة التعلم لاستخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في ضوء أنماط التعلم لدى عينة الدراسة وكان ذلك عن طريق :

- تجهيز المكان بكافة الإمكانيات والاحتياجات اللازمة التي تتناسب مع طبيعة التعلم وفق الإستراتيجية المقترحة في الدراسة ، وذلك من خلال : توفير الطاولات و الكراسي – تنظيم جلوس التلميذات في مجموعات مما يسمح لهن بالتفاعل الايجابي دون إزعاج المجموعات الأخرى ، مع مراعاة تقسيم التلميذات إلى مجموعات تحتوي كل مجموعة على (٦) تلميذات .
- توفير جميع التجهيزات من أدوات ووسائل تعليمية لازمة لتدريس الموضوعات المختارة باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة و أنماط التعلم لدى عينة الدراسة ، وقد تم تحديدها في كل حصة من حصص الهندسة .

- **خطوات سير الدرس** :

تسير الخطوات التنفيذية للإستراتيجية وفقاً لما يلي :

- **التمهيد للدرس** :

يهدف التمهيد إلى تنظيم أفكار التلميذات و معلوماتهن وتركز انتباههن للدرس الجديد و العمل على ربط ما لديهن من خبرات سابقة بموضوع الدرس الجديد. (جابر وآخرون ،١٩٩٧).

- **إجراءات عرض الدرس** :

تم التخطيط لإجراءات عرض الدرس وذلك وفقاً للإستراتيجية المقترحة وكان تقدير الدروس في صورة أنشطة و أوراق عمل تتضمن مهاما تعليمية تناسب أنماط التعلم السائدة لدى عينة بطيئات التعلم وقد روعي في التخطيط النقاط التالية:

- تقديم الأنشطة لكل درس بشكل مبسط وموضعي يناسب هذه الفئة .
- عرض أمثلة من الحياة الواقعية و تطبيقات بعد كل نشاط .
- عدم الانتقال من مهمة إلى أخرى إلا بعد التأكد من استيعاب التلميذات لها.
- تحديد الوقت اللازم لعمل كل نشاط للمجموعات.
- المتابعة المستمرة للمجموعات وتسجيل الملاحظات مع مراعاة إجراء التغذية الراجعة الفورية.

- التأكيد على استخدام الأدوات و الوسائل التعليمية المطلوبة في كل نشاط أثناء تنفيذه .
- تقويم التلميذات بصورة مستمرة مع التغذية الراجعة لهن .
- تقديم الواجبات بصورة تتناسب مع الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة.

• **التقويم** :

وتعتبر عملية التقويم عملية مستمرة لذا تم استخدام التقويم القبلي والتقويم البنائي و التقويم النهائي في كل مرحلة من مراحل تطبيق الإستراتيجية .

• **التخطيط للواجب المنزلي** :

ويقصد به التدريبات و المهام و الأنشطة و التمارين التي يكلف بها التلاميذ من قبل المعلمين لأدائها في المنزل ، وكان الهدف منها :

- استمرارية عملية التعلم .
- زيادة الكم المعرفي لديهم .
- تحسين مستوى التعلم الصفي .
- تطبيق ما سبق وان تعلموه داخل الفصل الدراسي.
- تدريبهم على إتقان بعض المهارات و الخبرات .

• **إعداد أدوات ومواد الدراسة** :

وتتضمن هذه الدراسة المواد و الأدوات التالية :

- الاختبار التحصيلي في الدروس المختارة .
- البرنامج العلاجي المقترح في ضوء أنماط التعلم السائدة لدى بطيئات التعلم .

• **إعداد الاختبار التحصيلي في الدروس المختارة** :

وكان إعداده وفق الخطوات التالية :

• **تحديد الهدف من الاختبار** :

وهو قياس مستوى تحصيل التلميذات بطيئات التعلم بالصف الثاني المتوسط قبل و بعد التدريس بالإستراتيجية العلاجية المقترحة ، ثم قياس التحصيل البعدي (بعد التدريس) في المستويات المعرفية الأولى (تذكر – فهم تطبيق) حسب تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية.

• **تحديد مستويات القياس المعرفية للاختبار** :

تم تحديد الاختبار عند المستويات المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق) ، مع الالتزام بالتعريفات التالية:

- التذكر : " ويقصد به الإلمام بالحقائق و إجراء الحسابات و العمليات ويدخل تحت هذا المستوى معرفة التلميذات للجزئيات و الحقائق والمصطلحات "
- الفهم : " ويتمثل في فهم التلميذة للمفاهيم و التعميمات وقدرتها على الترجمة والتفسير والتأويل أو التنبؤ " .

◄◄ التطبيق: " ويقصد به قدرة التلميذة على استخدام وانب التعلم التي تعلمتها في مواقف جديدة لم تمر بها من قبل " (شعراوي ، ١٩٨٥، ١٨٢).

وبناء على تحليل المحتوى تم صياغة الأهداف بصورة إجرائية وذلك لتحديد الوزن النسبي لكل درس ومن ثم إعداد الاختبار التحصيلي .

- **تحديد الأهمية و الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدة** :

تم ذلك بناء على : (عدد صفحات كل درس في الكتاب . عدد الحصص اللازمة للتدريس . جوانب التعلم المتضمنة في كل درس . أهداف كل درس) .

و الجدول التالي يوضح الأهمية و الوزن النسبي لكل درس من الدروس .

جدول (٤) : الأهمية و الوزن النسبي لكل درس من دروس وحدة (حقائق حول الزوايا)

الدروس	الصفحات		الحصص		الأهداف		متوسط النسب
	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	
حقائق حول الزوايا	٨	%٤٢.١	٢	%٢٥	١٣	%٣٤.٢	%٣٣.٨
المضلعات	٤	%٢١.١	٢	%٢٥	٩	%٢٣.٧	%٢٣.٣
مجموع زوايا المضلع	٥	%٢٦.٣	٢	%٢٥	١٤	%٣٦.٨	%٢٩.٤
تمارين عامة	٢	%١٠.٥	٢	%٢٥	٢	%٥.٣	%١٣.٦
المجموع	١٩	%١٠٠	٨	%١٠٠	٣٨	%١٠٠	%١٠٠

- **الأهمية و الوزن النسبي للأهداف السلوكية لكل درس من الدروس** :

الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٥) : الأهمية و الوزن النسبي للأهداف السلوكية لكل درس من الدروس

الدروس	مستوى الهدف			المجموع	النسبة
	تذكر	فهم	تطبيق		
حقائق حول الزوايا	٦	٦	١	١٣	%٣٤.٢
المضلعات	٥	٣	١	٩	%٢٣.٧
مجموع زوايا المضلع	٥	٧	٢	١٤	%٣٦.٨
تمارين عامة	٠	١	١	٢	%٥.٣
المجموع	١٦	١٩	٤	٣٨	% ١٠٠

- **إعداد وصياغة مفردات الاختبار التحصيلي** :

بعد الإطلاع على العديد من المراجع التي تناولت الاختبارات و الشروط الواجب مراعاتها في إعداد الاختبار الجيد و التي تناولت أساليب التقويم بصفة عامة مثل (شوق ، ١٩٩٧)،(إبراهيم ،١٩٩٧)، (الدليم وآخرون ،١٩٩٧) (الدوسري ،٢٠٠٠) تم إعداد الاختبار التحصيلي للدروس المختارة من وحدة "حقائق حول الزوايا " ، وقد جمع الاختبار في نوعية أسئلته مابين الأسئلة المقالية و الموضوعية ، وتضمنت الأسئلة الموضوعية أسئلة الصح و الخطأ والاختيار من متعدد ، و إكمال الفراغ ، وقد روعي عند صياغتها ما يلي :

- تصنيف أسئلة الاختبار بحيث تتوالى الأسئلة (الإكمال – الاختيار من متعدد –الإكمال – الاختيار من متعدد – المقالية – الاختيار من متعدد الإكمال)
- أن تكون الصياغة مناسبة لمستوى التلميذات .
- بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد لكل سؤال أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة وترتب بطريقة عشوائية ، وأن تخدم المستويات المعرفية المطلوب قياسها ، أن تكتب بخط واضح مع البعد عن الغموض في العبارات حتى لاتؤدي إلى التشتت ، البعد عن الإيحاء ، جعل البدائل بنفس الطول وجعلها متجانسة بدرجة مقبولة. أما المقالية فهي تكشف قدرة التلميذة على تشكيل الأفكار وتنسيقها بأسلوب لغوي رياضي ، وتنمي قدرتها على نقد وتقييم المعلومات و مفاضلتها وبالتالي تمت صياغة مفردات الاختبار التحصيلي تبعاً لقواعد الاختبارات الموضوعية و الاختبارات المقالية.

- **صياغة تعليمات الاختبار** :

تمت صياغة تعليمات الاختبار بمراعاة ما يلي :

- أن تقدم بصورة واضحة حتى نحصل على نتائج دقيقة .
- أن تصاغ بعبارات موجزة و مفهومة .
- أن تكتب ورقة خاصة في بداية الاختبار تشتمل على (بيانات عامة : اسم التلميذة . اسم المدرسة . الفصل . تاريخ الاختبار ، تعليمات الاختبار : عدد مفردات الاختبار . أنواع الأسئلة . تنبيه التلميذة إلى استخدام الفراغ الموجود بورقة الأسئلة . البدء بالحل بعد إذن المعلمة).

- **طريقة تصحيح الاختبار** :

حددت درجة واحدة لبعض مفردات الاختبار و نصف الدرجة للبعض الآخر في حالة الإجابة صحيحة و صفر في حالة الإجابة خاطئة في الأسئلة الموضوعية أما في المقالية لكل خطوة صحيحة نصف درجة و إذا أخطأت صفر وبذلك يكون مجموع الدرجات الكلية للاختبار (٤٠) درجة .

- **عرض الاختبار على المحكمين** :

بعد إعداد الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين وهم فئة من المختصين في طرق تدريس الرياضيات والرياضيات العامة وقد طلب منهم إبداء الرأي حول :

- مدى مناسبة الأهداف مع المستويات التي تندرج تحتها .
- مدى مناسبة مفردات الاختبار للمستويات المعرفية التي وضعت من أجل قياسها.
- صحة الصياغة الرياضية لمفردات الاختبار .
- إضافة مقترحات أخرى يراها المحكم.
- حذف بعض المفردات التي يراها المحكم غير ضرورية .

و في ضوء وأراء وتوجيهات المحكمين تم تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار .

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي** :

بعد الانتهاء من تعديل الاختبار في ضوء أراء السادة المحكمين ، تم إجراء التجريب الاستطلاعي للاختبار على عينة عشوائية من تلميذات الصف الثاني المتوسط اللاتي درسن وحدة " حقائق حول الزوايا " بالمدرسة المتوسطة (١٧) حيث بلغن (٣٠) تلميذة ، وقد أجريت هذه التجربة الاستطلاعية بهدف :

- التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار .
- الزمن اللازم لأداء الاختبار .
- تحديد معامل السهولة و الصعوبة و التمييز لمفردات الاختبار .
- معامل ثبات الاختبار .
- صدق الاختبار .

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج التجربة الاستطلاعية :

- **تعليمات الاختبار** :

بالنسبة لتعليمات الاختبار فقد كانت واضحة وكافية لفهم التلميذات لماهو مطلوب منهن و كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار وقد كتب ذلك في مقدمة الاختبار ، وقد تم تنبيه التلميذات إلى ضرورة قراءتها قبل البدء بالإجابة وقد روعي عند وضع التعليمات ما ذكره زيتون :

- أن يكون أسلوب التعليمات ملائما مناسبا للتلاميذ الذين يطبق عليهما لاختبار من حيث أعمارهم و المرحلة التي يدرسون بها .
- توضيح المطلوب منهم بلغة بسيطة و مركزة حتى تكون هذه التعليمات عاملا من عوامل الطمأنينة فتعمل على الانتقاص من حدة قلقهم وتزيل أي مخاوف أو شكوك أو ارتباك قد يصيب البعض منهم قبل أو أثناء أداء الاختبار. (زيتون ،١٩٩٩ ، ٦٨٣)

- **تحديد زمن الاختبار** :

تم تحددي زمن الاختبار باستخدام المعادلة التالية : زمن الاختبار = زمن جميع التلميذات / عددهن والذي ساوي تقريبا ٤٣ دقيقة . أي ما يقارب من زمن الحصة (٤٥ دقيقة) الواحدة.

- **معرفة مدى وضوح مفردات الاختبار** :

كانت معاني مفردات الاختبار واضحة للتلميذات ، ولم يرد منهن أي استفسارات ، وبذلك أصبح الاختبار التحصيلي قابلا للتطبيق على عينة الدراسة.

- **تحديد معاملات السهولة و الصعوبة و التميز لمفردات ا لاختبار** :

ويتضح من الجدول الخاص بمعاملات السهولة والصعوبة والتمييز أن مفردات الاختبار تتراوح مابين السهل والصعب ، حيث توجد بعض المفردات ذات سهولة عالية وهي (٥) فقرات ، حيث أوضح جان " أن الفقرة الجيدة هي التي يكون معدل سهولتها أكثر من ٠,٣٠ و أقل من ٠,٨٠ " (جان ، ١٩٩٨ ، ٣٣٣). وباقي مفردات الاختبار كانت معامل سهولتها مابين (٠,٣ – ٠,٨) أي أنها فقرات جيدة

كما أوضح جان . أما بالنسبة لتميز مفردات الاختبار فقد تم حسابها باستخدام المعادلة التالية : التباين (معامل التميز) = معامل السهولة × معامل الصعوبة . (السيد ، ١٩٧٩ ، ٦٣٧) . حيث تدل القيمة العددية الناتجة عن اقتراب أو ابتعاد الفروق الفردية التي تقيسها المفردة ، وتكون النهاية العظمى لتباين السؤال (٠,٢٥)عندما يكون معامل السهولة (٠,٥) وبالتالي يكون معامل الصعوبة (٠,٥) (السيد ، ١٩٧٩ ، ٥٤٢) أما النهاية الصغرى فهي (١٠,٥) (أبو علام ، ١٩٨٧ ٢٣٤) . وبناءً على ماسبق يتضح من الجدول الخاص بمعاملات السهولة والصعوبة و التمييز أن معظم الأسئلة تتراوح معاملات تمييزها مابين (٠,١٦) إلى (٠,٢٥) باستثناء الفقرات ذات معامل السهولة العالية.أي أنها ذات تباين معتدل لتوضيح الفروق بين التلميذات عينة الدراسة ماعدا المفردات (٤ – ١١ – ١٢ – ١٤ – ٢٥) فقد تم إعادة صياغتها .

- **حساب معامل ثبات الاختبار** :

عرف بامشموس الاختبار الثابت هو " الذي يعطي نفس النتائج أو نتائج متقاربة جدا منها عند تكرار إعطاء الاختبار لنفس المجموعة من الأفراد ". (بامشموس،١٩٩٤ ، ١٤٦). حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها ٣٠ تلميذة ، وتم حساب قيمة ألفا كرونباخ(α) وقد بلغت قيمة α= ٠,٨٨ وهي قيمة ثبات عالية مما يدل على ثبات الاختبار . كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار ودرجة الاختبار ككل ، وكانت معاملات الارتباط للاختبار كما في الجدول التالي :

جدول (٦) : معاملات الارتباط لأبعاد اختبار الهندسة التحصيلي

أبعاد الاختبار	معاملات الارتباط
تذكر	٠,٧٧
فهم	٠,٨٢
تطبيق	٠,٦٩

وجميعها دال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ .

ومن الجدول (٦) نجد أن هناك اتساق داخلي بين أبعاد الاختبار و الدرجة الكلية للاختبار .

- **وضع الاختبار في صورته النهائية** :

بناءً على الخطوات السابق ذكرها وضع الاختبار في صورته النهائية على النحو الموضح بالجدول (٧) :

ثالثاً : إجراء التجربة و يشمل :

- **إجراءات ما قبل تطبيق الدراسة** :
- **المكاتبات الرسمية** :

◄◄ بالاتفاق مع مركز الإشراف و التطوير التربوي بمحافظة جدة تم اختيار المدرسة المتوسطة (١٧) التابعة لوزارة التربية و التعليم بمحافظة جدة اختيار مقصود ، وكان السبب وراء اختيارها لتوفر قاعة مجهزة بالحاسوب

و جهاز العرض فوق الرأسي و مرتبة الكراسي بطريقة تسمح للتلميذات الجلوس بمرونة في مجموعات .

جدول (٧) : طريقة توزيع فقرات اختبار الهندسة التحصيلي

نوع الأسئلة	رقم السؤال	عددها	درجتها
الإكمال من الرسم	الأول	٤	٤
	الثاني(أ)	٤	٢
	السادس	٦	٦
التبرير	الثاني(ب)	٣	٣
	الخامس (أ)	٣	٣
الإكمال	الثالث	١٣	٦.٥
الاختيار من متعدد	الرابع	٥	٢.٥
	السابع	٢	٢
الإثبات	الخامس (ب)	١	٢
	الثامن	١	٢
التوصيل	التاسع(أ)	٣	٣
إيجاد قياس الزوايا	التاسع (ب)	١	١
	العاشر	٣	٣
المجموع	-	٤٩	٤٠

- تم توجيه خطاب رسمي من عمادة الدراسات العليا بكلية التربية للبنات بجدة إلى إدارة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة يشمل توضيح لعنوان الدراسة و عينتها و صورة من البرنامج و أدوات الدراسة المراد تطبيقها .
- تم توجيه خطاب رسمي من إدارة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة إلى مدير التربية و التعليم بمحافظة جدة بتسهيل المهمة.
- تم توجيه خطاب رسمي من مدير التربية و التعليم بمحافظة جدة إلى مركز الإشراف و التطوير التربوي بمحافظة جدة بإجراء اللازم .
- تم توجيه خطاب رسمي من مركز الإشراف و التطوير التربوي بمحافظة جدة إلى مديرة المدرسة (١٧) المتوسطة بمحافظة جدة بتسهيل المهمة .

تطبيق أدوات الدراسة قبليا على عينة الدراسة :

- **التجهيز لتنفيذ الدراسة**

تم عمل زيارات متكررة للمدرسة المختارة ، و الالتقاء بمديرة المدرسة ومعلمات الرياضيات وذلك من أجل تحديد العينة تحديدا دقيقا عن طريق أداة تقدير المعلمات و السجلات المدرسية ، و للاطلاع على القاعة المجهزة و ترتيبها من أجل تطبيق الدراسة .

- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة**

تم تطبيق الأدوات التالية لتحديد عينة الدراسة :

- أداة تقدير المعلمات التي وزعت على معلمات الرياضيات في المدرسة.
- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لتحديد نسبة الذكاء.
- ومن ثم تم تطبيق أدوات الدراسة التالية بعد التدريس بالطريقة التقليدية لعينة الدراسة على يد معلماتهن :
- الاختبار التحصيلي لدروس الهندسة لوحدة " حقائق حول الزوايا "، وكان ذلك يوم الأحد ١٠/١/ ١٤٣١هـ .

بعد ذلك تم تصحيح إجابات التلميذات (عينة الدراسة) و تم تفريغها لمعالجتها إحصائيا . وتم تحديد نقاط الضعف لدى عينة الدراسة لمحاولة علاجها عن طريق البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة .

- **التدريس بالإستراتيجية المقترحة (استراتيجيات في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة) على عينة الدراسة :**

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على عينة الدراسة المختارة تم البدء بالتدريس بالإستراتيجية المقترحة (إستراتيجية علاجية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة) لوحدة " حقائق حول الزوايا " لعينة الدراسة (بطيئات التعلم) ، حيث اتبعت الدراسة منهج المجموعة الواحدة وبدأ التطبيق الميداني بتاريخ (١٤٣١/١/١٧هـ) ، وقد تم تطبيق التجربة بواسطة الباحثتان لضمان الدقة في تنفيذها ، وقد روعي ما يلي :

- توضيح أهمية الذكاءات المتعددة وإعطاء نبذة عنها في بداية التدريس .
- توضيح الهدف من التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة للتلميذات .
- تقسيم التلميذات لمجموعات بحيث تحتوي كل مجموعة على ٥. ٦ تلميذات
- توزيع الأدوار على تلميذات المجموعة الواحدة و تسجيلها .
- توضيح مهام دور كل تلميذة من تلميذات المجموعة و المهمة المكلفة بها .
- توضيح أهمية أوراق العمل وما تحتويه من أنشطة وكيفية استخدامها.
- مراجعة الواجبات المنزلية مع التلميذات مع تقديم التغذية الراجعة الفورية لهن.
- استخدام أنواع متعددة من التقويم (التمهيدي – البنائي – النهائي) .
- توضيح المواقف التدريسية للتلميذات التي يكون فيها العمل فرديا أو جماعيا.
- تجهيز الوسائل التعليمية المطلوبة و الأدوات المستخدمة للشرح مسبقاً .
- التشجيع المستمر و التحفيز المعنوي و المادي للتلميذات .

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على عينة لدراسة :**

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي المقترح تم إجراء الخطوات التالية :

- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على عينة الدراسة و التي تشمل :
- الاختبار التحصيلي المعد لوحدة " حقائق حول الزوايا " وكان ذلك بتاريخ : (١٤٣١/٢/٤هـ).

- مقياس الاتجاه نحو الهندسة وكانٍ ذلك بتاريخ : (٤/٢/١٤٣١هـ).
- تصحيح الإجابات و تفريغها تمهيدا لمعالجتها إحصائيا بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة ومناقشة الفروض .

- **ملاحظات حول تجربة الدراسة** :

- في بداية التطبيق كان ملاحظ بعض البطء من التلميذات أثناء تطبيق المهام و التعامل مع أوراق العمل ، ولكن بعد مضي الوقت أصبح الانسجام والتفاعل أكبر من قبل التلميذات .
- في بداية التطبيق لوحظ الإحباط الشديد الذي تعانيه هذه الفئة و عدم رغبتهن حتى في رفع مستوى تحصيلهن في المادة ورضاهن الشديد عن مستواهن في المادة ، ولكن بعد عدد من الحصص لوحظ الحماس الشديد والتنافس فيما بينهن في إنجاز المطلوب منهن و سؤالهن الدائم عن المجموعات الأفضل في كل أسبوع لرغبتهن في الوصول للأفضل.
- في بداية التطبيق لوحظ قلة التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة ، و التردد في حال الأنشطة الجماعية و كثرة الشكاوي منهن، لكن أصبح الانسجام واضح مع مرور الوقت ومع التشجيع المستمر للتلميذات و أصبح القبول سمة الجميع .
- حماس التلميذات لفكرة برنامج من سيربح المليون الذي تطبقه الدراسة في نهاية كل حصة من أجل التقويم ، وتنافسهن في تحصيل المستوى الأفضل دوما .
- العمل الفردي أدى إلى لشعور التلميذات بالثقة بالنفس و الاستقلالية في إبداء الرأي .
- تجاوب واضح من قبل التلميذات المنعزلات بمرور الوقت بعد ملاحظتهن والتشجيع المستمر
- و الرفع من شأنهن الذي حفزهن لمشاركة زميلاتهن.
- كان للوسائل التعليمية و الأدوات المستخدمة و الأنشطة المتبعة أثر واضح في رفع مستوى التلميذات و زيادة حماسهن نحو المادة .
- ارتفاع نسبة الذكاء الاجتماعي لدى التلميذات بطيئات التعلم (عينة الدراسة) بشكل ملحوظ بعد تنفيذ الإستراتيجية التي صاحبها التعلم التعاوني .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

لاختبار صحة **الفرض الأول والذي ينص على:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ بين متوسطي درجات عينة تلميذات بطيئات التعلم في اختبار التحصيل الهندسي قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة" .تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وقيمةٍ (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات التلميذات قبليا وبعديا في اختبار التحصيل الهندسي ككل ، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) :

جدول (٨) : قيم المتوسطات و الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلميذات في الاختبار التحصيلي قبليا و بعديا بأبعاده

الابعاد	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تذكر	٣٠	بعدي	٤.٨	١.٣٠	٢٩	٦.٨	٠.٠٠٠١
		قبلي	٢.٣	١.٣٣			
فهم	٣٠	بعدي	١١.٨	٢.٣٤	٢٩	١٥	٠.٠٠٠١
		قبلي	٤.٧	٢.٠٤			
تطبيق	٣٠	بعدي	٧.٠	٢.١٠	٢٩	١٠.٤	٠.٠٠٠١
		قبلي	٢.٢	١.٨٠			
الاختبار ككل	٣٠	بعدي	٢٣.٧	٣.٦	٢٩	١٦.٨	٠.٠٠٠١
		قبلي	٨.٨	٣.٨١			

من الجدول (٨) يتضح أن : هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات التلميذات في الاختبار القبلي و البعدي لاختبار التحصيل الهندسي ككل في وحدة الهندسة (حقائق حول الزوايا) بأبعاده (تذكر. فهم. تطبيق) لصالح الاختبار البعدي .

وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرض الصفري الأول ، وقبول الفرض البديل بأن الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة السائدة لدى عينة الدراسة ذات فاعلية في تنمية التحصيل بأبعاده (تذكر. فهم. تطبيق) لدى التلميذات بطيئات التعلم .

ويتضح من الجدول السابق (٨) مايلي :

أ. أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسط درجات التلميذات في الاختبار القبلي و البعدي في مستوى التذكر في وحدة الهندسة (حقائق حول الزوايا) لصالح الاختبار البعدي في مستوى التذكر وهذه النتيجة تدل على أن الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة السائدة لدى عينة الدراسة ذات فاعلية في تنمية التحصيل في مستوى التذكر لدى التلميذات بطيئات التعلم .

ب. أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسط درجات التلميذات في الاختبار القبلي و البعدي في مستوى الفهم في وحدة الهندسة (حقائق حول الزوايا) لصالح الاختبار البعدي في مستوى الفهم. وهذه النتيجة تدل على أن الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة السائدة لدى عينة الدراسة ذات فاعلية في تنمية التحصيل في مستوى الفهم لدى التلميذات بطيئات التعلم .

ج. أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسط درجات التلميذات في الاختبار القبلي و البعدي في مستوى التطبيق في وحدة

الهندسة (حقائق حول الزوايا) لصالح الاختبار البعدي في مستوى التطبيق.وهذه النتيجة تدل على أن الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة السائدة لدى عينة الدراسة ذات فاعلية في تنمية التحصيل في مستوى التطبيق لدى التلميذات بطيئات التعلم.

- **حجم تأثير الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة و التي صممت في ضوء الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة على التحصيل الهندسي :**

ولتقدير حجم تأثير استخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة على التحصيل الهندسي البعدي بمستوياته في وحدة الهندسة (حقائق حول الزوايا) تم حساب قيمة مربع ايتا باستخدام قيمة (ت) . ثم حساب قيمة (d) التي تعبر عن حجم التأثير ، والجدول التالي يوضح قيمة كلا من مربع ايتا وقيمة d وحجم التأثير .

جدول (٩) : قيمة كلاً من مربع ايتا وقيمة d وحجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع η	قيمة (d)	حجم التأثير
الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة	التحصيل في مستوى التذكر	٠.٦٢	٢.٥٦	كبير جداً
	التحصيل في مستوى الفهم	٠.٨٩	٥.٠٧	كبير جداً
	التحصيل في مستوى التطبيق	٠.٧٩	٣.٨٥	كبير جداً
	التحصيل الكلي	٠.٩١	٦.٣٣	كبير جداً

ومن الجدول (٩) يتضح أن الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة قد أثرت بنسبة كبيرة في تنمية التحصيل الهندسي في مستوى الفهم ، و التذكر ، والتطبيق والتحصيل ككل لدى التلميذات بطيئات التعلم في مادة الرياضيات في الصف الثاني المتوسط . ومن خلال تلك النتائج لفاعلية الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة و التي صممت في ضوء الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة على التحصيل الهندسي ككل ومستوياته (التذكر . الفهم . التطبيق) نجد أن هذه النتيجة تدل على أن التحصيل الهندسي لدى بطيئات التعلم قد تأثر باختلاف الإستراتجية المتبعة في التدريس و تأثر عند الاهتمام بأنماط التعلم السائدة لدى التلميذات ، حيث أن تحصيل التلميذات بمستوياته بعد تطبيق الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة و التي صممت في ضوء الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة أعلى بشكل ملحوظ من تحصيل التلميذات قبل تطبيق الإستراتيجية. وقد توصلت إلى ذلك دراسة بيدنار (Bendnar) التي ذكرت بأن التلاميذ يتعلمون جيدا عندما يتوافق التدريس مع ذكاءهم المتعدد ، و أن التلاميذ يرتفع تحصيلهم و حماسهم عندما يستكشفون من خلال نظرية الذكاءات المتعددة . (Bendnar,2002)

وتتفق هذه النتيجة مع معظم نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها و التي أشارت إلى فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل لبعض المواد الدراسية بشكل عام ، ومن هذه الدراسات دراسة بروس (Bruce,1991) بلتشر (Belcher,1999) ، (عبد السلام ،٢٠٠٠) ، سنايدر (Snyder, 2000 ، بيندنار (Bendnar,2002) ، كوب (Cobb,2002) ، سوزان وروز(Suzan, M. & Rose, D,2004) ، (Shuhan, J&Lynn N,2007) (الباز ،٢٠٠٦) ، (الأهدل ،٢٠٠٩). وكذلك تتفق مع نتيجة بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل في الرياضيات بشكل خاص ، ومن هذه الدراسات دراسة كلاين (Klein et al., , 1998) ، كوزنوسكي(Kuzniewski,1998) ، ويلس كيني (Willis, 2001) ، بيدنار (Bednar,2002) ، دوبس , Dobbs (2001) ، شولك (Sholk , 2002) ، (الخزندار ، ٢٠٠٢) ، (بدر ، ٢٠٠٣) (عفانة وخزندار ، ٢٠٠٣) ، (لاشين و عبد السميع ، ٢٠٠٦) ، ماثيوس (Matthews , 2007) ، (الزغبي ، ٢٠٠٧) ، Shuhan , J&Lynn (N.,2007)، (أبو السميد ، ٢٠٠٨) ، أما دراسة جون (Jhon ,1994) فأشارت إلى أن استخدام مهارات و أنشطة الذكاء الاجتماعي سوف تعمل على تحسين التحصيل في تعلم الرياضيات ، أما دراسة (أبو المكارم ، ١٩٩٨) فأوضحت أن العامل المكاني يعد من أهم العوامل المسهمة في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. وكذلك تتفق مع نتيجة بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة بمصاحبة التعلم التعاوني في تنمية التحصيل في الرياضيات ، ومن هذه الدراسات دراسة كلاين (Klein,1998)، تشاربونيو (Charbonneau,1999)، بالدس (Baldes, et al,. ,2002) .

ويرجع السبب في وجود هذا الفرق ، و الأثر الدال بين تحصيل التلميذات قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة و التي صممت وفق نظرية الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة إلى الأسباب التالية :

- الإستراتيجية العلاجية المتبعة أعدت بطريقة تتناسب مع عينة الدراسة (بطيئات التعلم) .
- دمج التعلم التعاوني مع استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة جعلنا نجني مميزاتهما معا .
- استخدام أنماط الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة (بطيئات التعلم) جعل التعلم ذا معنى لديهن.
- استخدام أنماط الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة (بطيئات التعلم) حقق تقدم ملحوظ لدى التلميذات في مستوى التحصيل و الاتجاه .
- اشتمل البرنامج العلاجي على أنشطة خططت على شكل مهام جزئية مرتبة منطقيا ، مما كان له دور فعال في تنظيم التراكيب الإدراكية

للتلميذات ، وهذا بدوره أتاح لهن فرصة استيعاب المعلومات و ربطها بخبراتهن السابقة ويعتبر ذلك ملائم لخصائص بطيئات التعلم .

- تقديم الدروس بصورة مجزأة تلائم بطيئات التعلم ، وتزيد من استيعابهن لما يقدم لهن وبالتالي يشعرن بالانجاز و النجاح و تحقيق التقدم .
- التغذية المرتدة الفورية التي حصلت عليها التلميذات من قبل الباحثتان كان لها دور محفز.
- تغيير المكان ، وطريقة جلوس التلميذات ، و توفر الوسائل التعليمية المنوعة، أعطت فرصة لبطيئات التعلم لتعلم الهندسة علميا و عمليا ، وبطريقة محسوسة أكثر ، وبشكل يتفق مع قدراتهن و رغباتهن .
- إدخال التعلم التعاوني كإستراتيجية مصاحبة في البرنامج العلاجي جعل من كل تلميذة تشعر بدورها في المجموعة و دورها اتجاه مجموعتها والعمل سويا لتقديم أفضل ما لديهن للوصول إلى النجاح .
- إن العمل في مجموعات أدى إلى تفاعل كبير و الشعور بثقة أكبر من قبل التلميذات في أنفسهن ، وكان هناك تفاعل واضح بينهن وبين الوسائل المستخدمة التي كن يتعاملن معها بحماس ، ويصححن لبعضهن داخل المجموعة الواحدة حتى يصلن للمطلوب بنجاح .
- الدور الذي قامت به الباحثتان زاد الألفة بين الباحثتان و التلميذات ، من حيث تقديم المساعدة والتوجيه اللازمين لهن في حال احتجن لذلك والتعزيز الفوري في حال الوصول للمطلوب ، كان له دور ايجابي في زيادة التحصيل.
- استخدام أساليب التقويم المنوعة (التقويم القبلي و البنائي و النهائي) قبل و وأثناء وبعد الإستراتيجية العلاجية كان له الدور الواضح في تصحيح مسار التلميذات أثناء سيرهن ، بحيث لا تنتقل التلميذة إلى جزء تالي إلا بعد تصحيح الخطأ الذي لديها ، وهذا بدوره أدى إلى تنمية التحصيل لديهن .
- الكشف عن نقاط الضعف لدى التلميذات قبل البدء بتصميم البرنامج وتصميمه على أساس هذه النقاط و العمل على التركيز عليها أدى بشكل واضح إلى تنمية تحصيلهن الهندسي .

- **عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية استخدام الإستراتيجية العلاجية التي تم بناءها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة السائدة لدى عينة الدراسة (بطيئات التعلم) وبعديا في وحدة الهندسة (حقائق حول الزوايا) على الذكاء الاجتماعي :**

ويتضمن هذا الجزء اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص علي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بين متوسطي درجات عينة تلميذات بطيئات التعلم للذكاء الاجتماعي قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة. ولاختبار صحة الفرض الثاني ، تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

للفرق بين متوسطي درجات التلميذات قبلياً وبعدياً في مقياس الذكاء الاجتماعي وأبعاده ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٠): قيم المتوسطات و الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات التلميذات في مقياس الذكاء الاجتماعي قبليا و بعديا بأبعاده

الابعاد	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	٣٠	بعدي	١٠.٦٣	١.٤٠	٢٩	١١.٦٧	٠.٠٠٠١
		قبلي	٦.١٧	١.٣٤			

من الجدول (١٠) يتضح أن : هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) بين متوسط درجات التلميذات في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الاجتماعي لصالح الاختبار البعدي . وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرض الصفري الثاني ، وقبول الفرض البديل بأن الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة السائدة لدى عينة الدراسة بالإضافة للذكاء الاجتماعي ذات فاعلية في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى التلميذات بطيئات التعلم .

- **حجم تأثير الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة و التي صممت في ضوء الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة على الذكاء الاجتماعي :**

ولتقدير حجم تأثير استخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة والتي صممت في ضوء الذكاء الاجتماعي إلى جانب الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة على الذكاء الاجتماعي البعدي بمستوياته تم حساب قيمة مربع ايتا باستخدام قيمة (ت). ثم حساب قيمة (d) التي تعبر عن حجم التأثير والجدول التالي يوضح قيمة كلاً من مربع ايتا وقيمة d وحجم التأثير .

جدول (١١) : قيمة كلاً من مربع ايتا وقيمة d وحجم التاثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (η تربيع)	قيمة (d)	حجم التأثير
الاستراتيجية المقترحة في الدراسة	الذكاء الاجتماعي	٠.٨٢	٤.٢٧	كبير جداً

ومن الجدول (١١) يتضح أن الإستراتيجية العلاجية المقترحة في الدراسة و التي صممت باستخدام الذكاء الاجتماعي إلى جانب الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة قد أثرت بنسبة كبيرة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى التلميذات بطيئات التعلم في مادة الرياضيات في الصف الثاني المتوسط . إن إستراتيجية التدريس التي تلائم الذكاءات الموجودة لدى الطالبات يمكن أن تنمي لديهن بعض الذكاءات الغير ظاهرة .

- **توصيات الدراسة :**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من فاعلية استخدام الإستراتيجية العلاجية المقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية

التحصيل الهندسي و الاتجاه نحو المادة لدى بطيئات التعلم ، فإن الباحثتان توصي بما يلي:

- يجب الاهتمام بفئة بطيئي التعلم اهتماماً خاصاً يناسب احتياجاتهم وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة لهم لكي ينمو تحصيلهم بالصورة المطلوبة
- التشجيع الدائم للتلميذات بطيئات التعلم ومحاولة غرس الثقة في نفوسهن حتى يتسنى لهن المضي قدما في حياتهن التعليمية و الواقعية.
- يجب عرض المادة التعليمية لفئة بطيئات التعلم بصورة مجزأة وبأساليب تتناسب مع أنماطهن التعليمية حتى يسهل عليهن استيعابها .
- لابد من مخاطبة أكثر من حاسة أثناء تدريس فئة بطيئي التعلم حتى نرفع من مستوى تحصيلهن في المواد المختلفة و لبقاء أثر التعلم لفترات أطول.
- إعادة صياغة محتوى مناهج الرياضيات وخصوصاً موضوعات الهندسة وفق الاتجاهات الحديثة لتدريس الرياضيات ، وتزويدها بالرسومات والصور والأنشطة لتلاءم أنماط التعلم المختلفة .
- توفير فصول خاصة لتدريس الرياضيات وتزويدها بالوسائل التعليمية والأجهزة و الأدوات التعليمية الحديثة.
- التنويع في التدريس باستخدام عدة استراتيجيات لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات وذلك حسب ما يلاءم الموقف التعليمي.
- الاهتمام بدور التلميذة أثناء التخطيط للعملية التعليمية على أنها هي محور العملية التعليمية ، بحيث تكون إيجابية وفعالة في المواقف التعليمية
- عقد دورات تدريبية لمعلمات الرياضيات لتدريبهن على استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

ثالثاً : الدراسات المقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية في مجال تعليم وتعلم الرياضيات بصفة عامة و الهندسة بصفة خاصة وهي كالتالي :

- دراسة فاعلية برامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في مواد أخرى لمراحل دراسية مختلفة وفئات مختلفة من التلاميذ (موهوبات . متأخرات دراسيا . صعوبات تعلم).
- دراسة فاعلية استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في مادة الرياضيات على بعض المتغيرات (التفكير الهندسي التفكير الرياضي ـ التفكير الإبداعي . التفكير المنطقي . التفكير الناقد) .
- بناء برنامج مقترح لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتدريبهن على كيفية تنفيذ برامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .
- مقارنة بين استراتيجيات مختلفة في فاعليتها في تنمية التحصيل والاتجاه لدى بطيئات التعلم .

• المراجع العربية :

إبراهيم ، مجدي عزيز (١٩٩٧) : " **أساليب حديثة في تعليم الرياضيات** " ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ط١.

أبل ، كاظم (١٩٩٧) : "خصائص وطبيعة الفئات الخاصة و البرامج و الأنشطة المرتقبة بالفئات (المتفوقين – بطيئات التعلم – المتأخرين دراسيا – العاجزين عن التعلم)" . **مجلة التربية .مركز البحوث التربوية و المناهج بوزارة التربية** . العدد (٢٢) السنة السابعة ، يوليو ، ص ص (٨٤- ٨٨).

أبو زينة ، فريد كامل (١٩٩٧): " **الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها** " .ط٣ ، عمان : دار الفرقان .

أبو السميد ، سهيلة (٢٠٠٨) : " **إثر تقديم درس وفق الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للتلاميذ** " . مجلة القراءة و المعرفة . العدد الثامن و السبعون ، مايو . تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة .كلية التربية ، جامعة عين شمس. ص ص ٩٣ – ١١٥.

أبو عميرة ، محبات (١٩٩٤) : " **برنامج علاجي للتلاميذ بطيئي التعلم في رياضيات الصف الثالث الابتدائي (دراسة تجريبية)** " . المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة (أطفال في خطر) ، جامعة عين شمس ، (٢٦ – ٢٩) مارس ، ص ص (٣٦٩- ٣٨٨) .

آرمسترونج، توماس ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية (٢٠٠٦) : " الذكاءات المتعددة في غرفة الصف " ، الظهران ، **جمعية الإشراف و تطوير المنهاج** . ط٢ .

اسكندر ،عايدة سيدهم (١٩٩٣) : " استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية للتلميذات بطيئات التعلم بالصف الثالث الابتدائي " . **المؤتمر السنوي السادس للطفل المصري تنشئة في ظل نظام عالمي جديد** ، القاهرة ، (١٠- ١٣) ابريل .

الأهدل ، أسماء (٢٠٠٩) : " **فاعلية أنشطة و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة** " ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية ، المجلد الأول ، العدد الأول .

الباز ، خالد صلاح علي (٢٠٠٦) : " فعالية برنامج للعلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل و الذكاء الطبيعي و تعديل أنماط التعلم" **التربية و التعليم – تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية** . المؤتمر العلمي العاشر ص ص : ٩ – ٣٣.

بدر ، محمود إبراهيم (٢٠٠٣) : " **فاعلية وحدة مقترحة في الرسم البياني في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة و أثرها على اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات** ". مناهج التعليم و الإعداد للحياة المعاصرة . دار الضيافة - جامعة عين شمس. المؤتمر العلمي الخامس عشر ، المجلد الثاني ص ص ٦١٢ – ٦٤١.

بدر ، محمود إبراهيم (٢٠٠٩) : "**الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم** " . ٢٠٠٩/٤/١٥ .

بدوي ، أحمد زكي (٢٠٠٣) : " **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** " بيروت ، مكتبة لبنان.

جابر ،عبد الحميد وزاهر ،فوزي و الشيخ ،سليمان الخضري(١٩٩٧) : " **مهارات التدريس** " . ط٣ القاهرة :دار النهضة.

ـــــــــــ(٢٠٠٣) : **الذكاءات المتعددة و الفهم : تنمية و تعميق** . القاهرة ، دار الفكر العربي.

جارنر ، هوارد ، ترجمة محمد بلال الجيوسي (٢٠٠٤) : **أطر العقل : نظرية الذكاءات المتعددة** ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

حامد ، محمد وسعيد،حسن و الباز، أحلام (٢٠٠٤) : " فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم العلمية و عمليات العلم و الاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم" ، **المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للتربية العلمية – الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي** . الإسماعيلية في الفترة من ٢٥ – ٢٨ يوليو .

حسين ، محمد عبد الهادي(٢٠٠٣) أ : " **تربويات المخ البشري** " . عمان : دار الفكر . الطبعة الأولى.

ـــــــــــ (٢٠٠٣) ب : "**قياس و تقييم قدرات الذكاءات المتعددة**" ، الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

حسين ، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥) أ: "**مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة** ".غزة : دار الكتاب الجامعي . الطبعة الأولى .

ـــــــــــ (٢٠٠٥) ب: " **مدرسة الذكاءات المتعددة** " ، غزة :دار الكتاب الجامعي . الطبعة الأولى.

حسين ، محمد عبد الهادي (٢٠٠٨) : "**الذكاءات المتعددة وتجاوز التوقعات** " ، القاهرة : دار العلوم .الطبعة الأولى .

الحديدي ، منى (١٩٩٤) : "**من هم التلاميذ بطيئوا التعلم** " : مجلة الخفجي . الخفجي :شركة الزيت العربية المحدودة . العدد الثامن . ص٣٣.

الحمودي، سعد (٢٠٠٦) : " **كيف يمكن تصميم المنهج الدراسي و الأنشطة التعليمية باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة** ".المؤتمر السنوي الرابع عشر . اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وتعليمهم في الوطن العربي بين الواقع و المأمول.جمعية حلوان.

الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٢) : " **واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها** "، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

خطايبة، عبد الله محمد. و البدور، عدنان (٢٠٠٦) . " أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم" : **رسالة الخليج العربي** ، مكتب التربية العربي لدول الخليج . العدد ٩٩ ص ص : ١٣ – ٦٦

خليفة ، خليفة عبد السميع (١٩٨٥) : " **تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي** " . ط٢ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الدريري ،إسماعيل و كامل ، رشدي (٢٠٠١): "**برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد** " ،مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا المجلد١٤،العدد(٣)،ص ص ٧٤- ١٠٧.

الدليم ، فهد و عبد الجواد ، عبد الله و عمران ، محمد (١٩٩٧) : " **أسس ومناهج القياس والتقويم في مجال التعليم** " ، الرياض :المؤلفين .

الدوسري ، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠) : " **الإطار المرجعي للتقويم التربوي** " ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

رافن ، جون (١٩٧٦) : " **اختبار المصفوفات المتتابعة** " ، مركز البحوث النفسية و التربوية ، مكة المكرمة .

رفائيل ، عصام وصفي ويوسف ، محمد أحمد (٢٠٠١) : **تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي و العشرين** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

الزغبي ، أشرف (٢٠٠٧) : " **فعالية استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية بعض المفاهيم الرياضية في هندسة التحويلات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** " مجلة القراءة و المعرفة . العدد الثامن و الستون . يوليو . ص ص :٢٩- ٤٨.

الزهيري ، إبراهيم عباس (١٩٩٨) : **فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم** . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

زيتون ، حسن حسين (١٩٩٩) : " **تصميم التدريس – رؤية منظومية** " ، القاهرة : عالم الكتب المجلد الأول .

ـــــــــــ (٢٠٠٣) : **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم** . القاهرة : عالم الكتب.

السلطاني عبد الحسين (٢٠٠٢) : " **أساليب تدريس الرياضيات** " . عمان : الوراق . الطبعة الأولى .

السواعي ، عثمان نايف (٢٠٠٤) : **تعليم الرياضيات للقرن الحادي و العشرين** . دبي : دار القلم

السيد ، على سيد (٢٠٠٥) : " **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم** " . موقع أطفال الخليج .

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩) :" **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** " ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ط٣.

شعراوي ،إحسان (١٩٨٥) : " **الرياضيات أهدافها واستراتيجيات تدريسها** " . القاهرة : دار النهضة العربية.

الشلهوب ، سمر عبد العزيز (٢٠٠٤) : "**فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم التعاوني و معمل الرياضيات في تنمية التحصيل في الهندسة و الاتجاه نحوها لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة المتوسطة**" .رسالة ماجستير غير منشورة ، **كلية التربية ، الأقسام الأدبية بالرياض .**

ـــــــــــ (١٩٩٧) : " **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات** " ، الرياض :دار المريخ ، ط ٣.

صادق ، فاروق (١٩٨٢) : **سيكولوجية التخلف العقلي** . الرياض : جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات.

صيام ، شلبي سعيد عبد الرحمن (١٩٩٢) : "**تنمية مهارات حل مسائل اللفظية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي**" . دراسة دكتوراه غير منشورة ، **كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها .**

عبد الهادي، نبيل و آخرون (٢٠٠٠) :" **بطء التعلم و صعوباته** " . عمان : دار وائل .

ـــــــــــ وآخرون (١٩٨٨) : " طرق تدريس الرياضيات ، المقرر الثاني للمستوى الرابع " ، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي ، القاهرة ، وزارة التربية و التعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية .

عبيدات ، ذوقان وأبو السمد، سهيلة (٢٠٠٧) : " **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين** " . دار الفكر للنشر والتوزيع عمان : ديبونو .

عبيدات ، ذوقان وعدس،عبد الرحمن و عبد الحق ،كايد(١٩٩٩) : " **الدراسة العلمي – مفهومه أدواته – أساليبه** " ، الرياض :دار أسامة للنشر و التوزيع .

عز الدين ، سوسن و العويضي ، وفاء (٢٠٠٦) : أساليب تعلم تلميذات كلية التربية وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة . **مجلة القراءة و المعرفة** .الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٥٦ ، ص ص : ١٠٢- ١٣٥.

عفانة، عزو إسماعيل و الخزندار ، نائلة نجيب (٢٠٠٣) : "**استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة و علاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة**" : مناهج التعليم و الإعداد للحياة المعاصرة . دار الضيافة جامعة عين شمس. المؤتمر العلمي الخامس عشر ، المجلد الثاني ص ص ٤١٨ – ٤٥٤.

ـــــــــــــــ (٢٠٠٣) :" **مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها و علاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها**" ، غزة :الجامعة الإسلامية.

علوان ، فادية محمد (١٩٩٩) : " انعكاسات مفاهيم الذكاء الحديثة في مجال النمو النفسي دراسة تحليلية نقدية ، **مجلة كلية الآداب** ، جامعة القاهرة مجلد ٩٥، عدد ٢، ص ص ٥١- ٨٢.

عيسى مراد ، السيد وليد (٢٠٠٦) : " **تكامل الذكاءات المتعددة و أساليب التعلم** " ، الاسكندرية : دار الوفاء .

فريدريك هـ.بل (١٩٨٦) : " **طرق تدريس الرياضيات** " الجزء الأول ترجمة محمد المفتي ، أحمد وسليمان ، ممدوح ، القاهرة : الدار العربية للنشر و التوزيع .

كلوتيه فرانسوا (١٩٩١): " **الصحة النفسية** " . ترجمة جميل ثابت و ميشال أبي فاضل ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر . ص ص :٦٨ - ٦٩ .

لاشين، سمر عبد الفتاح و عبد السميع، عزة محمد (٢٠٠٦) : " **فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل و التفكير الرياضي و الميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** " . **دراسات في المناهج و طرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس . العدد ١١٨ ص ص: ١٣١ – ١٦٨ .

اللقاني، أحمد حسين و الجمل ، علي (١٩٩٩) : **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس** ، القاهرة ، عالم الكتب . ط ٢ .

محمد ، حفني (١٩٩١): " **أثر استخدام الألعاب الرياضية في تنمية بعض مهارات الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بطيئي التعلم في الرياضيات**" . **المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري – التلميذ المصري و تحديات القرن الحادي و العشرين** ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس ، (٢٧ – ٣٠) أبريل ، ص (٢٣) .

محمد ، حفني (٢٠٠٥): **تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية** . الرياض: مكتبة الرشد

المفتي ، محمد أمين (١٩٨٢) : "المتطلبات الأساسية لتعليم الرياضيات" . **مجلة الرياضيات** القاهرة : (رابطة معلمي الرياضيات) ، العدد الأول ، ص ص (١٨ – ٢٠).

ـــــــــــــــ وآخرون (١٩٨٦) : " **طرق تدريس الرياضيات** " . القاهرة : الدار العربية .

المليجي ، رفعت (١٩٨٣) : " **موقع الهندسة بين المهارات الأساسية للرياضيات**" . **مجلة الرياضيات** ، القاهرة : (رابطة معلمي الرياضيات)، العدد الثالث، ص ص (٢٦- ٣٤).

وزارة التربية و التعليم (٢٠٠٧) : " **الرياضيات للصف الثاني المتوسط** " ، الفل الدراسي الأول ، الرياض:العبيكان.

الوكيل ، السيد أحمد (١٩٨٦) : "**فاعلية برنامج تعليمي قائم على المعنى في تحسين تحصيل التلاميذ المنخفضي التحصيل في الرياضيات بالصف الثامن في مرحلة التعليم الأساسي**" .رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

- **المراجع الأجنبية**:

Adams, Thomasenia Lott. (2000-2001): Helping Children Learn Mathematics through Multiple Intelligences and and Standards for school Mathematics . **Childhood Education** , vol77,no.2,pp.86-92.

Anderson,V.(1998): " **Using Multiple Intelligences to improve retention In foreign language vocabulary study Master's Field – Based Action Research Project ,Saint Xavier University and IRI/Skylight**", U.S.A,A Illinois ,ED.424745.

Armstrong,T.(1994):"Multiple Intelligences In The Classroom , http://www.ascd.org/reading room /books/armstrong94.html.

Belcher, G. (1999): "**Enhancing student motivation as evidenced by improved academic growth and increased work completion"**, Master's Field-Based Action Research project, Saint Xavier University and IRI/Skylight, USA, A Illinois, ED. 420866.

Bednar ,Janet : Coughlin ,Jane and Evans,Elizabeth (2002) :Improving Student Motivation and Achievment in Mathemaatics through Teaching to the Multiple Intelligence.(**An Online ERIC Database Abstract No.ED466408).**

Bottge-Brian-A.(1999):Effects of contextualized Math Instruction on problem solving of Average and Below - Average Achieving students . **Jornal of special Education** , Vol (33) , No (2) , PP(81-92), sum, **ERIC** No : EJ (591237).

Brain, D. (2002): **"Training strategies for the twenty first century: using recent research on learning to enhance training"**, Vancouver Community College, British Columbia, Canada.

Bruce, C. (1991): "**Multiple intelligences in the classroom"**, Journal of New Horizons for learning an international nonprofit learning community, Val. IX, N. 2, p. 7-254.

Burman , T & Evans, D (2003) : **Improving reading skills through multiple Intelligences and parental involvement** . ED 478515.

Chapman, C.(1993):**If the shoe fits: How to use develop multiple Intelligence in the classroom.** Palatine , IL : IRI . /Skylight Publishing.

Cluck , M & Hess , D(2003) : **improving student motivation through the use of multiple Intelligences** , ED 479864.

Cobb, B. (2002): "**The effect of multiple intelligences teaching strategies on reading achievement of fourth grade elementary school students"**, Dissertation Abstract International, Vol. 62 -0.8 Am P. 2686.

Constantinesc, U. (2000) : Evaluation of Mathematics Education System in Romania . Arithmetic Teacher , **Diss . Abst . Int**, Vol (32) No (5).

Coover, M. (2000): the communicated self, **Human communication Research,** Vol.26, No.1, PP.125-148.

Dobbs, V. (2001): The relationship between implementation of the curriculum and student academic achievement at seventh grade at risk student, **Dissertation Abstract International,** Vol. 62-09 A, P.2960.

Gardener, H. (1993): **Multiple Intelligences, The theory in Practice,** New York, Basic Books, U.S.A.

…….. (1999): **Multiple Intelligences for the 21^{s} Century,** New York, Basic Books, U.S.A.

…….. (2003): **Multiple Intelligences after twenty years,** www.p2-Harvard.netledu.PIS.HG-MI.after.-2o-.years.pdf

Goodnough , K. (2001) :" Multiple intelligences theory : A Framework for personalizing science curricula" , **journal of school science and mathematics**, V101,N.4. pp 4 – 14.

Hanly , E. (2002): **Improving student interest and achievement in social studies using multiple Intelligences approach** , ED465696.

Jhon, M. (1994): Multiple Intelligences and mathematics teaching, **Paper presented at Annual Conference of the Australian Remedial Mathematical Education Association Melbourne,** January.

Klein, C. (1998): Increasing student motivation through cooperative learning writing in mathematics, and multiple Intelligences, Master's **Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight,** U.S.A, A Illinois, ED. 436351.

Kuzniewski, F. (1998): Using multiple intelligences to increase reading comprehension in English and math. **Dissertation Abstract International,** Vol. 12, No. 9, p. 183.

Lazer, D.(1994): **Seven pathways of learning : teaching students and parents about multiple Intelligences** , tucson ,A Z : Zephyr press.

Low , E. (2002): **Improving reading skills** , ED 456414.

Manner, B. (2001): "Learning styles and Multiple Intelligences in students .Getting the most out of your students" , learning , **journal of college science teaching** : V.30,N.6.

Mcgraw, R. (1997): Multiple Intelligences Theory and seventh – grade. Mathematics learning; A comparison of reinforcing strategies, U.S.A Georgia State University, PhD.

Michell, E. (1996): Increasing students' responsibility for their learning through multiple Intelligences activities and cooperative learning, **Journal of Education,** Vol. 16, No.22, PP. 144-215.",Phi . Delta Kappa ,Educational foundation Blooming .Ton ,IV.

Monson, J. (1998) : **Howard Gardner , American psychological and educator** .INTERNET,http//www.indiana.edu/intell/Gardner.htm.

National Council of teacher of Mathematics (NCTM) ,(1989) ,"Curriculum and Evaluation standards for school Mathematics" VA,Reston Virginia , U.S.A.

Nolen , J (2003):"Multiple Intelligences in classroom".**Journal of education** , 124 , 1 , pp 115 – 119 .

Peter, S. (1995): Multiple intelligences in the English class; **An Overview English Journal,** vol. 9, No. 10, PP. 19-26.

Rieff,J. Campblell(1996):"Bridging home and school through Multiple Intelligences" , **Childhood Education** , V.72 , NO. BEDI96005842.

Roy I. Brown (1976): " **Psychology and Education of Slow Learners** " , London , Routledge , Kegan , Pual .

Rubado , K. (2002): "**Empowering students through multiple Intelligences : Reclaiming children and youth**" , V10, N.4.

Snyder, R. (2000): The relationship between learning styles, MI, and academic achievement of high school students, **High School Journal,** Vol. 83, No. 2, PP. 11-21.

Suzan, M. & Rose, D. (2004): Multiple Intelligences, reading achievement; An examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences, **The Journal of Experimental Education,** Vol. 72, No. 3m PP. 80-91.

****

البحث العاشر :

أثر استخدام بيئات التعلم الافتراضية في إكساب مهارات التجارب المعملية

إعـــداد :

د / علي بن محمد ظافر الشهري

حاصل على درجة الدكتوراه تخصص تقنيات التعليم

" أثر استخدام بيئات التعلم الافتراضية في إكساب مهارات التجارب المعملية "

د / علي بن محمد ظافر الكلثمي الشهري

• **المقدمة** :

شهدت الممارسات التربوية قفزات وتطورات هائلة نحو الأفضل لمواكبة خصائص العصر العلمي والتقني، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته وقد أصبح التحديث والتطوير سمة واضحة من أهم سمات وملامح الميدان التربوي وباتت الحاجة إليه مستمرة.

ونتيجة لهذه التطورات الحديثة ظهرت أنماط جديدة للتعليم ، ويأتي في مقدمة هذه الأنماط بيئات التعلم الافتراضية عبر الانترنت وتتمثل في البحث الحالي في المختبرات الافتراضية

وتعد مواد العلوم الطبيعية من أهم المواد التي تحتاج في شرحها وتفسير مفاهيمها إلى استخدام المختبر المدرسي للمساعدة على توفير خبرات حسية متعددة ومتنوعة. وتعد المرحلة الثانوية مرحلة يكتمل فيها النمو الإدراكي للطالب، حيث يتمكن من أسس التفكير المنطقي والرمزي، بمعنى أنه يفكر فيما هو ممكن ؛ بالإضافة إلى ما هو ماثل أمامه في الزمان والمكان، فيتوصل إلى نتائج، ويقدم تفسيرات، ويفرض فرضيات فتصبح أفكاره قوية ومرنة، وبذلك يستوعب الموضوعات الدراسية بشكل أفضل (الشاعر، ١٤١٥هـ: ص٥٤).

ويشير زيتون (١٩٩٤م) إلى أن " المختبر جزء لا يتجزأ من التربية العلمية وتدريس العلوم، وهو القلب النابض في تدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، ولذلك قيل: إن العلم ليس علمًا ما لم يصطحب بالتجريب والعمل المخبري، ولهذا تولي الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية المختبر ونشاطاته أهميةٍ كبيرةٍ ودورًا بارزًا في تدريس العلوم، ويتمثل هذا الدور بارتباط المختبر ارتباطا عضويًا بالمواد العلمية المنهجية الدراسية التي يفترض أن تكون مصحوبة بالنشاطات العملية من جهة، وتحقيق أهداف تدريس العلوم من جهة أخرى" (ص١٦).

ويؤكد الحذيفي (١٤١٥هـ) أن استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة الأحياء يساعد على " تنمية الاتجاهات العلمية عند الطلاب وتعميقها، وتنمية هذه الاتجاهات تعتبر أحد الأهداف الرئيسة في تدريس العلوم، ومنها:

- دقة الملاحظة الموضوعية.
- عدم التسرع في إصدار الأحكام.
- الاستنتاج السليم للأفكار.
- البحث عن الأدلة.
- الاتجاه نحو المحافظة على الجسم من الأمراض.
- الاتجاه نحو مكافحة الآفات الضارة للنباتات.

◄◄ الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن البيولوجي في البيئة" (ص٤٨).

وتبرز أهمية النهوض بتدريس علم الأحياء من خلال الاهتمام برفع كفاءة ودور المختبر في تدريس هذا العلم لكونه يهتم بدراسة مواضيع هامة جداً تمس حياة الإنسان وما حوله من مخلوقات مما يجعل المتعلم أكثر معرفة بآيات الله في الكون التي حثنا الحق. عز وجل. على التفكر والتدبر فيها لمعرفة بديع صنيع الله في الكون والحياة.

قال تعالى: ((قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)) [سورة العنكبوت: ٢٠]، وغيرها الكثير من الآيات التي تحث الإنسان على التفكر في الكون والمخلوقات.

إن التطور التقني المتمثل في استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته في التعليم، قد أثر بدوره على مناهج ومقررات علم الأحياء هي الأخرى بذلك التقدم فبينما كانت مقررات الأحياء تركز على أسماء الكائنات الحية وتصنيفها وفي حالات قليلة على التشريح ودراسة وظائف الأعضاء، أصبحت هذه المقررات تركز على وظائف الأعضاء أكثر من الدراسات الظاهرية والتصنيفية صباريني (١٩٨٦م: ٣٣).

وكان أساس التطور في تدريس علم الأحياء ما حصل من تطور هائل في صناعة وإنتاج برامج الحاسب الآلي واتساع استخداماته في التعليم. وقد أصبحت تطبيقات المختبرات الافتراضية Virtual Labs وبرامج المحاكاة الكمبيوترية أو المحاكاة الحاسوبية Computer Simulation واستخدامها في تدريس العلوم دليلاً واضحاً على تأثير الحاسب الآلي على التدريس.

فمن خلال هذه التقنية بات من الممكن للمتعلم أن يمر بخبرات قد لايستطيع أن يتعلمها واقعيًا لعوامل كثيرة، مثل: الخطورة، التكلفة العالية أو عدم توفر أجهزة كافية لإجراء التجارب أو بسبب ضيق الوقت أو الدقة والصغر المتناهي لحجم المادة المدروسة (كما في دراسة الفيروسات أو مكونات الخلية الحية أو دراسة الانقسامات الخلوية) ...إلخ. إن هذه التقنية تقوم على مزج بين الخيال والواقع من خلال خلق بيئات صناعية تخيلية قادرة على تمثيل الواقع الحقيقي وتهيئ للفرد القدرة على التفاعل معها. ويلعب البعد الثالث أو (التجسيم) دوراً رئيسيًا في هذه التقنية حيث يكون هناك اشتراك لأكثر من حاسة فتجعل المتعامل معها يندمج تماماً وكأنما هو مغموس في بيئة الواقع ذاته. وقد بات معروفا في واقعنا التعليمي وجود معيقات عديدة تؤثر على تدريس الجانب العملي في المدارس بالمرحلة الثانوية، وقد أشار الباحث إلى بعضها آنفا. ومن هنا يبرز دور تفعيل المختبرات الافتراضية في التغلب على الكثير من هذه المعيقات.

وقد جاءت هذه الدراسة التي تحاول أن تبين دور المختبرات الافتراضية في التغلب على تلك المعيقات ولتبين أثر المختبرات الافتراضية في تزويد الطالب

بالقدر اللازم من المهارات العملية في مرحلة حساسة للغاية وهي مرحلة الثانوية العامة، حيث يكون الطالب على أبواب الدراسة الجامعية وبالتالي يحتاج إلى رصيد وذخيرة كافية من المهارات لمواكبة التطور المتسارع في التخصصات العلمية في المرحلة الجامعية، خاصة وأن العديد من الدراسات التي أجريت في المملكة قد أكدت على أن الطرائق الغالبة في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية هي المناقشة والإلقاء، ويندر استخدام التجارب العملية كما في دراسة (القميزي، ١٤٢١هـ) والتي أكدت على أن النشاطات العملية المتمثلة في التجارب العملية في مواد العلوم الطبيعية . في المدارس التي طبقت فيها الدراسة . لا يزيد متوسط نسبتها عن ٣٨٪ .

وفي دراسة (الزهراني، ١٤٢٢هـ) التي أجريت في منطقة الباحة فقد توصل إلى أن نسبة الطلاب الذين يجرون النشاطات العملية ١٣٪ فقط. وفي ضوء هذه النسب المنخفضة جداً لاستخدام المختبرات في تدريس العلوم عمومًا ومقرر الأحياء خصوصًا فإن هذه الدراسة تحاول الرفع من دور التجريب والدراسة العملية وتعطي مؤشرات للأثر الكبير المتوقع لاستخدام المختبرات الافتراضية في إكساب الطلاب للمهارات العملية اللازمة والمطلوبة لتتكامل المعرفة النظرية والعملية للمتعلم في هذه المرحلة الهامة.

- **الإحساس بالمشكلة** :

بناء على ما ورد في المقدمة ، ومن خلال عمل الباحث معلمًا لمادة الأحياء في المرحلة الثانوية لسنوات عدة ثم عمله مشرفا تربويًا فقد لاحظ ما يلي:

- القصور الكبير في تفعيل التجارب الخاصة بمقرر الأحياء.
- وجود معيقات كثيرة تساهم في هذا القصور من أهمها: عدم توفر أجهزة كافية لإجراء التجارب المعملية في مادة الأحياء بالشكل المطلوب، وصعوبة إجراء بعض التجارب بسبب عامل الوقت أو عدم وجود اتجاه إيجابي لدى الكثير من المعلمين نحو التجارب المعملية وغيرها.
- هناك العديد من الدراسات والبحوث التي تم الاطلاع عليها والتي أكدت على القصور في تفعيل دور المختبر في تدريس الأحياء بالمرحلة الثانوية حيث اتضح من خلال نتائج الدراسات التي تم الرجوع إليها أن مادة الأحياء في المملكة العربية السعودية تدرّس بطريقة نظرية بعيدة إلى حد كبير عن التجريب والمعمل وذلك كما في دراسة (المنتشري، ٢٠٠٧م). ودراسة (العسيري، ١٤٢٢هـ) ، ودراسة (الزهراني، ١٤٢٢هـ) وهذا يتعارض مع أهداف تدريس مادة الأحياء والتي تؤكد على وجوب مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات المناسبة بصورة تطبيقية ووظيفية وذلك لن يتأتى إلا عندما يقوم الطالب بإجراء التجارب بنفسه في المختبر التقليدي أو باستخدام المختبرات الافتراضية التي تساعد في إكساب المتعلم للمهارات اللازمة لتتكامل المعرفة النظرية والعملية لديه.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

بناءً على إحساس الباحث بالمشكلة ، فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال التالي: ما أثر استخدام المختبرات الافتراضية في إكساب مهارات التجارب المعملية في مقرر الأحياء لطلاب الصف الثالث الثانوي ؟

ويتفرع من السؤال الأول الأسئلة التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات (المورفولوجيا) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات (التشريح) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات (الفسيولوجيا) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب (المهارات الكلية) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية قبل وبعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على الفروق في اكتساب مهارات الشكل الظاهري للكائن الحي (المورفولوجيا) بين مجموعة الطلاب التي درست باستخدام (مختبرات الأحياء الافتراضية) والمجموعة التي درست باستخدام (مختبرات الأحياء التقليدية).
- التعرف على الفروق في اكتساب مهارات (التشريح) بين مجموعة الطلاب التي درست باستخدام (مختبرات الأحياء الافتراضية) والمجموعة التي درست باستخدام (مختبرات الأحياء التقليدية).
- التعرف على الفروق في اكتساب مهارات وظائف أعضاء الكائن الحي (الفسيولوجيا) بين مجموعة الطلاب التي درست باستخدام (مختبرات

الأحياء الافتراضية) والمجموعة التي درست باستخدام (مختبرات الأحياء التقليدية).

- التعرف على الفروق في اكتساب المهارات الكلية، مهارات: (المورفولوجيا والتشريح والفسيولوجيا) بين مجموعة الطلاب التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية، والمجموعة التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية.
- معرفة اتجاهات الطلاب نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية قبل وبعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية.
- استخلاص جملة من التوصيات والمقترحات المتمخضة عن نتائج الدراسة، والتي قد تسهم في تفعيل دور المختبرات الافتراضية في تدريس مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية.

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- أنها تتناول جانبًا مهمًّا من جوانب العملية التعليمية، يتمثل في تقديم حلول ومقترحات لتفعيل الدراسة المعملية في تدريس مقرر الأحياء.
- قد تكشف هذه الدراسة طرق تعلم جديدة في مجال الأحياء تحقق مبدأ التعلم الذاتي.
- قد تسهم في التغلب على المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام المختبرات التقليدية بما يحقق إتاحة الفرصة لجميع الطلاب لاكتساب المهارات المعملية المطلوبة.
- قد تساهم في تحديد طبيعة اتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو الدراسة المعملية.
- قد تعطي تشخيصًا علميًّا للواقع التطبيقي لموضوعات التجارب المعملية لعلم الأحياء في المملكة العربية السعودية.
- قد تفيد متخذي القرار بضرورة الأخذ بتقنية المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- المختبر الافتراضي Virtual Laboratory : يعرفه (الهدهود، ٢٠٠٣م) بأنه : " برنامج تفاعلي يحتوي على أدوات لمعمل الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات لإجراء التفاعلات الكيميائية والفيزيائية ، كما يمكنه رسم جداول للنتائج وأخرى رياضية لتحليل المعادلات التفاضلية والتكاملية عن طريق برامج رياضية ة به" (ص٢٩). وتعرف المختبرات الافتراضية إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: عملية تصميم نموذج أو أمثلة للمهارات المعملية المتضمنة بوحدة من كتاب الأحياء للصف الثالث الثانوي وعرضها في شكل صور أو رسوم متحركة أو فلاشات مع مؤثرات

صوتية وحركية وذلك من خلال برامج الحاسوب التطبيقية المناسبة بهدف مساعدة الطلاب في اكتساب المهارات المعملية المطلوبة.

- المهارة Skill : عرفها (لبيب، ١٩٧٦م) بأنها " القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول" (ص١٠١). وتعرف إجرائيًا بأنها : قدرة الطالب على إتقان المهارة المعملية المحددة في التجربة.
- التجارب المعملية Lab Experiments : تعرفها (سلمى الناشف ٢٠٠٠م) بأنها " النشاط العلمي الذي يقوم به الطلبة بأنفسهم بإجراء التجارب أو التوضيحات في مكان خاص هو المختبر، حيث تتوفر فيه الأجهزة والأدوات وتكون الفرصة فيه مهيأة لإجراء التجربة بغية تحقيق أهداف علمية محددة" (ص١٠٠). وتعرف إجرائيًا بأنها : تجارب مقرر الأحياء التي يقوم بها الطلاب بأنفسهم أو بمساعدة المعلم وذلك داخل مختبر الأحياء بشكل جزئي أو كلي أثناء دراستهم لظاهرة معينة وذلك باستخدام الأجهزة والأدوات والمواد الخام أو باستخدام تطبيقات الحاسب الآلي وذلك للحصول على تفسيرات وإجابات واضحة للظاهرة المدروسة.

- **الإطار النظري للبحث :**

أولاً : تعريف التعليم الافتراضي:

يعرفه عوض (٢٠٠٣م) بأنه "صيغة تعليمية عصرية لإنتاج ونشر المواد والمقررات الدراسية العصرية بلا ورق، والتي تكون في الوقت نفسه عالية الجودة". (ص٢٤٣).

ويشير هيلسيل (Helsel, 2001) كما أورد ذلك المهدي (٢٠٠٦م) بأن التعليم الافتراضي هو : "نمط من أنماط التعليم الإلكتروني". (ص١٢).

كما عرفه الراضي (١٤٢٩هـ) بأنه "نوع من التعليم الإلكتروني القائم على الحاسب الآلي، سواء باستخدام شبكة الإنترنت، أو من خلال برامج حاسب آلي على الأقراص المدمجة التي يستطيع المتعلم من خلالها القيام بعمله في أي زمان ومكان". (ص٥١).

- **أهداف التعليم الافتراضي:**

لقد تعددت الأدبيات التي تناولت أهداف التعليم الافتراضي فقد أشار كل من الراضي (١٤٢٩هـ:٥٣) و المهدي (٢٠٠٦م:٦٠- ٦١) إلى جملة من الأهداف ومنها:

- تكوين المواطن العصري علميًا واجتماعيًا ومهنيًا؛ ليصبح على درجة عالية من التعليم المتسم بالإتقان.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم نحو استقراء المعرفة من مصادرها المختلفة .
- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي .
- جعل المتعلم يتفاعل تفاعلا إيجابيًا مع بيئته المحلية والعالمية.

- كسر حاجز الرهبة في استخدام التكنولوجيا بين المعلمين والمتعلمين .
- توفير مادة تعليمية متميزة.
- إكساب المتعلم القدرة على طرح الأسئلة ومناقشة القضايا المختلفة.
- تمكين المتعلم من مواكبة التغير المستمر للمعارف والمعلومات .
- تأكيد التوجه نحو الاستقلالية في التعلم.
- تنمية قدرة المتعلم على استشراف المستقبل.
- تزويد المتعلم بالخبرات المساعدة له في حياته العملية، وفي التغلب على مشكلات وتحديات العصر.
- توفير الفرص للترقي المهني والتعليمي .
- المساهمة في توجيه التعلم نحو تحويل المعلومات إلى معرفة جديدة قائمة على التطبيق وبعيدة عن مجرد حفظ المعارف والمعلومات واستظهارها.

- **المبادئ التي يرتكز عليها التعليم الافتراضي:**

أشار عوض (٢٠٠٣م : ١٤٥- ١٤٦) إلى جملة من المبادئ التي يرتكز عليها التعليم الافتراضي، ومنها:

- مبدأ تفريد التعليم : بما يجعل العملية التعليمية تراعي قدرات الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وسرعته في التعليم .
- مبدأ ضبط المتعلم لعملية التعلم: المتعلم يقبل على التعلم بدافع ورغبة ذاتية في التعلم.
- مبدأ التعليم المستمر: فالتعليم الافتراضي عملية مستمرة مدى حياة المتعلم، يلبي رغبته في تنمية نفسه مهنيًا أو علميًا أو ثقافيًا.
- مبدأ التعلم الذاتي : القائم على مبدأ أن الفرد (المتعلم) هو محور العملية التربوية والتعليمية، وكلما كان التعلم ذاتيًا كلما زاد التحصيل .
- مبدأ ديمقراطية التعليم : حيث يجب أن يحقق التعليم الافتراضي أحقية كل فرد من أفراد المجتمع في التعليم بعيدًا عن أي اعتبارات للون أو الجنس أو العرف أو الدين أو الوطن.

- **أدوار المعلم والمتعلم في التعليم الافتراضي:**

أكد المهدي (٢٠٠٦م:٦٣- ٦٧) على مجموعة من المقومات اللازمة للمتعلم والمعلم في التعليم الافتراضي.

أ - المتعلم:

- متعلم قادر على التعامل مع تعقيدات المستقبل القائم على التعليم الإلكتروني والذي يحتم عليه أن يكون مفكرًا مستقلا منتجًا قائدًا.
- متعلم يفكر باستقلالية كاملة ولديه القدرة على التصور والتخيل والاتصال والتفاعل مع المجتمع.
- متعلم ينمو ذهنيًا بطريقة تؤكد اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، قادرًا على فهم واستيعاب إستراتيجيات التفكير .

- متعلم يستطيع الوصول إلى المعلومة بنفسه، يستطيع التفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة من حيث: التخطيط، والمتابعة، والتوجيه، والتقويم .
- متعلم لديه طموح للتعلم والتميز فيه، وهو ما يتطلب امتلاكه مهارة التنظيم الذاتي للتعلم، فالمتعلم الجيد في التعليم الافتراضي هو القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه، ويمتلك خصائص تميزه عن غيره من المتعلمين ، فهو معالج Processor ومستخدم Utilizer جيد للمعلومات في أثناء استخدام استراتيجيات التعلم، ويدير تعلمه من خلال عمليات ما وراء المعرفة وتنظيم أفضل للمصادر المتاحة، ولديه دافعية ذاتية Self-Motivator أو داخلية Internal-Motivator لاستخدام استراتجيات التعلم وتنظيم الجهد اللازم لأداء مهام التعلم بشكل فاعل.

ب - المعلم:

- معلم قادر على تشغيل واستخدام أجهزة الحاسب الآلي.
- معلم قادر على تعليم المبادئ الحاسوبية.
- معلم يحسن استخدام الحاسوب في جميع المعلومات ومعالجتها وعرضها.
- معلم قادر على تصميم أنشطة الطلاب إلكترونيًّا.
- معلم قادر على استخدام الوسائل المتعددة Multi Media والفائقة لدعم عمليات التعلم .
- معلم يعرف المصادر التي تجعله مرتبطًا بالتطبيقات والتكنولوجيا الحديثة في التعلم .
- معلم يستطيع استخدام الوسائل والسبل التي تضمن الإنتاجية والتطور المهني.

إن هذه المقومات في ظل التعليم الافتراضي القائم على التكنولوجيا يحول أداء المعلم والمتعلم من تقليدي روتيني إلى أداء تقني يستطيع استيعاب تطبيقات الحاسوب والتكنولوجيا.

ثانيا : المختبرات الافتراضية Virtual Labs

لقد تجاذب مفهوم المختبرات الافتراضية العديد من التعريفات. ونظرًا لحداثة الموضوع وقلة الإشارة إليه في الأدبيات، فقد عمد الباحث إلى البحث في الشبكة العالمية (الإنترنت) عن بعض التعريفات، وهي كالتالي:

عرفها المناعي (١٩٩٥م) بقوله: " هي مختبرات رقمية (في المدارس والجامعات والمعامل الخاصة) تحتوي على أجهزة كمبيوتر ذات سرعة وطاقة تخزين وبرمجيات علمية مناسبة ووسائل الاتصال بالشبكة العالمية، تمكن المتعلم / المتعلمين من القيام بالتجارب العلمية الرقمية وتكرارها ومشاهدة التفاعلات والنتائج بدون التعرض لأدنى مخاطرة وبأقل جهد وتكلفة ممكنة".(ص٤٣٣)

وعرفها الهدهود (٢٠٠٣م) بقوله: "هو برنامج تفاعلي يحتوي على أدوات لعمل الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات لإجراء التفاعلات الكيميائية والفيزيائية، كما يمكنه رسم جداول للنتائج وأخرى رياضية لتحليل المعادلات التفاضلية والتكاملية عن طريق برامج رياضية ة به".

ويمكن من خلال التعريفات السابقة الاستنتاج بأن المعامل والمختبرات الافتراضية هي عبارة عن معامل ذات مواصفات تقنية عالية في الحاسبات الآلية للتدريس وإجراء وعرض التجارب المعملية وتكرارها وتسهيل الاتصال بين المعلم والمتعلم وتهيئة بيئة تفاعلية بينهما وتنمية العمل الجماعي بين الطلاب.

- **المكونات الرئيسية للمختبرات الافتراضية**:

أشار البياتي (٢٠٠٦م : ٢٨- ٣٢) إلى المكونات الرئيسية للمعامل والمختبرات الافتراضية وذلك لتشمل ما يلي:

- **الأجهزة والمعدات المختبرية**:

تعد المختبرات الافتراضية امتدادًا (تحديثيًّا تطويريًّا) للمختبرات التقليدية وليس بديلا عنها؛ لذلك فوجود المختبر التقليدي ضروري ولكن بأعداد ومستلزمات أقل، وذلك بدمج عدد من المختبرات المتشابهة مع بعضها البعض مع عمل بعض الإضافات والتطويرات اللازمة كي تساعد على إمكانية استخدامها من قبل مستفيدين عديدين خارج نطاق المختبر ويعملون في المختبر الافتراضي.

وتبعاً للتجربة العلمية أو البحثية ونوع المختبر فإنه بالإمكان ربط أجهزة متخصصة تقوم باستلام البيانات والأوامر الخاصة بتغيير الأجهزة وإعطاء إشارات التحكم اللازمة، وكذلك تغيير قيم المدخلات حسب متطلبات التجربة كما تقوم هذه الأجهزة بمهمة إرسال البيانات الخاصة بنتائج التجربة والقراءات المستحصلة والملاحظات الخاصة بالتجربة، وقد تتوفر كاميرات في المعامل تساعد على الإلمام بنوعية الأجهزة وكيفية عملها حسب المعطيات المدخلة.

- **أجهزة الحاسبات والمزودات** :

إن متطلبات إجراء التجربة الخاصة بالطالب أو الباحث تكون بسيطة جدًّا فهو يحتاج فقط إلى توفير جهاز حاسوب شخصي متصل بالشبكة المحلية أو الشبكة العالمية ليستطيع العمل مباشرة في المعمل أو ليتمكن من العمل عن بعد في أي زمان ومكان بالإضافة إلى البرامج الخاصة للوصول للشبكة أي برامج التصفح، وقد تحمل البرامج الخاصة بالتجربة حين البدء بالقيام بأداء التجربة أو تكون محملة مسبقا.

أما المزودات الخاصة بالمختبر، فيجب أن تكون محملة بالبرامج الخاصة بالمحاكاة والبرامج التي تسمح بالتراسل ما بين الأفراد والأجهزة، وعادة ماتكون هناك حاجة إلى توفير أكثر من مزود،كل واحد منه متخصص بتجارب معينة

لمنع الازدواجية أثناء وجود عدد كبير من مستخدمي التجارب، وقد يتطلب ذلك وجود مزودات بديلة(Stand by) تعمل حين عطل أحد المزودات لكي يستمر العمل.

- **شبكة الاتصالات والأجهزة الخاصة بها:**

في حالة إجراء التجارب عن بعد وبما أن ربط جميع المستفيدين مع المختبر يكون عن طريق التراسل الرقمي فيجب أن تربط جميع الأجهزة البينية Interface Equipment مع شبكة الحاسوب والمزودات، وأن تكون خطوط الاتصال مأمونة وذات اعتمادية عالية وحسبما تتطلبه التجربة من ناحية سعة القنوات الاتصالية وكذلك اعتمادية عالية وحسبما تتطلبه التجربة من ناحية سعة القنوات الاتصالية وكذلك مقدار التأخير delay في إرسال واستلام البيانات، وكذلك ضمن وجودية Availability عالية لهذه القنوات طوال الوقت وتحقيق التوازن الأمثل لنقل البيانات ما بين شبكة المعامل والمستفيدين، أما من ناحية المستفيد، فإن توفير قناة اتصال ذات سعة معقولة تمكنه من التواصل مع المختبر عن طريق الشبكة المحلية أو العالمية ضروري جدا وبتكلفة يستطيع تحملها لكي يكون هنالك تفاعل ما بين المستفيد والمختبر الافتراضي يستطيع من خلاله القيام بجميع التجارب المطلوبة.

- **البرامج الخاصة بالمختبر الافتراضي :**

يمكن تقسم البرامج المطلوبة إلي نوعين أساسين: أولهما يتعلم بأداء التجارب وتوفير ما تتطلبه التجربة من معلومات وبرامج خاصة، والنوع الثاني يقوم بإدارة المعامل، تتضمن البرامج الخاصة في المختبر الافتراضي توفير برامج المحاكاة المعدة من قبل متخصصين في هذا المجال؛ إضافة إلى التدريب الأولى للمستفيدين بكيفية استخدام هذه البرامج بطريقة ميسرة لتنفيذ التجارب المطلوبة ، وشرح هذه التجارب وبيان متطلباتها، وقد تحتاج بعض التجارب والمعامل توفير برامج متخصصة بالتسجيل الصوري الثابت والمتحرك للأجهزة وكيفية أداء التجارب والتي قد يقوم بها الطلاب أو المدربون، ومن ثم تسجليها وبثها لاحقا بعد المونتاج وعلى شبكة الحاسوب.

ومن الضروري تصميم هذه البرامج بشكل مشوق وجذاب؛خاصة أن هذه البرامج معمولة للطلبة لكي تسترعي انتباههم وتشدهم وتحثهم على إنهاء التجربة؛ لأن الطلاب سيكونون في معظم الأحيان يعملون لوحدهم على جهاز الحاسوب من دون رقيب لمتابعة عملهم إضافة إلى أهمية توصيل المفاهيم العلمية والعملية وخاصة الصعبة منها والمعقدة بشكل مبسط قدر الإمكان بالاستعانة بتقنيات التحريك Animation والصورة والصوت والرسوم متعددة الأبعاد.

- **برامج المشاركة والإدارة:**

الجزء الآخر من البرامج فهي التي تتعلق بكيفية إدارة المختبر والعاملين في أداء التجارب من طلاب وباحثين حيث تقوم هذه البرامج الخاصة بتسجيل الطلاب في البرنامج المختبري وتحديد أنواع حقوق الوصول Access Rights

الواجب توفرها لكل مستخدم للعمل في التجارب المختلفة، وتكمن هنا أهمية وجود مثل هذه البرامج والتي تتيح لكل مجموعة المستويات التي تستطيع فيها العمل على التجربة، مثل السماح لطلاب مرحلة معينة بالعمل على بعض التجارب والأجهزة التي تناسبهم، في حين يتيح لطلاب مرحلة أخرى بالعمل في مستويات أعلى وكل حسب تخصصه، في حين يتمكن الباحثون وأعضاء الهيئة التدريسية العمل في مستويات ثالثة، وهذه المستويات عادة لا يمكن توفيرها بمرونة عالية في المعامل التقليدية من دون إشراف مستمر من قبل مسؤول أو وضع الأجهزة في أماكن خاصة يتم الإغلاق عليها.

ويمكن إضافة خاصية تسجيل الأوقات التي استغرقها الطالب أو الباحث في أداء التجارب ومدى تكراره لها، والتقدم الذي أحرزه الوقت النهائي لأداء التجربة كاملة، ومثل هذه الخاصية لا يمكن توفيرها في المختبرات التقليدية، كذلك يمكن لقسم من هذه البرامج متابعة نتائج التجربة التي قام بها الطالب ومقارنتها مع نتائج معيارية محددة؛ لتمكين الطالب من معرفة نجاحه في أداء التجربة، وقد تتطلب بعض التجارب اجتياز الطالب اختبارات معينة حتى يتم السماح له من التحول من تجربة إلى أخرى ذات مستوى أعلى ، وهذه خاصية أخرى تضمن فهم الطالب وبشكل جيد للمادة العلمية، وعدم انتقاله من مرحلة إلى أخرى من دون اجتيازه مستوى معينًا من الكفاءة والمقدرة، ومن المهم توفير برامج خاصة تقوم بإدارة المصادر.

- **فوائد المختبرات الافتراضية في تدريس الأحياء بالمرحلة الثانوية**:

للمختبرات فوائد جمة في تدريس مقرر الأحياء، ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

- تعد المختبرات الافتراضية بديلاً ممتازًا عن المختبرات التقليدية بحيث تقدم للطلاب خبرات مهارية قريبة جدًّا من الخبرة المباشرة وتتميز بانتفاء عوامل الخطورة الناجمة عن ممارسة بعض التجارب بطرق مباشرة.
- تسهم المختبرات الافتراضية في التغلب على المعوقات التي تحول دون ممارسة التجارب الواقعية مثل قلة الأجهزة وعوامل الزمان والمكان أو الدقة المتناهية للمادة المدروسة.
- تعطي الطالب قدرة كبيرة على تصور الكثير من المفاهيم التي يصعب عليه أن يتخيلها واقعيًا مثل تجارب الإنبات والانتحاء الضوئي والانقسامات الخلوية حيث تتيح هذه التقنية للمتعلم مشاهدة والتفاعل مع خطوات هذه التجارب في زمن يسير في الوقت الذي يتطلب من الطالب أن يقضيه فيما لو استخدم المشاهدة أو الملاحظة البسيطة والذي قد يمتد إلى أيام أو أشهر.
- توفر للمتعلمين مناخًا علميًّا تفاعليًّا مشوقًا .
- تمكن الطلاب من دراسة الظواهر البيولوجية المختلفة والتي يصعب إلى حد كبير ملاحظتها وتجربتها مثل: دورة حياة الملاريا والتكاثر في فطر عفن الخبز ودراسة ظاهرة تبادل الأجيال في النباتات.

- تتيح للطالب إمكانية ممارسة التجربة العلمية خطوة بخطوة مع إعطاء التغذية الراجعة الفورية.
- يمكن بواسطة هذه التقنية الاستعاضة عن بعض التجهيزات التي يصعب توفيرها في مختبرات المدارس، مثل (المجهر الإلكتروني)؛ بحيث يستطيع الطالب دراسة تركيب وتكاثر البكتريا والفيروسات مثلا بطريقة تفاعلية دون الحاجة إلى دراسة هذه الكائنات باستخدام المجهر الإلكتروني الذي قد لا يتوفر إلا في المؤسسات البحثية الكبيرة والمستشفيات.

- **فروض الدراسة** :

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات (المورفولوجيا) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات (التشريح) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات (الفسيولوجيا) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب (المهارات الكلية) لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة الأحياء، والتجارب المعملية قبل وبعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية.

وللتحقق من صحة هذه الفروض اتخذ الباحث الإجراءات التالية:

- **إجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

نظرًا لطبيعة الدراسة التي تبحث في أثر استخدام المختبرات الافتراضية في إكساب مهارات التجارب المعملية، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج

التجريبي Experimental Method الذي يستهدف بحث أثر عامل (متغير) مستقل تجريبي على عامل (متغير) تابع.

حيث اختار الباحث أحد التصميمات التجريبية Experimental Design ، وهو التصميم المعروف بتصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي Pre-Test, Post-Test, Control Group Design . (العساف، ٢٠٠٣م: ٣١٦- ٣١٧) ويأخذ الشكل التالي:

التطبيق القبلى	المجموعة	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدى
ق١	ت	التدريس بالمختبرات الافتراضية	ق٢
ق١	ض	التدريس بالطريقة التقليدية	ق٢

شكل رقم (٣) : التصميم التجريبي للدراسة

حيث ترمز ت: المجموعة التجريبية، ض: المجموعة الضابطة، ق١: الاختبار القبلي، ق٢ : الاختبار البعدي . وتقوم فكرة هذا التصميم على اختيار مجموعتين؛ إحداهما تمثل المجموعة التجريبية Experimental Group والأخرى تمثل المجموعة الضابطة Controlled Group .

حيث تم تطبيق أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) قبليًّا على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في اكتساب المهارات ثم تم تدريس أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وذلك للوحدة المختارة للدراسة وهي (وحدة الحيوانات الفقارية).

كما تم تطبيق أداة الدراسة بعديًّا على المجموعتين ومن خلال مقارنة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات مجموعتي الدراسة الناتجة عن التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة؛ بحيث يمكن معرفة الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (المختبرات الافتراضية) على المتغير التابع (اكتساب مهارات التجارب المعملية) المتضمنة في الوحدة المقررة من كتاب الأحياء للصف الثالث الثانوي وهي وحدة (الحيوانات الفقارية).

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي (طبيعي) الذين يدرسون مادة الأحياء في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة جدة التي تطبق تقنية (المختبرات الافتراضية) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ.

- **عينة الدراسة** :

بعد إجراء المسح الميداني للعديد من المدارس الثانوية الأهلية بمدينة جدة والتي تستخدم تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية، وقع اختيار الباحث على (مدارس الأندلس الأهلية) القسم الثانوي.

كما تم اختيار صفين من صفوف الصف الثالث الثانوي ليمثلا المجموعة التجريبية، وصفين آخرين يمثلان المجموعة الضابطة،وذلك بطريقة الاختيار القصدي للعينة حيث أن إدارة المدرسة طلبت عدم التأثير على نظام تقسيم الفصول، وبذلك تكوّنت عينة الدراسة من (٣٤) طالبًا يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٤) طالبًا يمثلون المجموعة الضابطة.

- **متغيرات الدراسة** :

- المتغير المستقل : استخدام المختبرات في تدريس العلوم .
- المتغيرات التابعة:
- اكتساب مهارات إجراء التجارب المعملية في وحدة من كتاب الأحياء للصف الثالث الثانوي (وحدة الحيوانات الفقارية).
- اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية قبل وبعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية .

- **أداوت الدراسة** :

تمثلت أدوات الدراسة في أداتين رئيستين:

- أولاً: بطاقة الملاحظة: حيث تم بناؤها، وتضمنت ثلاث مهارات أساسية في الوحدة المقررة، وهي : مهارات (المورفولوجيا والتشريح والفسيولوجيا)، وقد صاغ الباحث (عشرة عبارات) تمثل كل مهارة من المهارات الثلاث، ويشار إلى إتقان المهارة من عدم إتقانها من قبل أفراد العينة بعبارتي (متمكن ، غير متمكن).
- ثانيًا: استبانة لقياس الاتجاه: وتضمنت عبارات تقيس اتجاه الطلاب نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية باستخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية، وكان الاعتماد في بناء الاستبانة على طريقة ليكارت، التي تحدد خمسة مستويات للإجابة (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة.

- **صدق وثبات أدوات الدراسة**:

أولا : **الصدق** Validity:

- ١- **صدق المحكمين** Trustees Validity:

يشير عبيدات (١٩٩٨م: ١٩٦) أنه إذا وافق الخبراء على أن الأداة ملائمة لما وضعت من أجله فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم، وهذا ما يعرف بصدق المحكمين فبعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة وبناء فقراتها (بطاقة الملاحظة و مقياس الاتجاه)، وقد تم بعد ذلك عرض الأداتين في صورتيهما الأوليتين على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكل من: كلية التربية بجامعة أم القرى، وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وكلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، وكلية

المعلمين التابعة لجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتم توجيه خطاب للمحكمين، و بلغ عدد المحكمين (١٧) محكمًا.

وقد هدف التحكيم إلى التأكد من درجة مناسبة الفقرة، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية وانتمائها للمهارة التي تقيسها في بطاقة الملاحظة، وكذلك النظر في تدرج المقياس ومدى ملاءمته في حالة مقياس الاتجاه.

وتأسيسًا على آراء المحكمين حول مدى مناسبة أدوات الدراسة لأهداف الدراسة ووفقا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم، فقد تم تعديل صياغة بعض العبارات لغويًا، وإضافة بعض العبارات،وحذف بعضها؛ ليصبح عدد العبارات في بطاقة الملاحظة (٣٠) عبارة.

- ٢- **صدق المحتوى** Content Validity:

عرّفه عبيدات (١٩٩٢م:١٩٨) بأنه "فحص محتوى الاختبار وتحليل أسئلته لمعرفة مدى تمثيلها للسلوك الذي يقيسه الاختبار، وللتأكد من أن الأسئلة تغطي جميع جوانب السلوك".

وللتأكد من صدق المحتوى، فقد قام الباحث أولاً بتحديد الوحدة المقررة للدراسة (وحدة الحيوانات الفقارية)، وقسمها إلى (٥) دروس، ثم قام ببناء فقرات البطاقة وفقا لما تم تقسيمه من مهارات؛ وذلك بالاستعانة بمجموعة من المتخصصين في هذا المجال، وبالتالي يمكن التأكد من أن محتوى الاختبار يمثل ما يقيسه من مهارات.

ثانيا: الثبات Reliability:

يرى عبيدات (١٩٩٨م) بأن ثبات الأداة هو أن "تعطي الأداة نفس النتائج إذا ما أعيدت على نفس الأفراد وفي نفس الظروف" (ص١٩٨) .

ولكي يتم التأكد من ثبات أدوات الدراسة ، تم إجراء ما يلي:

- **أ- ثبات بطاقة الملاحظة**:

تم اختيار عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) طالبًا ، استخدمت فيها طريقة الفا كرونباخ و التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، وكانت النتائج كما في الجدول (١):

- **حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ** :

يتبين من الجدول رقم (١) أن قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة تساوي (٠,٩٢)، وللمهارات الفرعية تراوحت بين (٠,٩١ – ٠,٩٢) وهذه القيم مرتفعة، وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية**:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات فقرات نصفي بطاقة الملاحظة، ومن النتائج في الجدول رقم (١) ، يتبين أن قيمة التجزئة النصفية

للدرجة الكلية تساوي (٠,٨٩)، وللمهارات الفرعية تراوحت من (٠,٨٨ – ٠,٨٩) وهذا مؤشر على أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

جدول رقم (١): قيم معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة

معامل الثبات	المهارات	القيمة
الفا كرونباخ	المورفولوجيا	٠,٩١
	التشريح	٠,٩٢
	الفسيولوجيا	٠,٩١
	المهارات الكلية	٠,٩٢
التجزئة النصفية	المورفولوجيا	٠,٨٨
	التشريح	٠,٨٨
	الفسيولوجيا	٠,٨٩
	المهارات الكلية	٠,٨٩
إعادة التطبيق	المورفولوجيا	٠,٩٤
	التشريح	٠,٩٣
	الفسيولوجيا	٠,٩٤
	المهارات الكلية	٠,٩٥

- **حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق**:

قام الباحث بملاحظة الطلاب وتقييم درجة التمكن من المهارات المعملية وإعطاء درجات (صفر ، واحد) على حسب درجة تمكنه، وبعد فترة زمنية مقدارها (١٥) يومًا تم تكرار الملاحظة على عينة من الطلاب ذاتهم، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات في كلا الملاحظتين - وكما هو مدون في جدول رقم (١) فقد تراوحت قيم معامل الارتباط من (٠,٩٣ إلى ٠,٩٥) وجميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يشير إلى إمكانية الوثوق والثبات في تقديرات الباحث عند ملاحظة الطلاب.

- **ب- ثبات مقياس الاتجاه**:

باستخدام عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) طالبًا، واستخدام طريقة الفا كرونباخ و التجزئة النصفية وإعادة التطبيق ، كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢): قيم معاملات الثبات لمقياس الاتجاه

معامل الثبات	القيمة
الفا كرونباخ	٠,٩٥
التجزئة النصفية	٠,٩١
إعادة التطبيق	٠,٩٤

- **حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ** :

من الجدول رقم (٢) تبين أن قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه تساوي (٠,٩٥)، وهذه القيمة مرتفعة، كما أنها تشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات فقرات نصفي مقياس الاتجاه، ومن النتائج في الجدول رقم (٢) ، كانت قيمة التجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه تساوي (٠,٩١) وهذا مؤشر على أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- **حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار**:

قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه على الطلاب،وبعد فترة زمنية مقدارها (١٥) يومًا تم تكرار التطبيق على ذات العينة،وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات في كلا التطبيقين،وكما يظهر في الجدول رقم (٢) كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٤)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ؛مما يشير إلى الثبات.

- **خطوات تطبيق الدراسة** :

قام الباحث بالاطلاع على بعض الأدبيات ذات الصلة بدراسته ، وقد تولدت لدى الباحث قناعة باتباع الخطوات التالية لتطبيق دراسته:

- مراجعة كتاب الطالب وتفحصه، وتحديد وحدة خاصة بالتجربة (وحدة الحيوانات الفقارية)، وحصر التجارب الموجودة بها ؛ مع القيام بالعديد من الزيارات إلى المدارس؛ وذلك لتلمس واقع المختبرات لمعرفة أوجه القصور التي تحتاج للعناية في هذه دراسته.
- بعد الحصول على الموافقة الأولية من المدرسة التي سيطبق بها تجربته، قام بمقابلة مدرسي مادة الأحياء للصف الثالث الثانوي بالمدرسة، وأوضح لهم أهمية الدراسة، وأهدافها، وكيفية تنفيذ التجربة. كما تم القيام بالتعرف على إمكانات المدرسة من الناحية التقنية، واتفق مع المعلمين على الاستفادة القصوى من جميع إمكانات المدرسة، مع توفير بعض البرامج إذا دعت الحاجة. وقد وجد أن المدرسة تطبق تقنية المختبرات الافتراضية بشكل ممتاز في تدريس مادتي الفيزياء والكيمياء ؛ أما مادة الأحياء فلا يزال تطبيق التقنية في بداياته (كما هو الحال في المدارس التي شملها المسح).
- ولأنه قد تم أجراء مسح وافٍ للمدارس التي تطّبق تقنية المختبرات الافتراضية في تدريس مادة الأحياء؛ فإنه لم يجد أفضل من المدرسة التي طبّق بها تجربته، حيث أبدت إدارة المدرسة مشكورة موافقتها النهائية على تطبيق الدراسة.

- قام الباحث ببناء أدوات دراسته، وتحقق من صدقها وثباتها، كما ورد سابقاً.
- نظراً لأن المدرسة لا تطبق تقنية المختبرات الافتراضية في تدريس مادة الأحياء بشكل متكامل- كما هو الحال في بقية المدارس وبالاجتماع مع مدير المدرسة ومعلمي مادة الأحياء؛ قد تم الاتفاق معهم على الاستفادة من المصادر التقنية التالية:
  - ✓ التجهيزات التقنية التي توفرها المدرسة من حيث تطبيقات الحاسوب والتجهيزات المتوفرة لمختبر الأحياء الافتراضي.
  - ✓ الاستفادة من متصفح (سيمانور Semanoor) التعليمي المتوفر في الأسواق، حيث قامت إدارة المدرسة بتوفيره من أجل استفادة أفراد المجموعة التجريبية منه أثناء التجربة.
- الاستفادة من برنامج (معمل العلوم الافتراضي)، وهو برنامج حاسوبي يحتوي على عروض ومؤثرات صوتية ومرئية بطريقة تفاعلية وفقا لمسارات يتحكم فيها المستخدم، وهذا البرنامج قام بإنجازه الباحث كمشروع تطبيقي ضمن متطلبات مقرر (دراسة مستقلة في الوسائل التعليمية).
- بعد توفير مصادر التجربة وتحديد الوحدة الدراسية؛ فقد شرع الباحث في تطبيق تجربته. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً على المجموعتين.
- تم تقديم معلومات عن الدراسة وأدواتها لأفراد المجموعة التجريبية وطبِّقت استبانة (مقياس الاتجاه) على طلاب المجموعة التجريبية قبل الشروع في التجربة.
- تم الاتفاق مع رئيس شعبة الأحياء بالمدرسة على تدريس المجموعة التجريبية للوحدة المقررة باستخدام تطبيقات الحاسوب المتوفرة ومختبر الأحياء الافتراضي، كما قام معلم آخر بتدريس المجموعة الضابطة باستخدام المختبر العادي ، وذلك وفق الخطة الزمنية المعدة مسبقا بما لايؤثر على سير الدراسة .

وأثناء ذلك تم التواجد في المدرسة للتأكد من تطبيق بطاقة الملاحظة على الوجه المطلوب.

- تم إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة بعد الانتهاء من التجربة على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وكذلك تطبيق مقياس الاتجاه بعد الانتهاء من التجربة على أفراد المجموعة التجريبية فقط.
- تم تجميع بطاقات الملاحظة والاستبانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية.

- **المعالجة الإحصائية** :

لقد استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج الدراسة وهي

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في كل من بطاقة الملاحظة ومقياس اتجاه الطلاب نحو استخدام تقنية المختبرات الافتراضية في التجارب المعملية.

- اختبار (تحليل التباين المصاحب) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة في القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية؛ وذلك للتحقق من الفروض الأربعة الأولى.
- اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية قبل وبعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية
- معامل الفا كرونباخ للثبات.
- معامل سبيرمان براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية .
- اختبار ليفنز؛ للتأكد من تجانس التباين.
- اختبار (ف) ؛ للتأكد من تجانس ميل خط الانحدار.

ويشير المتخصصون ، ومنهم القاضي، طه (١٩٩٤م: ١٢٣) إلى ضرورة وأهمية التأكد من توفر شروط تحليل التباين المصاحب في البيانات المتوفرة، وذلك قبل البدء في التحليل الإحصائي؛ لذلك فقد قام الباحث بالتأكد من ذلك عن طريق:

- **شرط التوزيع الطبيعي**:

تم استخدام طريقة الرسم البياني للتحقق من شرط الاعتدالية (التوزيع الطبيعي)، ولوحظ أن مجموعة النقاط تقترب من خط اختبار الاعتدالية؛ مما يؤكد تحقق شرط التوزيع الطبيعي،وذلك في المهارات الثلاث وفي الدرجة الكلية للمهارات.

- **٢- شرط تجانس التباين**:

تم استخدام اختبار ليفنز (Leven's test)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٣) اختبار ليفنز لتجانس التباين

المهارات	قيمة ف	درجات حرية (١)	درجات حرية (٢)	الدلالة
المورفولوجيا	٠,٢٤	١	٦٦	٠,٦٢
التشريح	٠,٦٧	١	٦٦	٠,٢١
الفسيولوجيا	٠,٥٢	١	٦٦	٠,٤٤
المهارات الكلية	٠,٤٦	١	٦٦	٠,٥٣

يلاحظ أن قيمة (ف) في اختبار ليفنز للتجانس للمهارات الثلاث والدرجة الكلية للمهارات تساوي (٠,٢٤ ، ٠,٦٧ ، ٠,٥٢، ٠,٤٦)،وهي غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى توفر شرط تجانس التباين في البيانات.

- **٣- شرط تجانس الانحدار**:

تم التأكد من شرط تجانس درجات ميل الانحدار عن طريق دراسة عدم وجود تفاعل بين المتغير المصاحب (الملاحظة القبلية) والمعالجة التجريبية

(المختبرات الافتراضية) ، وذلك باستخدام دلالة اختبار (ف) لتجانس الانحدار وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤): نتائج اختبار تجانس درجات ميل الانحدار في حالة مهارة المورفولوجيا

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج المصحح	٢٩,٦٨	٣	٩,٨٩	٩,٧٣	٠,٠٠
المعالجة التجريبية ❖ الملاحظة القبلية	٢,٣٤	١	٢,٣٤	٢,٢٩	٠,٤٢
الخطأ	٦٥,٠٧	٦٤	١,٠٢		
الكلي المصحح	٩٤,٧٥	٦٧			

جدول رقم (٥): نتائج اختبار تجانس درجات ميل الانحدار في حالة مهارة التشريح

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج المصحح	٢٥,٠٦	٣	٨,٣٥	٣,٦٧	٠,٠٢
المعالجة التجريبية ❖ الملاحظة القبلية	٢,٦٨	١	٢,٦٨	١,١٨	٠,٧٢
الخطأ	١٤٥,٦٩	٦٤	٢,٢٨		
الكلي المصحح	١٧٠,٧٥	٦٧			

جدول رقم (٦):نتائج اختبار تجانس درجات ميل الانحدار في حالة مهارة الفسيولوجيا

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج المصحح	٧٨,١٧	٣	٢٦,٠٦	١١,٠٨	٠,٠٠
المعالجة التجريبية ❖ الملاحظة القبلية	٣,١٤	١	٣,١٤	١,٣٤	٠,٧١
الخطأ	١٥٠,٤٧	٦٤	٢,٣٥		
الكلي المصحح	٢٢٨,٦٣	٦٧			

جدول رقم (٧):نتائج اختبار تجانس درجات ميل الانحدار في حالة المهارات الكلية

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج المصحح	٣٨٣,١٩	٣	١٢٧,٧٣	١٣,١٥	٠,٠٠
المعالجة التجريبية ❖ الملاحظة القبلية	٢٩,٦٣	١	٢٩,٦٣	٣,٠٥	٠,٢٤
الخطأ	٦٢١,٤٤	٦٤	٩,٧١		
الكلي المصحح	١٠٠٤,٦٣	٦٧			

يلاحظ أن قيمة (ف) للتفاعل بين المتغير المصاحب (الملاحظة القبلية) والمعالجة التجريبية (المختبرات الافتراضية) لمهارات المورفولوجيا والتشريح والفسيولوجيا والدرجة الكلية للمهارات تساوي (٢,٢٩ ، ١,١٨ ، ١,٣٤ ، ٣,٠٥) على التوالي ، وهي غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني تحقق شرط تجانس درجات ميل الانحدار.

- **عرض ومناقشة نتائج الدراسة** :

يتناول هذا المحور عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها، وربطها بالدراسات السابقة، وذلك من خلال التأكد من صحة الفروض على النحو التالي:

- **الفرض الأول** :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات المورفولوجيا لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي". وللتحقق من هذا الفرض فقد تمّ أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة (التجريبية الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي . البعدي)، وعرضت النتائج في الجدول رقم (٨) كالتالي :

جدول رقم (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات المورفولوجيا

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣٤	٦,٦٥	١,٩٢	٨,٦٨	١,٠٦
التجريبية	٣٤	٦,٠٩	١,٤٦	٨,٨٢	١,٣١

يشير الجدول رقم (٨) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب مهارات المورفولوجيا البعدي للمجموعة التجريبية كان (٨,٨٢)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب مهارات المورفولوجيا البعدي للمجموعة الضابطة وهو (٨,٦٨). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية . الضابطة) في اكتساب مهارات المورفولوجيا البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب، حيث إنّ هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي.، وقد تمّ عرض النتائج في الجدول رقم (٩) كالتالي :

جدول رقم (٩): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات المورفولوجيا البعدي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	١٠,٧٢	٢	٥,٣٦	٤,١٥	٠,٠٢	٠,١١٣
المتغير المصاحب	١٠,٣٦	١	١٠,٣٦	٨,٠١	٠,٠١	٠,١١٠
الأثر التجريبي بين المجموعتين	١,٢٧	١	١,٢٧	٠,٩٨	٠,٣٣	٠,٠١٥
الباقي	٧٤,٠٣	٦٥	١,٢٩			
الكلي	٩٤,٧٥	٦٧				

يتضح من النتائج في الجدول رقم (٩) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات اكتساب مهارات المورفولوجيا في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، فكانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (القياس القبلي) تساوي (٨,٠١)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.
- بعد ضبط أثر القياس القبلي ، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية – الضابطة) تساوي (٠,٩٨)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اكتساب مهارات المورفولوجيا للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، مما يعني أنّ استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية ليس له دور واضح في اكتساب مهارات المورفولوجيا لدى الطلاب .
- لقد كان حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,١١٣)، وهذا يعني أن (١١,٣٪) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي في اكتساب مهارات المورفولوجيا لدى الطلاب يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة)
- لقد كان حجم التأثير للمعالجة التجريبية (استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية) بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,٠١٥)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر قليل لاستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية مقارنة باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية في اكتساب مهارات المورفولوجيا لدى الطلاب.

لذلك يقبل الفرض الصفري الذي نصّ على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات المورفولوجيا لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط الاختبار القبلي.

من أجل ذلك يرى الباحث ـ من خلال خبرته في تدريس مادة الأحياء لسنوات عديدة، ومن خلال مشاهداته أثناء إجراء التجربة الحالية ـ أن مهارات المورفولوجيا يعبر عنها بمدى تمكن الطالب من وصف الكائن الحي ظاهريًا من خلال ملاحظة التركيب الخارجي للكائن الحي، وهذه المهارات يستوي فيها كون الطالب يتفحص الحيوان بشكل مباشر عن طريق العينات الحية (كما في الأرانب والحمام)، أو عن طريق العينات المحفوظة كـ(سمك القرش واللامبري)؛ أو كون الطالب يصف الشكل الظاهري للحيوان بناء على

مشاهدته باستخدام تقنية المختبرات الافتراضية، حيث توفر هذه التقنية مشاهدة الحيوان بطريقة (التجسيم) باستخدام البعد الثالث، بحيث يستطيع المتعلم أن يشاهد جميع الأجزاء الخارجية للحيوان وكأنه يشاهده بشكل حقيقي.

وبالتالي تكون هذه النتيجة ، التي دلت على أن استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية ليس له دور واضح في اكتساب مهارات الموروفولوجيا ؛ نتيجة منطقية للغاية من وجهة نظر الباحث.

وهذه النتيجة تتفق مع تلك النتائج التي توصل إليها كل من: روسنكويست (٢٠٠٠م)، ومايكل (٢٠٠١م).

- **الفرض الثاني**:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات التشريح لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط الاختبار القبلي". للتحقق من هذا الفرض فقد تمّ أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة (التجريبية الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي ـ البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم (١٠) كالتالي :

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التشريح

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣٤	٥,٧١	٢,٣٨	٧,٢٨	١,٩١
التجريبية	٣٤	٥,٨٢	١,٤٠	٨,٦٨	١,٠٦

يشير الجدول (١٠) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب مهارات التشريح البعدي للمجموعة التجريبية كان (٨,٦٨)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب مهارات التشريح البعدي للمجموعة الضابطة وهو (٧,٢٨).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية الضابطة) في اكتساب مهارات التشريح البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب ، حيث إنّ هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي، كما تمّ عرض النتائج في الجدول رقم (١١) على النحو التالي :

جدول (١١): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات التشريح البعدي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	١٢,٣٧	٢	٦,١٩	٢,٥٤	٠,٠٩	٠,٠٧٢
المتغير المصاحب	٠,٠١	١	٠,٠١	٠,٠٠١	٠,٩٦	٠,٠٠٠
الأثر التجريبي بين المجموعتين	١٢,٣٤	١	١٢,٣٤	٥,٠٦	٠,٠٣	٠,٠٧٢
الباقي	١٥٨,٣٨	٦٥	٢,٤٤			
الكلي	١٧٠,٧٥	٦٧				

يتضح من النتائج في الجدول (١١): ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات اكتساب مهارات التشريح في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (القياس القبلي) تساوي (٠,٠٠١)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.
- بعد ضبط أثر القياس القبلي ، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية– الضابطة) تساوي (٥,٠٦)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اكتساب مهارات التشريح للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، مما يعني أنّ استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية له دور واضح في اكتساب مهارات التشريح لدى الطلاب، وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨,٦٨)، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٧,٢٨).
- إن حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,٠٧٢)، وهذا يعني أن (٧,٢٪) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي في اكتساب مهارات التشريح لدى الطلاب يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة)
- إن حجم التأثير للمعالجة التجريبية (استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية) بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,٠٧٢)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر مرتفع لاستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية مقارنة باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية في اكتساب مهارات التشريح لدى الطلاب.

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نصّ على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات التشريح لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء

الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط الاختبار القبلي.

من أجل ذلك يرى الباحث أن مهارات التشريح من المهارات التي يصعب على الطلاب في هذه المرحلة اكتسابها باستخدام طريقة التشريح المباشر للحيوان، وقد لاحظ الباحث أن الطلاب في هذه المرحلة لا يميلون كثيراً إلى إجراء التشريح، وقد يعود ذلك لخوفهم من عملية التشريح التي تتطلب تخدير الحيوان، ومن ثم استخدام أدوات التشريح، وكون الجزء العملي المتعلق باكتساب المهارات لا يأخذ قسطا وافراً من التقييم؛ فالاختبارات تأخذ الطابع النظري؛ ومعلوم أن الطالب لا يهتم كثيراً لما لا يدخل في تقييمه وتحصيله للدرجات،خاصة في السنة النهائية من المرحلة الثانوية.

أما تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية، فإنها تؤثر في اكتساب مهارات التشريح؛ لأنها تتيح للطالب التعامل مع الأجزاء الداخلية للحيوان بشكل غير مباشر، بما لا يؤدي إلى وجود الخوف من التشريح، إضافة إلى أن المؤثرات والعروض التي يوفرها الحاسوب تجعل الطالب أكثر تشوقا للمتابعة والمشاهدة ، وبالتالي تعطيه الفرصة لاكتساب المهارات المحددة.

والنتيجة السابقة تتفق مع تلك النتائج التي توصل إليها كل من: التركي (١٤١٤هـ)، وشباط (٢٠٠٥م) .

- **الفرض الثالث** :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات الفسيولوجيا لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط الاختبار القبلي". وللتحقق من هذا الفرض فقد تمّ أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي – البعدي)،وعرضت النتائج في الجدول رقم (١٢) كالتالي :

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الفسيولوجيا

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣٤	٥,٤٧	١,٨٧	٧,٠٣	١,٨٦
التجريبية	٣٤	٦,١٥	١,٤١	٨,٨٢	١,٣٣

يشير الجدول (١٢) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب مهارات الفسيولوجيا البعدي للمجموعة التجريبية كان (٨,٨٢)، وهو أعلى من المتوسط

الحسابي لدرجات اكتساب مهارات الفسيولوجيا البعدي للمجموعة الضابطة وهو (٧,٠٣). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في اكتساب مهارات الفسيولوجيا البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب، حيث إنّ هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي. وقد تمّ عرض النتائج في الجدول رقم (١٣) كالتالي :

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات الفسيولوجيا البعدي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	٥٤,٧٣	٢	٢٧,٣٧	١٠,٢٣	٠,٠٠	٠,٢٣٩
المتغير المصاحب	٠,٠١	١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٩٤	٠,٠٠٠
الأثر التجريبي بين المجموعتين	٥٢,٨٣	١	٥٢,٨٣	١٩,٧٥	٠,٠٠	٠,٢٣٣
الباقي	١٧٣,٩٠	٦٥	٢,٦٨			
الكلي	٢٢٨,٦٣	٦٧				

يتضح من النتائج في الجدول (١٣) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات اكتساب مهارات الفسيولوجيا في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (القياس القبلي) تساوي (٠,٠١)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.
- بعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية– الضابطة) تساوي (١٩,٧٥)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اكتساب مهارات الفسيولوجيا للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، مما يعني أنّ استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية له دور واضح في اكتساب مهارات الفسيولوجيا لدى الطلاب وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨,٨٢) بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٧,٠٣).
- إن حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,٢٣٩)، وهذا يعني أن (٢٣,٩٪) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي في اكتساب مهارات الفسيولوجيا لدى الطلاب يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة)
- إن حجم التأثير للمعالجة التجريبية (استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية) بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,٢٣٣)، وهذه

القيمة تشير إلى وجود أثر مرتفع لاستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية مقارنة باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية في اكتساب مهارات الفسيولوجيا لدى الطلاب.

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نصّ على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات الفسيولوجيا لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط الاختبار القبلي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة التي تبين وجود أثر مرتفع لاستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية في إكساب مهارات الفسيولوجيا نتيجة متوقعة؛ لأن مهارات الفسيولوجيا يعبر عنها بتمكن الطالب من وصف وظائف أعضاء الكائن الحي. فعندما يستخدم المختبر العادي ؛ فإن الطالب لا يستطيع أن يلم بالوظائف على الوجه المطلوب، لأن وظائف الأعضاء تأخذ جانبًا (كيميائيًا حيويًا Biochemistry) اعتمادًا على وجود تفاعلات، يعبر عنها عادة بمعادلات كيميائية يصعب على الطالب حفظها أو استيعابها. أما في حال استخدام تقنية المختبرات الافتراضية فإن هذه التفاعلات يتم تبسيطها وتجزئتها والربط بين الخطوات المختلفة؛ مما يسهل على الطالب استيعاب المعلومات وبالتالي يكتسب المهارة المطلوبة. وهذه النتيجة تتفق مع تلك النتائج التي توصل إليها كل من: التركي (١٤١٤هـ)، وشباط (٢٠٠٥م).

- **الفرض الرابع**:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب المهارات الكلية لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط الاختبار القبلي". وللتحقق من هذا الفرض فقد تمّ أولا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة (التجريبية الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين(القبلي . البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم (١٤) كالتالي :

جدول (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للمهارات الكلية

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣٤	١٧,٨٢	٤,٨٣	٢٣,٥٣	٣,٨٢
التجريبية	٣٤	١٨,٠٦	٣,٧٠	٢٦,٣٢	٣,٤٣

يشير الجدول (١٤) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب المهارات الكلية البعدي للمجموعة التجريبية كان (٢٦,٣٢)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب المهارات الكلية البعدي للمجموعة الضابطة وهو (٢٣,٥٣).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في اكتساب المهارات الكلية البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب ، حيث إنّ هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي. وقد تمّ عرض النتائج في الجدول رقم (١٥) كالتالي :

جدول (١٥): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب المهارات الكلية البعدية

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	١٧٠,٠١	٢	٨٥,٠٠	٦,٦٢	٠,٠٠	٠,١٦٩
المتغير المصاحب	٣٧,٢٩	١	٣٧,٢٩	٢,٩٠	٠,٠٩	٠,٠٤٣
الأثر التجريبي بين المجموعتين	١٢٨,٧٥	١	١٢٨,٧٥	١٠,٠٣	٠,٠٠	٠,١٣٤
الباقي	٨٣٤,٦٣	٦٥	١٢,٨٤			
الكلي	١٠٠٤,٦٣	٦٧				

يتضح من النتائج في الجدول (١٥) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات اكتساب المهارات الكلية في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (القياس القبلي) تساوي (٢,٩٠)،وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥،وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.
- بعد ضبط أثر القياس القبلي ، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية– الضابطة) تساوي (١٠,٠٣)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اكتساب المهارات الكلية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، مما يعني أنّ استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية له دور واضح في اكتساب المهارات الكلية لدى الطلاب، وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٦,٣٢)، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢٣,٥٣).
- إن حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,١٦٩)، وهذا يعني أن (١٦,٩٪) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي في اكتساب المهارات الكلية لدى الطلاب يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة)
- إن حجم التأثير للمعالجة التجريبية (استخدام مختبرات الأحياء الافتراضية) بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) يساوي (٠,١٣٤)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر مرتفع لاستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية مقارنة باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية في اكتساب المهارات الكلية لدى الطلاب.

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نصّ على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات اكتساب المهارات الكلية لطلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية)، و طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) في الملاحظة البعدية بعد ضبط الاختبار القبلي. ويرى الباحث بأن هذه النتيجة متوقعة . أيضًا . عطفا على أن تقنية المختبرات الافتراضية (كما هو واضح من النتائج السابقة) تؤثر في اكتساب مهارات التشريح والفسيولوجيا، وبالتالي فإن لها تأثيرًا متوقعًا في اكتساب المهارات الكلية لدى الطلاب. وهذه النتيجة تتفق مع تلك النتائج التي توصل إليها كل من: التركي (١٤١٤هـ)، والعنزي (١٤٢٤هـ)، وشباط (٢٠٠٥م)، ولال (٢٠٠٨م).

- **الفرض الخامس**:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام مختبرات الأحياء التقليدية) نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية قبل وبعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية". وللتحقق من ذلك فقد تم استخدام اختبار (ت)، وتم عرض النتائج في جدول رقم (١٦)

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية قبل وبعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية

قياس الاتجاه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قبل استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية	٣٤	٣,٠٥	٠,٤١	٤,٦٥	٣٢	٠,٠٠
بعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية	٣٤	٣,٥٣	٠,٣٩			

لوحظ أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية نحو دراسة الأحياء والتجارب المعملية (قبل استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية) و (بعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية) هي (٣,٠٥، ٣,٥٣) بانحرافات معيارية (٠,٤١، ٠,٣٩) على التوالي. و قيمة (ت) كانت (٤,٦٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب (قبل استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية) و (بعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية) لصالح الطلاب (بعد استخدام تطبيقات الحاسوب والمختبرات الافتراضية). ويرى الباحث أن النتيجة السابقة تشير إلى

أن الطلاب قد زاد ميلهم لدراسة الأحياء وإجراء التجارب المعملية بعد تطبيق تقنية المختبرات الافتراضية، وهذا يرجع إلى أن الطلاب في عصر التقدم التقني لا يميلون كثيرًا إلى الأساليب التقليدية في التدريس والتي تعتمد على التلقين والحفظ والإستظهار، بل يحبون التعامل مع تقنيات الحاسوب، لأنهم يجدون في ذلك تشويقا يكسر رتابة المواقف التعليمية. وقد لاحظ الباحث أثناء التجربة أن الطلاب لديهم اهتمام واضح وتفاعل كبير مع التقنية ؛ لذا كانت هذه النتيجة متوقعة مسبقا. وهذه النتيجة تتفق مع تلك النتائج التي حصل عليها كل من: يانج (١٩٩٩م)، وتشانج (٢٠٠٢م)، وشباط (٢٠٠٥م)، والشايع (٢٠٠٦م)، ولال (٢٠٠٨م)، والجوير (٢٠٠٨م).

- **المصادر والمراجع** :

أولا : المصادر:

- القرآن الكريم.

ثانيا : المراجع العربية:

- البياتي، مهند محمد (٢٠٠٦م) **الأبعاد العملية والتطبيقية في التعليم الإلكتروني**، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان الأردن.
- الحذيفي، خالد بن فهد (١٤١٥هـ) **الاتجاهات الحديثة في تدريس الأحياء في المرحلة الثانوية**، وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الأحياء في المرحلة الثانوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الحذيفي، خالد بن فهد (١٤١٥هـ) **دور المختبر في تدريس الأحياء**، وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الأحياء في المرحلة الثانوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الراضي، أحمد بن صالح (١٤٢٩هـ) **أثر استخدام تقنية المعامل الافتراضية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر الكيمياء في منطقة القصيم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الزهراني، ضيف الله بن عطية (١٤٢٢هـ) **تفعيل الدراسة المعملية في العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- زيتون، عايش (١٩٩٤م) **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- صباريني ، محمد سعيد (١٩٨٦م) **المشروع الريادي لتطوير تدريس علوم الحياة في الوطن العربي**، المجلة العربية للتربية، مج ٥ ، ع١.
- عبيدات،ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبد الحق، كايد (١٩٩٨م) **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط٥ ، عمان الأردن.
- عوض، محمد (٢٠٠٣م) **آلية بناء المكتبة الافتراضية**، مجلة مستقبل التربية، ع٣١، مج٩، ص١٠١- ١٣٣.
- القميزي، حمد بن عبد الله (١٤٢١هـ) **استخدام المختبرات المدرسية في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين وين التربويين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض.
- لبيب ، رشدي (١٩٧٦م) **معلم العلوم ، مسؤولياته ، أساليبه**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- المناعي، عبد الله بن سالم (١٩٩٥م) **التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية**، حولية كلية التربية، جامعة قطر، ع١٢، ص٤٣١- ٤٧٤.
- المنتشري، عبد الله بن ناصر (٢٠٠٧م) **واقع استخدام المختبر المدرسي في تدريس الأحياء بالمرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة التعليمية في ضوء آراء المعلمين وين ومحضري المختبرات المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الناشف، سلمى زكي (٢٠٠٠م) **طرق تدريس العلوم** ، ط١ ، دار الفرقان عمان .
- الهدهود، إبراهيم (٢٠٠٣م)، **المعامل الافتراضية**.
- www.docs.ksu.edu.sa/doc/articles30/article300854.doc
- (تاريخ زيارة الموقع ٢٠٠٨/٣/١٤م)

****

البحث الحادي عشر :

" اتجاهات التدريب في سوق العمل السعودي دراسة تحليلية في ضوء المفهوم المعاصر للتدريب التحويلي "

إعـــداد :

أ / هيا بنت صالح العثيمين

محاضر بقسم التربية وعلم النفس

كلية الآداب والعلوم الإدارية جامعة أم القرى

" اتجاهات التدريب في سوق العمل السعودي دراسة تحليلية في ضوء المفهوم المعاصر للتدريب التحويلي "

أ / هيا بنت صالح العثيمين
محاضر بقسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب والعلوم الإدارية جامعة أم القرى

• **مخلص البحث** :

هدف البحث تقديم رؤية تحليلية لوضع إطار فكري يحدد بعض الجوانب المتعلقة بموضوع التدريب في سوق العمل السعودي من خلال مفهوم التدريب التحويلي الذي تؤكد عليه الاتجاهات المعاصرة.

بدأ البحث بتناول مفهوم التدريب المطلوب للعمالة في سوق العمل السعودي وفق الاتجاهات المعاصرة لدلالات مفهوم التدريب التحويلي. ثم حدد طبيعة التدريب التحويلي المطلوب في سوق العمل السعودي، وأبرز غاياته وأهدافه. ثم بين أهم دوافع العمالة في سوق العمل السعودي للإقبال علي التدريب التحويلي ثم أبرز مشكلات سوق العمل السعودي المطلوب من التدريب التحويلي التعامل معها.

توصل البحث إلي حاجة سوق العمل السعودي لتبنى مفهوم التدريب التحويلي لما له من إيجابيات ظاهرة وكامنة في التفاعل مع ظواهره ومشكلاته. أعطى أهمية خاصة للنتائج التالية:

- إن للتدريب التحويلي فاعلية في التعامل مع ظواهر سوق العمل السعودي خاصة المرتبطة منها بضعف كفاءة التأهيل أو دعم مجال التأهيل.
- أن سوق العمل السعودي بحاجة إلي نمطي التدريب التحويلي نمط التدريب التحويلي (المساري) الذي يسعى لتغيير مجال التأهيل السابق للعمالة، نمط التد ريب التحويلي (التنموي) الذي يسعى لتحديث وتطوير نوعية التأهيل الممتلك سابقا.
- أن دوافع العمالة في سوق العمل السعودي للأخذ بالتدريب التحويلي تشمل دوافع شخصية، دوافع إدارية، دوافع مهني.
- أن واقع واستشراف مستقبل سوق العمل السعودي يدعم غايات وأهداف التدريب التحويلي .
- أن سوق العمل السعودي يعاني من مشكلات يتطلب التعامل معها الأخذ بمنهجية التدريب التحويلي.

• المبحث الأول : الإطار العام للبحث

• المقدمة :

الحمد لله والصلاة والسلام علي من شرفه ربه بالرسالة وأكرمه بالنبوة معلم البشرية ومدربها الأمثل محمدا صلى الله عليه وسلم ، وبعد...

إن سوق العمل السعودي من الأسواق الاقتصادية الكبيرة. وهو سوق عمل مفتوح يستقطب الأنظار ويستوعب المستثمرين من الداخل والخارج. العمالة المحلية فيه تواجه بتحديات كبرى.

شخصت خطط التنمية واقع العمالة في سوق العمل المحلي مشيرة إلي نمو عرض عناصر تحمل مؤهلات أغلبها تربوية، يسمح لها الإنضمام في وظائف إدارية أو تعليمية، بينما الطلب يتجه نحو الاحتياج في مجالات فنية وعلمية وتقانية. كما إن العناصر الراغبة في العمل أغلبها يوصف تأهيلها بالضعف وعجزه عن الوفاء بمتطلبات الوظائف المطروحة في السوق. مما ترتب وجود ظواهر لا تدعم سوق العمل السعودي في تحقيق استراتيجياته التنموية كظاهرة النمو دون فرص عمل، والبطالة، وإحباط جهود الإحلال والسعودة وغيرها.

أصبح البحث عن آلية تزيد من القيمة النوعية للقوى العاملة هاجس المهتمين والمراقبين في سوق العمل المحلي. اتجهت الأنظار نحو برامج التدريب وإعادة التأهيل فيما يعرف بالتدريب التحويلي. فقد صورخبراء بيمك (١٤١٨هـ/١٩٩٧م)، Raynolds (1997) التدريب التحويلي بأنه درع الحماية في وجه عدم اليقين والثقة بالمستقبل. كما أكد داغستاني (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م) علي أن "نهج إعادة التدريب يتفق مع المرحلة التنموية التي يعيشها الاقتصاد السعودي ويتجه إليها في استراتيجيته التنموية". ص١٦

أشار عدد من رجال التربية والاقتصاد المحليين إلي أن إعادة التدريب يمثل حل لمشكلة البطالة بين صفوف الخرجين من أصحاب التخصصات النظرية منهم داغستاني (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م)، الهزاع (١٤٢١هـ /٢٠٠م)، صوفي (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م)، الكثيري (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م)، الحقباني (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م).

النهج الإسلامي يوافق الدعوة إلي إعادة التدريب والاستمرار فيه، فالتعليم في المجتمع المسلم يكون من المهد إلي اللحد، والحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو أحق بها، كما إن تنمية الشخصية الفعالة واستثمار طاقاتها البغية الحقيقة من استخلاف الإنسان علي الأرض تحقيقا لقوله تعالي: {... هو الذي جعلكم خلائف في الأرض...} (النمل:٦٢).

- **مشكلة البحث** :

تتحد مشكلة البحث في النقاط التالية:

- هناك أعداد كبيرة من مخرجات الأنظمة التربوية لا يتاح لها فرصة الالتحاق بسوق العمل بسبب نقص وضعف المهارات والخبرات التي تمتلكها هذه المخرجات.
- النظام التربوي العام السعودي لا يهئ مخرجاته للحصول علي وظيفة بعد التخرج بسبب ضعف العلاقة بين محتوى الإعداد ومتطلبات الوظائف المتاحة في سوق العمل المحلي.

- سوق العمل يتطلب نوعيات من الوظائف تحتاج إلي مواصفات معينة من التأهيل والتدريب والمهارة في الأداء يعجز نمط التدريب التقليدي الوفاء بها علي المدى الطويل.
- النمط التدريبي القائم يغذي سوق العمل بعمالة في المهن تقليدية، ويعجز عن تلبية احتياجات المهن غير التقليدية مما تفرزه اتجاهات السوق الداخلية والخارجية.
- أغلب العمالة في سوق العمل السعودي لديها مهارات وخبرات لا تستوفي متطلبات الوظيفة الحديثة أو التي تستحدث.
- سوق عمل القطاع الخاص لديه وظائف يصعب على مخرجات التدريب القائم الوفاء بمتطلباتها.

تأتي الآمال والطموحات في ضوء هذه المؤشرات مؤكدة ضرورة إعادة صياغة إمكانيات عناصر سوق العمل السعودي بطريقة تجعلها متوافقة مع تطورات ومتطلبات الأعمال الحالية والمستقبلية. أقرت أهمية التدريب التحويلي توصيات عدة مؤتمرات وندوات منها: المؤتمر السنوي الثالث للتدريب في الوطن العربي (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، مؤتمر المركز القومي للبحوث(١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، ندوة معهد الإدارة (١٤٠٧هـ/١٩٨٦م)، ندوة وزارة التعليم العالي (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

كما أوصت الدرسات العلمية بأهمية التدريب التحويلي في التعامل مع مشكلات العمالة في سوق العمل مثل دراسة غنيمة (١٤١٥هـ/١٩٩٤م).

في ضوء ماسبق تبرز الحاجة الماسة في تحديد التدريب المطلوب لسوق العمل السعودي في ضوء الاتجاه المعاصر نحو الأخذ بمنهجية التدريب التحويلي. وهو ما يسعى البحث إليه من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما التدريب المطلوب في سوق العمل السعودي في ضوء الاتجاه المعاصر لدلالات مفهوم التدريب التحويلي؟
- ما طبيعة التدريب التحويلي المطلوب في سوق العمل السعودي؟
- ما أبرز غايات وأهداف التدريب التحويلي المطلوب في سوق العمل السعودي؟
- ما أهم دوافع العمالة في سوق العمل السعودي للإقبال علي التدريب التحويلي؟
- ما أبرز مشكلات سوق العمل السعودي الممكن للتدريب التحويلي التعامل معها؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث إلي إبراز أهمية التدريب التحويلي وحاجة سوق العمل السعودي لتبني منهجيته من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- وضع تصور لمفهوم التدريب المطلوب في سوق العمل السعودي النابع من التطور التاريخي لدلالات مصطلح التدريب التحويلي.
- استنباط أنماط التدريب التحويلي التي يمكن أن تثمر في علاج مشكلات العمالة المعاصرة في سوق العمل السعودي.

- مناقشة غايات وأهداف التدريب التحويلي التي يطلب إداركها للإسهام في فاعلية العمالة في سوق العمل السعودي.
- تشخيص دوافع العمالة في سوق العمل السعودي للإقبال علي التدريب التي يتحدد في ضوئها ضرورة تبني نهج التدريب التحويلي في سوق العمل السعودي.
- تحديد أبرز مشكلات سوق العمل السعودي الممكن للتدريب التحويلي التعامل معها.

- **منهجية البحث**:

اعتمد علي المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي لجمع المعلومات ثم تصنيفها وتنظيمها وتحليلها وتطويعها في مجال التدريب التحويلي وتمثيله في سوق العمل السعودي.

- **مصطلحات البحث**:

- **التدريب التحويلي**:

عرفته العثيمين (١٤٢٣هـ/٢٢٠م) بأنه "المجهود الذي يبذل بهدف إعادة تشكيل قدرات القوى العاملة ومهاراتها لمساعدتها علي التكيف في مجالات الحياة العملية المختلفة، ويجعلها قادرة علي التعامل مع متغيرات ذاتها من جهة، والمتغيرات التي تعترى ميدان العمل في الحاضر والمستقبل من جهة أخرى".ص١١

- **سوق العمل**:

عرفه يحي (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، النجار (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، عرب (١٤١٥هـ/١٩٩٤م) بأنه " الميدان الفسيح الذي تجرى فيه العملية الإنتاجية الوطنية، تتفاعل فيه قوى العرض من الوظائف والطلب عليها في مكان وزمان محددين بما يوفر علاقة متوازنة بين الفرد وصاحب العمل". ص١٦١، ص١٠٠، ص١١

- **الدراسات السابقة**:

أشارت بعض الدراسات إلي موضوع البحث أو جوانب منه. ما وجد منها تم عرضه علي النحو التالي:

❖ دراسة الشقاوي (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٤م) هدفت إلى تقويم أثر البرامج الإدارية الإعدادية التي يقدمها معهد الإدارة العامة على المتدربين الذين سيلتحقون بالخدمة المدنية من حيث تزويدهم بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات المطلوب توفرها في محيط العمل في الخدمة المدنية بالنسبة للتنمية الوطنية، للتعرف على مدى ملائمة التجربة التدريبية الإعدادية لمتطلبات وظائفهم . تكون مجتمع الدراسة من خريجي برامج التدريب الإعدادية الذين قضوا عامين في التدريب في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية ، بلغ عددهم الكلي (١٠٦٣) خريجا، تم الوصول إلى (٢٣٢) خريجا منهم. كما شمل مجتمع الدراسة على (١٢١) مشرف (رئيس مباشر) على المتدربين . تم تصميم إستبانتان واحدة للخريجين ، وأخرى لرؤساء المباشرين . توصلت الدراسة إلى أن برامج التدريب

الإعدادي – مع الإقرار بجوانب الضعف فيها – فعالة في تزويد المتدربين ببعض المهارات التي يحتاجونها في وظائفهم المستقبلية في الخدمة المدنية بالمملكة، كما تسهم البرامج الإعدادية في تنمية القطاع العام بالمملكة، وتخدم أهداف التنمية الوطنية العريضة .

❖ دراسة الطيب (١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م) اعتمدت على الأدبيات العلمية والوثائقية لجمع المعلومات ، هدفت إلى إلقاء الضوء على البرامج الإعدادية في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية ، والتعرض لهذه البرامج من ناحية فكرتها ونشأتها وأهدافها ، ثم التعرف على الدور الذي تلعبه في إعداد الموظفين في حقول العمل الحكومي المختلفة . تطرقت إلى المجالات التي تعد لها البرامج الإعدادية وهي : مجالات الشؤون المالية ، ومجال الدراسات البنكية ،ومجال شؤون الموظفين، ومجال الحاسب الآلي و ومجال دراسات المكتبات والسكرتارية، ومجال النسخ. كما تطرقت إلى الوسائل المتبعة في تنفيذ هذه البرامج، وإلى النظام الذي يحكم الدراسة في هذه البرامج ثم استعرضت الدراسة دور هذه البرامج في إعداد القوى العاملة المدربة للوظيفة العامة بمختلف تخصصاتها . أظهرت مساهمة البرامج الإعدادية بصورة واضحة في إعداد الموظفين في الحقول التدريبية التالية : برنامج دراسات الأنظمة، والرقابة المالية ، والدراسات المالية ، والحاسب الآلي ، والمستشفيات والنسخ الإعدادي ،ودراسات شؤون الموظفين ، بينما لم يتضح مدى مساهمة البرامج الأخرى لأنه لم يتخرج منها أحد وقت إعداد الدراسة . بينت الدارسة عدد من المشكلات التي تواجه البرامج الإعدادية وهي : الإنسحاب من البرامج بعد الإلتحاق مما يؤدي إلى إهدار الجهد والمال . قصور تحديد مهمات الوظائف التي يعد لها الخريجون . تعين الخريجين في وظائف لم يعدوا لها بالإضافة إلى بعض المشكلات الإجرائية . تعرضت الدراسة لخطوات تطوير البرامج الإعدادية القائمة، أهم هذه الخطوات : القيام بتشكيل فرق للتطوير لضمان الإعداد في المجال الوظيفي وتطوير سبل العمل من خلال لائحة للبرامج الإعدادية يتم تنفيذ البرامج وفقا لها وهذه اللائحة تغطي العديد من الثغرات الموجودة في قواعد الدراسة في البرامج السابقة .

❖ دارسة Nalder (1991) هدفت إلى التعرف على كفاءة البرنامج P.S.C – إدارة الرعاية الصحية الأولية – الذي تم تدريسه للأطباء لتحويلهم إلى مديرين للرعاية الصحية في البلاد النامية . مثل مجتمع الدراسة المتدربين والمشاركين وموظفي الصحة في برنامج P.S.C ، جمعت البيانات بعدة طرق نوعية على نحو فردي ، وبالمقابلات ، والتحليلات الوثائقية ، وملاحظة المشاركين . من نتائج الدراسة أن هذا البرنامج ساعد الأطباء المتدربين المزمع نقلهم إلى مديري الرعاية الصحية على تعلم كفاءات جديدة ، وتعلم في المحيط والمكان ، وتقديم الاقتراحات قبل المفاهيم الإدارية وتهذيب التفكير النقدي والتأملي وصياغات وتأليف الكتب ، وتوليد معلومات صالحة وكشف الخيارات

والميل لحل المشكلات الإدارية كفريق عمل. أوصت الدراسة أن على إدارة وتدريب الرعاية الأولية P.S.C التأكيد بجعل التعلم التحويلي جزء من استراتيجية شاملة ومطورة للإدارة .

❖ دراسة السفلان (١٤١٥هـ / ١٩٩٥م) من أهدافها اقتراح أساليب ووسائل وبرامج للتدريب التحويلي في التخصصات التي يوجد بها فائض من الخريجين والخريجات ، لتحويلهم إلى التخصصات المطلوبة لإحتياجات التنمية بالمجتمع التي تعاني من النقص أو الندرة في التخصصات البشرية المطلوبة لها . وبحث ور المرأة في عملية التنمية ووضع تصور علمي لأوجه التوسع في التوظيف النسائي أفقيا ورأسيا لإيجاد مجالات استخدام للمرأة تتفق مع طبيعتها كأنثى ومع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف . اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لوصف الوضع الحالي للخريجين والخريجات والمنهج التحليلي، جمعت البيانات والمعلومات بواسطة إستبانة وجهت لعدد من خريجي وخريجات جامعة الملك عبد العزيز ، أو من كان يدرس في المرحلة النهائية للتخرج . من نتائج الدراسة عدم إحكام الربط بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، محدودية فرص النمو الوظيفي بالأجهزة الحكومية. احتلال برامج التدريب التحويلي في مجال (التدريب الفني والمهني ، التدريب على الحاسب الآلي ، التدريب التربوي) المرتبة الأولى في تأييد العينة لها . بينما احتلت برامج المراجعة والمحاسبة وبرامج الشؤون القانونية المرتبة الثانية . من توصيات الدراسة العمل على الإستفادة من العمالة بشكل أمثل ، وتوفير أوجه الرعاية والخدمات المساعدة التي تشجع على الاستفادة من فرص التوظيف المتاحة وزيادة الاهتمام والحرص على تنويع مصادر التعليم والمعرفة والاستفادة من فائض الخريجين في سد العجز في التخصصات والمهن التي تعاني سوق العمل من النقص فيها وتحتاجها خطط التنمية ، العناية بالتدريب التحويلي وإعداد برامج في التخصصات التي يزيد الطلب عليها لفائض خريجي التعليم الجامعي والعام .

❖ دراسة Roberts (1995) هدفت الدراسة الإجابة عن التساؤلات هي : كيف يستطيع الفرد نظريا توجيه تأثير عمليات التحويل في فرد آخر ؟ ما هي أصول التدريس المبنية على الاستدلال والاستنتاج ، ما الممارسات التي تساند تلك العملية ؟. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، مثل مجتمع الدراسة المرشحين (قبل الخدمة) لتدريس اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية متخرجين وغير متخرجين. تم اختيار (٨ طلاب) قسموا إلى مجموعتين متقابلتين ضمت كل مجموعة (٤ طلاب) ، إثنان منهم متخرجان، وإثنان لم يتخرجا بعد . دُرست أحدى المجموعتين مقرر دراسي بصورة نظرية (توجيه رسالة) ، بينما درست المجموعة الثانية بطريقة الاستدلال المبني على الاستنتاج . جمعت البيانات أثناء تدريس المقرر الدراسي بالملاحظة والتسجيل الصوتي والتسجيل السمعي والمذكرات . بعد تحليل البيانات تبين أن المدرسين المرشحين تغيرت وسائل تفكيرهم، ونمت وتطورت، وعند مقارنة نتائج المجموعتين وجد أن

المجموعة التي تم تدريسها بوسائل استنتاجية مبنية على الاستدلال والاستنتاج (كتابات تأملية، تحدث ، أسئلة ، نقد ..) كان تعليمها أكثر عمقا ، وقد نمت وسائل تفكيرهم فعليا وجوهريا، ويفترض عند تعينهم أن يكون لهم دور فعال مساند ومرشد ومساعد. بينما المجموعة التي درست نظريا نمت بالحد الأدنى للتعلم .

❖ دراسة بكر (١٤١٧هـ /١٩٩٦م) هدفت إلى مناقشة أسلوب الإجازة التعليمية مدفوعة الأجل كصيغة لتعليم وتدريب القوى العامل باعتبارها تجربة انجليزية تربط بين التعليم وعالم العمل. ثم وضع برنامج مقترح للاستفادة منها في مصر ، وأحد أهداف هذه البرنامج هو المساعدة في عمليات التحول المهني (الانتقال من تخصص إلى آخر) . حدد في البرنامج المقترح الأهداف ، والقطاع الذي سيقدم إليه ، والجهات التي تنظمه ، وآليات تنفيذه .

❖ دراسة القباني، والعبد اللطيف (١٤١٧هـ /١٩٩٧م) هدفت إلى إلقاء الضوء على دور معهد الإدارة في المملكة العربية السعودية منذ إنشاءه عام ١٣٨٠هـ توفير القوى البشرية الوطنية المدربة لسوق العمل سواء الحكومي أو الأهلي . عرضت تعريف البرامج الإعدادية ، وأهدافها ، ثم تبعه تحليل تاريخي للبرامج الإعدادية في المعهد بناء على الأنشطة السنوية، وأعدا الخريجين الذين التحقوا بسوق العمل ، ومجالات التخصص الوظيفي الذي اهتمت به هذه البرامج واستمدت معلوماتها على تقارير إنجازات المعهد خلال الفترة من ١٣٩٣هـ- ١٤١٦هـ . وذلك من أجل معرفة اسهامات المعهد في توفر القوى البشرية الإدارية المدربة لسوق العمل .

❖ دراسة الوكالة المساعدة للإعداد التربوي والمهني بالرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤١٨هـ / ١٩٩٨م) هدفت إلى إيجاد فرص أكثر أمام الفتاة السعودية في التعليم العالي. اقترحت الدراسة في أحد جوانبها عدد من الخطوات لتنفيذ برامج للتدريب التحويلي بالكليات المتوسطة للبنات . من نتائجها أن توسيع مجالات التعليم العالي للفتاة السعودية ينطلق من دوافع تربوية ، ومهنية واجتماعية ، وتنموية ، وثقافية ، وأن البرامج المقترحة تدور في ثلاث محاول رئيسية هي : التعليم ، والصحة ، والرعاية الاجتماعية ،وجميعها مجالات تتفق مع تعاليم الدين وتقاليد المجتمع وتقرها الأمانة العامة لمجلس القوى العاملة . أما عن برامج التدريب التحويلي بالكليات المتوسطة فقد دعت الدراسة إلى ضرورة الإعداد الجيد لبدء دورات التدريبية لتحويل أو تغيير مسار الخريجات اللاتي لا يجدن فرصا للعمل ويرغبن المشاركة في برامج التنمية بالمملكة. إقترحت الدراسة إسلوبا لتنفيذ هذا البرنامج تمثل في اللاتي : التركز على البرامج التي تحتاجها الأعمال والوظائف المتوفرة وعلى الحرف المهنية التي يمكن أن يستفاد منها مثل: أعمال النسخ والإدارة ، والتمريض ، والمحاسبة ،وأعمال المكتبات . ووضع الحوافز والمكافآت على قدر أهمية البرنامج من أجل تشجيع الخريجات للإقدام عليها . وأن تكون مراكز التدريب في أمهات المدن

بالمملكة ، فهي التي تحظى بغالبية الخريجات اللاتي بدون عمل نظراً لزيادة تخصصاتهن عن الحاجة المطلوبة .

بناءاً على ما تم استعراضه من دراسات حول التدريب التحويلي يمكن إبداء الملاحظات والاستنتاجات التالية :

- تناولت جميع الدراسات أهمية التدريب التحويلي في التعامل مع مشكلات سوق العمل إلا أن هذا التناول إختص بتناول أهمية التدريب التحويلي لسوق العمل لتغيير المجال الوظيفي كما في دراسة Nalder (1991) والسفلان (١٤١٥هـ /١٩٩٥م) ، والوكالة المساعدة للإعداد التربوي والمهني بالرئاسة العام لتعليم البنات (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، وبكر (١٤١٧هـ/١٩٩٦م). في حين إنفردت دراسة Roberta (1995) في تناول أهميته لتنمية وتطوير الإمكانيات ، والمعارف ، والمهارات الوظيفية.
- أشارت دراسة الشقاوي (١٤٠٥هـ/١٩٨٤م) ، والطيب (١٤٠٦هـ/١٩٨٦م) والقباني (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) لموضوع برامج التدريب الإعدادية في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية ، ودورها في إعداد عمالة لحقول العمل الحكومية الإدارية .
- إنفردت دراسة Nalder (1991) ، و Roberta (1995) في تأكيد فاعلية ممارسات التدريب التحويلي تجريبيا . بينما أكدت دراسة الشقاوي (١٤٠٥هـ/١٩٨٤م) ، والطيب (١٤٠٦هـ/١٩٨٦م) فاعلية ممارسات التدريب التحويلي نظريا مع احتياجات سوق العمل المحلي .
- حددت دراسة السفلان (١٤١٥هـ/١٩٩٥م) بعض برامج التدريب التحويلي الضرورية لسوق العمل المحلي، وإنفردت ورقة عمل الوكالة المساعدة للإعداد التربوي والمهني بالرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤١٨هـ /١٩٩٨م) بتقديم تصور مقترح لتنفيذ برامج تدريب تحويلي للخريجات في سوق العمل المحلي .

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

بعد استعراض أهم الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وانطلاقا مما توصلت إليه نتائج وتوصيات الدراسات السابقة ، فإن الباحثة تؤكد أن الدراسات السابقة لم تتصل نتائجها بين ما يربط بين التدريب التحويلي المطلوب في سوق العمل السعودي بتحديد يشمل عدة جوانب من منهجية التدريب التحويلي على غرار الدراسة الحالية. لذلك تأمل الباحثة أن يكون فيما توصلت إليه من نتائج وتوصيات إضافية علمية مفيدة تفتح المجال لدراسة تستكمل هذا الموضوع وتتناوله من جوانب أخرى.

- **المبحث الثاني : مفهوم التدريب التحويلي وأنماطه المطلوبه في سوق العمل السعودي**

يحاول هذا المبحث الإجابة عن السؤال الأول والثاني حول وضع تصور لمفهوم التدريب المطلوب في سوق العمل السعودي النابع من التطور التاريخي لدلالات مصطلح التدريب التحويلي. لاستنباط أنماط التدريب التحويلي التي يمكن أن تثمر في سوق العمل السعودي.

ناقش المبحث عدد من الموضوعات التي تتكامل لتشكيل مضمون الإجابة عن الأسئلة المطروحة، علي النحو التالي:

- نشأة وتطور التاريخي لمفهوم التدريب التحويلي.
- معنى التدريب التحويلي.

- **نشأة وتطور مفهوم التدريب التحويلي** :

يشير المؤرخون إلى أن تاريخ الإنسانية عرف ثلاث موجات حضارية هي :

- موجة العصر ما قبل الصناعي .
- موجة العصر الصناعي .
- موجة ما بعد العصر الصناعي .

ظهر مفهوم التدريب التحويلي في موجة العصر الصناعي حيث يشير نوفل (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) أن في موجة ما قبل العصر الصناعي (موجة الثورة الزراعية) التي بدأت منذ حوالي ثمانية آلاف سنة قبل الميلاد ، ونتج عنها استقرار الإنسان وارتباطه بالأرض، وظهور الحضارات الزراعية القديمة .

تعلمٍ شباب وفتيه هذه الموجة أعمالهم ومهنهم من الكبار. كان التعليم مقصورا على القادرين والنواحي النظرية مبتعدا عن واقع الحياة . العلاقة بين التربية والاقتصاد في هذه الموجة يشير لها مطاوع (١٤١٨هـ/١٩٩٨م) بأنها كانت من جانب واحد، فالإقتصاد يمد التعليم بالمال ولكن التعليم لا يسهم في زيادة الموارد. ذكر عويدات (١٤٢٠هـ/١٩٩٩م) وياغي (١٤٠٦هـ/١٩٨٦م) أن المعرفة المهنية درست من خلال العائلة أو المؤسسة الدينية والمؤسسات الحرفية و وظهر دور الأب كمسؤول عن تعليم أبنائه مجموعة القيم التقليدية.

لم يكن التدريب على مهارات التحول في حياة مهنية فرد هذه الموجة شأن يذكر، حيث نرى الفرد بعد تعلمه مهنة آبائه وأجداده يظل مواليا لها حتى نهاية عمره ، وإمكانية تغيير الفرد لمهنته غير وارد ، وإن حدث فهو في نطاق ضيق جدا ويتم بشكل فردي غير رسمي ، كما إن وتيرة الإضافات المعرفية أو الفنية لأعمال هذه الموجة بطيئة.

وضح محمد (١٤٠٩هـ /١٩٨٨م) أن التدريب في هذه الموجه اعتمد على التقليد والمحاكاة والتقمص، و تراكم الخبرات الشخصية أو الموروثة ، حدد ياغي (١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م) وسائل نقل هذه الخبرات في أساليب التلقين المباشر من السلف الأكبر سنا والأكثر خبرة . رأى عويدات (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م) أن منهج التدريب في هذه الموجة كرس بأكمله نحو الماضي ومنهاج الماضي هو الماضي وهو ما يكون في غنى عن خبرات التحول .

أما في موجة العصر الصناعي (موجة الثورة الصناعية) التي تلت ظهور الثورة الصناعية ، بدأت تباشيرها وبواكيرها بين عام ١٦٥٠م وعام ١٧٥٠م ، بلغت أوجها في البلدان المتقدمة بين عام ١٩٥٥ وعام ١٩٦٥م . في هذه الموجة يذكر مطاوع (١٤١٨هـ/١٩٩٨م) أن التصنيع أدى إلى إعادة النظر في أهمية التعليم

للإقتصاد ، فلم يعد ينظر إليه بأنه مجرد استهلاك بل هو استثمار يمكن أن يجني منه الثمار الإنتاجية بتقديم الأيدي البشرية العاملة والمؤهلة لمؤسساته .

وهو ما سبب حدوث نوعين من التغير في الإعداد للعمل، يتمثل التغير الأول في ضروة وجود تدريب معين قبل أداء مهام معينة، والتغير الثاني يركز على التنظيم الكبير غير الشخصي داخل مجتمع حضاري كبير بعيدا عن الفرد أو الأسرة أو الجماعة الصغيرة ، حيث لم تعد العائلة أو المؤسسة الدينية قادرة على تكوين أفراد المجتمع الصناعي ذو المهارات المختلفة .

بين توفيق (١٤١٥هـ/١٩٩٤م) وتوفيق (١٤١٩هـ / ١٩٩٨م) أن أول مرة ظهر مفهوم إعادة التدريب بصورة رسمية في نيويورك عام ١٨٠٩م على يد " دي ويت كلنتون" عندما أمر بإنشاء نوع من مدارس التدريب المهني . ثم بدأ في الولايات المتحدة عام ١٨٢٥م . كانت هذه المدارس تهدف إلى تزويد " الفاشلين " بتدريب يمكنهم من المشاركة في خدمة المجتمع بدلا من أن يظلوا عبئا وعاله عليه . ثم توالى الإهتمام بإعادة التدريب خاصة مع إنتشار التصنيع والحاجة إلى العمل في المصانع وتعين الفلاحين فيها الأمر الذي تطلب تحويل مهاراتهم إلى تلك المهارات التي يتطلبها العمل في المصنع .

أشار توفيق (١٤١٥هـ/١٩٩٤م) وتوفيق (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) إلي أن الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٧م أسهمت في ضرورة إعادة تدريب عدد من العمال الجدد على الاعمال الحربية ، وبعد انتهاء الحرب تم إعادة تدريب عدد من الأفراد لتوفير عمال في مجال التصنيع وخاصة في مجال برامج إدارة الأعمال ، في أواخر ١٩٣٠هـ بدأت الولايات المتحدة الأمريكية بالاهتمام ببرامج إعادة التدريب لمعالجة مشكلة البطالة ولتوظيف العاطلين ، وهكذا توالى الاهتمام بإعادة تدريب العمال والعاطلين حسب الحاجة والظروف الطارئة التي يتعرض لها المجتمع .

أهتم التدريب بإكساب العامل مهارات عمل الحاضر الجديد. فكان تركيز إعادة التدريب على الحاضر حيث يبين السمري (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) أنه كان يُعني بتنمية المهارات الميكانيكية . لذلك وكما يقول عبد الدايم (١٤٠٩هـ / ١٩٨٨م) ونوفل (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) أن الإعداد والتربية للعمل كان مفتاحه التنميط والتقنين، واتسم الإعداد بعدد من السمات جعلته مصاغا في كل شيء على غرار المصنع ، فكل شيء مقنن تقنن الحياة الصناعية ومبرمج برمجتها ، فصيغة التربية صياغة الحياة في المصنع (طاعة ، قبول ، أعمال روتنية مكررة وصفوف وأفواج ..) .

أما في موجة العصر ما بعد الصناعي (موجة ثورة المعلومات) التي أعقبت العصر الصناعي وهزت أركانه، أسهمت في ولادة حضارة جديدة كل الجدة دخلت فيها عصر الفضاء وعصر المعلوماتية ،وعصر الإلكترون ، وعصر البحار وعصر الكوكبية الفضائية.

يشير توفيق (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) أن منذ بداية هذه الموجه بدأ التدريب والإعداد للعمل يشهد تحولات مهمة لم يسبق لها مثيل، فأصبح التدريب علما له أصول ومبادئ ونظريات وفلسفات ومداخل. أي أنه أصبح مهنة ذات أصول وقواعد . ظهرت مصطلحات حديثة في الفكر الإداري المرتبط بالتدريب منها تنمية الموارد البشرية ، التطوير التنظيمي ، تخطيط وتنمية المسار المهني . كما حدث الكثير من التقدم في تكنولوجيا التدريب ، وظهرت حركة " دوائر الجودة " .

وضح مصطفى (١٤١٣هـ / ١٩٩٢م) وبيمك (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) أن مع تزايد رياح التغيير التي تهب على العالم بمعدلات أسرع من أي وقت مضى، ومواجهة الفرد ضرورة التكيف مع التغيرات العديدة والمتنوعة الأوجه فيما يتعلق بالحياة الوظيفية أو خارج الحياة الوظيفية، ومع اتجاه معظم الأدوار المهنية نحو إعادة بناء الحاجات الشخصية والمؤهلات الوظيفية ، لدفع الضرر عن إنسان القرن الحادي والعشرين وحمايته من أن يصبح أسير الماضي ، أصبح التدريب التحويلي بمثابة طوق النجاة الذي يجب التمسك به للحاق بسفينة التغيير والتطوير الدائم الحركة والتحول في الاتجاه .

رأى عبد الحليم (١٤٠٩هـ /١٩٨٨م) ونوفل (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م) أن مفتاح التدريب والإعداد للعمل لأفراد هذه الموجة أصبح يعتمد على التفكير في المستقبل وبناء مهارات التكيف والتحول التي تستطيع التعامل مع المستقبل. تقوم هذه المهارات على التعدد والتنوع والمرونة والقدرة على التركيب . كما يبين السمري (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) أن التدريب بوجه عام غدا يعني بتغيير السلوك ، والميول ، والاتجاهات .

- **معنى التدريب التحويلي** :

يصف Raynoids (1997) التدريب التحويلي " بأنه التدريب الذي يساعد الأفراد في التلاؤم مع الظروف والتغيرات " 286p ، تعرف بيمك (١٩٩٨م) التدريب التحويلي بأنه " التدريب الذي يساعد الفرد على تحويل رؤياه وقيمة وقدراته ، أو توسيع نطاقه ليكون أداء عمله على مستوى يفوق مستوى الأداء في الماضي " ص٣٤ ، ويعرف حافظ (١٤١٨هـ/١٩٩٩م) التدريب التحويلي بأنه " التدريب الذي يكسب المتدرب معارف ومهارات في مجال أو تخصص أخر إضافي وهو مرتبط أساسا بتخصصه ، بما يمكنه من أداء وممارسة أعباء التخصص الجديد " ص١٠١ .

أما برعي (١٣٩١هـ/١٩٧٠م) فيعرف إعادة التدريب Retraining بأنه " الطريقة المرنة التي تعزز وتطور إمكانيات الفرد لمتابعة وملاحقة ما يعتري سوق العمل من سرعة تغيير وتطور علمي وتكنولوجي ، وما يستحدث في مجالات العلاقات الإنسانية والاجتماعية من تقدم " ص ٤٣٠. كما يصفه برعي (١٣٩١هـ/١٩٧٠م) وبرعي (١٣٨٩هـ/١٩٦٨م) بأنه " المجهود التدريبي الذي يبذل لإعداد المتدرب لتولي عمل أو وظيفة جديدة أو لقيام بواجبات جديدة " ص٤٨٧ ص٣١٧ .

يشير حسين (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) إلى أن " التدريب في المستقبل لابد أن تسمح مجموعة أفعاله لإعادة تأهيل الأفراد ليكونوا في حالة من الإستعداد والتأهب بشكل دائم ومتقدم من أجل أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار المؤسسة التي يعملون بها " ص١٨٩" .

- **خلاصة المبحث** :

بعد استعراض ملامح تطور التدريب التحويلي خلال موجات التاريخ الثلاث نجد أن مصطلح التدريب التحويلي لم ينشأ في عصر الموجة الثالثة فهو ليس بمصطلح حديث ، لكن دلالات هذا المصطلح لعدة عوامل تغيرت. فمنذ ظهور هذا المصطلح حتى فترة ما قبل التسعينات كان يقصد بالتدريب التحويلي إعادة تحويل فئة مؤهلة مسبقاً لوظائف لا يوجد عليها طلب في سوق العمل لتصبح قادرة على ممارسة مهن يتطلبها السوق .

في هذه الحقبة من الزمن كان يؤكد على المفهوم الذي يهتم بمعالجة آثار العمالة الفائقة وهو ما أشار إليه ياغي (١٤٠٦هـ /١٩٨٦م) " أن فترة الحرب العالمية الثانية والفترة التي أعقبتها أخذت مشروعات التدريب تعد بهدف ملء الوظائف الشاغرة " ص٣٠" .

أستخدم هذا النوع من التدريب عادة كما يرى يرعي (١٣٩١هـ/١٩٧٠م) وبرعي (١٣٨٩هـ/١٩٦٨م) وحافظ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م) من أجل إعداد المتدرب لتولي عمل أو وظيفة جديدة أو لقيام بواجبات جديدة ، ويذكر كل من : عبد التواب (١٤١٨هـ /١٩٩٧م) ، وماهر (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) أن هذا النظام اعتمد على إعادة تغيير مسار العاملين أو تحويلهم إلى أعمال أخرى تحتاجها الشركات ، والهيئات والمؤسسات الصناعية والخدمية للاستفادة منهم مستقبلاً داخلياً أو خارجياً وأثر التدريب هنا ركز على تنمية المهارات والقدرات الميكانيكية الخاصة بممارسة مهنة معينة ، أو أداء وظيفة محددة . أي أن حدود تعامله تكون ضيقة ، ولاتنطبق إلا على مواقف بعينها أو مشابهة لها في زمن لا يتعدى كثيرا الحاضر .

في أواخر التسعينات بعد ظهور تقانة المعلومات وانتشار استعمالها، ونتيجة للتطورات في مجال التكنولوجيا وما ترتب عليها من تحولات ثقافية ظهرت مرحلة جديدة للتدريب وهي كما يقول عنها توفيق في كتاب روثويل (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) التدريب بالمعرفة Training by Knowledge ، فأصبح التدريب يعتمد على فكرة ، أو رؤية ، أو قيمة ، أو فلسفة ، أو إضافة إبداعية وهنا يؤكد Aulen & Audette &Kosky (د.ت) تحول أثر التدريب من التركيز على الحاجات المباشرة الحاضرة إلى خبرات تكفي لتلبية متطلبات سوق أعمال المستقبل ، فالتغير السريع الحادث في العالم جعل الناس على موعد مع ما يتجاوز عصر الصناعة والتصنيع ، وألقى بهم في عالم جديد . بين عبد

الدايم (١٤٠٩هـ/١٩٨٨م) أنه يتطلب للتكيف معه تغيير بنية التربية والإعداد وطرازهما تغييرا جذريا ، فلابد أن يعني التدريب بكل ما يحقق نقله وتحويل ثقافي جذري في ثقافة العصر الصناعي إلى ثقافة ما بعد العصر الصناعي والذي يتطلب تحويل في التصور والمعايير والقيم وأساليب أداء العمل .

هذا ما أضاف للتدريب التحويلي بعداً يهتم بتهيئة القدرات وإكساب الخبرات التي تتمشى مع مستجدات عصر ما بعد الصناعة في ملامحه الحالية أو المستقبلية، عن طريق إعادة تأهيل وتدريب جميع الكوادر التي سبق تأهيلها وتدريبها لمزاولة مهن العصر الصناعي في إطاره الثقافي ، إلى كوادر على مزاولة مهن ما بعد العصر الصناعي ، في إطار شمولي كما تشير لذلك بيمك (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) حيث يستفيد منه جميع من في سوق العمل أو من يريد أن ينضم إليه ويعيش في عصر التقلبات والتحولات السريعة والمتلاحقة . يعزو محمد (١٤٠٩هـ/١٩٨٨م) Kennedy (1997) أسباب ذلك إلى تغيرات النظم السياسية والاجتماعية التي أدت إلى تغيير أنماط الحياة والتطور المستمر في نوعيتها ، كما أنها فرضت على الناس صغارا وكبارا أن يتعلموا بشكل متواصل لمسايرة هذا التغيير وهذا التطور وإلا أصبحوا متخلفين عن روح التقدم وروح العصر .

لذا وجد أن المعنى العام للتدريب التحويلي كما يتبين من تعريفات العلماء له لا يبتعد كثيرا عن المعنى الحديث، فهو عملية منظمة ومستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير.

من حيث التطبيق فإن له مجالين أحدهما يوجه لإعداد المتدرب لتولي عمل أو وظيفة جديدة أو للقيام بواجبات جديدة ويعني بإعادة تأهيل العامل الذي كان قد تدرب أو تعلم مهنة ما ومارس هذه المهنة مدة من الزمن أو تدرب على ممارستها ثم حدث ما يوجب تحويله إلى مهنة أخرى غير مهنته الأصلية. والأخر يوجه من أجل تهيئة قدرات المتدرب للتعامل مع متطلبات المستقبل وتحولاته . فيه لا تقتصر عملية التدريب على التأهيل المهني ومساعدة الفرد على التدريب على مهنة معينة والاستقلال بها ، وإنما هي عملية شاملة تأخذ بعين الاعتبار جوانب النمو المختلفة عند الإنسان ، وتهدف إلى إعادة تشكيل قدرته على التكيف في مجالات الحياة العملية المختلفة مما يجعله أكثر قبولا لتغيرات ذاته من جهة ، ولتغيرات مجتمعه من جهة أخرى .

وعلي ما سبق يتطلب تطبيق التدريب التحويلي في سوق العمل السعودي الأخذ بنمطيه وهما:

النمط المساري: يُعنى بإعادة تدريب فئة من القوى العاملة المؤهلة مسبقاً لوظائف لا يوجد عليها طلب في سوق العمل لتصبح قادرة علي ممارسة مهن يتطلبها السوق.

النمط التنموي: يُعنى بإعادة تدريب جميع الكوادر العاملة لتكون قادرة علي التعامل مع عصر ما بعد الصناعة في غطاره الثقافي الجديد الذي يتطلب تحول في تصورات العمالة واتجاهتهم الوظيفية، وقيم العمل لديهم ومجال اهتمامهم وأساليب أداءهم للعمل.

- **المبحث الثالث: غايات وأهداف التدريب التحويلي المطلوب في سوق العمل السعودي :**

يحاول هذا المبحث الإجابة عن السؤال الثالث حول تحديد أبرز غايات وأهداف التدريب التحويلي المطلوب في سوق العمل السعودي.

ناقش المبحث عدد من الموضوعات التي تتكامل لتشكيل مضمون الإجابة عن السؤال المطروح علي النحو التالي:

- طبيعة التدريب التحويلي.
- أهداف التدريب التحويلي.

- **طبيعة التدريب التحويلي :**

التدريب التحويلي تدريب متجدد غير تقليدي يتبنى برامج متطورة في أهدافها ومضامينها وطرائق واستراتيجيات التعلم والتدريب التي تتبعها. يستمد التدريب التحويلي طبيعته من طبيعة العصر الذي عليه أن يتعامل معه ، فكل عصر يصبغ نظامه التربوي بصبغته ويعكس عليه طبيعته والعصر الحالي هو عصر التغير النوعي والسريع والمفاجئ أحيانا ، استجابة لهذا التغير إشارت بيمك (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) و Raynolds (1997) إلي ظهور مفهوم التدريب التحويلي ، الذي تقوم طبيعته على المرونة والتكيف وتحقيق المواءمة ، والتبادل الدينامي مع المحيط الحيوي والاجتماعي بما يضمن التفاعل المستمر والنباء .

يعتبر النظام الديناميكي للتعلم التحويلي نظاماً مفتوحاً بمعنى أنه يتبع نهج فلسفة النظام التربوي المفتوحة التي تعتبر في عصر التغيرات السريعة والاكتشافات المستمرة أسلوباً حيوياً حيث يتميز كما تبين بيمك (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) " بقدرة على التغير والتحول واستيعاب الذبذبات الخفية للطاقات البشرية وللمعلومات ، وتجنب الاضطرابات التي تسببها أي ظواهر طارئة ، كما تتوائم النظم المفتوحة وبسرعة مع أي اضطراب أو عيب " ص١١" .

صناعة نظام تدريبي تحويلي يعتمد في طبيعته على التكيف كغيره من النظم المتكيفة يتطلب كما يوضح الثبيتي والقرشي (١٤١٨هـ/١٩٩٨م) عقولا بشرية ذات كفاءة عالية ، كما يتطلب تغييرات أساسية ليس في التنظيم وإنما في النظرية والتصور.

يشير John (1977) إلى أن التربية التي تقوم بعملية تحويل تعتمد على القيام بحالة من حالات " التطبيع الاجتماعي " تأخذ عدة صفات منها الرسمي ومنها غير الرسمي ومنها الموقفي ومنها المنغلق ومنها المفتوح .

النظم التحويلية كبديل للنظم التدريبية التقليدية الجامدة تسمح بأقصى درجات التفاعل بين مخرجات المؤسسة والبيئة، لأنها كما يرى Kennedy (1997) تركز عند تربية النشء على مهارات وقدرات تسمح بالاستمرار والتفاعل المتواصل والمتناغم مع البيئة المحيطة الزمن .

أهم النتائج التي يسعى التدريب التحويلي لتحقيقها يحددها Aulen,Audette,Kosky (د .ت) بأنها :

- التكيف .
- تحديد الهوية .

يعني التكيف الإنفتاح والاستعداد للتكيف مع التغيير عن طريق إتقان مهارات وعلاقات أكثر مما هو مطلوب بالوقت الحالي . بينما معرفة الهوية هي وعي الفرد بكل ما يتعلق بمرونته في مواجهة التغير .

النظم التدريبية التقليدية عادة ما تصمم بطريقة مغلقة وتكون ثابتة ومستمرة ، وهو ما يؤدي إلى حالة إنفصال بين مخرجات المؤسسة والبيئة المحيطة. فنظم التدريب التقليدية كما يعتقد Kennedy (1997) على عكس نظم التحويلية " تركز على مهارات خاصة تفقد قيمتها مع مرور الزمن 268p

النتيجة النهائية التي يسعى إليها في نظم التدريب التقليدية كما يراها مرسي (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) هي " أن يصبح المتعلم على وعي بالاعتبارات أو المسلمات الثقافية التي تتحكم في وضع القواعد، وتحديد الأدوار، والمعتقدات ، والتوقعات الاجتماعية التي تملي عليه الطريقة التي يرى بها الأشياء ، أو يفرك نحوها ، أو يتعامل معها " ص ١٢٧

لذلك يكون السياق التربوي والتعليمي للتحول يختلف عن غير التحويلي حيث يعتمد على تقديم الموضوعات التعليمية المتنوعة غير مترابطة داخل سياق كلي داخلي متكامل بيئيا . أي أن الموضوعات الدراسية في التعلم التحويلي كما يبين ذلك Raynolds (1997) غير مترابطة أو جزء أو حصة من المتغيرات بشرط أن تعطي للمشاركين وتوفر لهم تأثير متكامل داخليا فيما يتعلق ببيئتهم بينما التعليم غير التحويلي كما يؤكد Raynolds (1997) " يهتم بالتدريج في السياق التعليمي والتركيز على تطوير الأجزاء المحددة بدقة لمشاعر الطالب الجسمية أو القدرات العقلية " 288p فهو يركز كما ترى

بيمك (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) على حشو عقول المتدربين بالمعلومات دون أن يساعد على تغيير طريقة تفكيرهم أو نظرتهم للأمور والأشياء . في حين يصف Raynolds (1997) التعليم التحويلي على عكس التعلم غير التحويلي فهو يرى أنه أكثر تنوعاً وأقل اهتماماً بالتدرج، ويعطي خيارات متنوعة ومتعددة لأنه يقوم على إعتقاد بأن السلوك الصحيح لا يمكن مراقبته بصورة دقيقة. ويشير Cantwell (1993) بأن التركيز في التعلم التحويلي يكون " على التطبيق العالمي الحقيقي للمهارات بشكل أكبر من التركيز على القوانين أو الإشارات " 2p .

أما أساليب التدريب في النهج التحويلي فتصفها بيمك (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) بأنها تتجه معظمها نحو الأساليب التي تساعد الفرد على إطلاق عنان إبداعه وتتيح له الفرصة للتعبير عن اهتماماته الشخصية وخططه، وتسهم في التعرف على طريقة تفكيره وتساعد على استخلاص خصائص تعتمد على تلك الأساليب التي لها قدرة على إثارة العاطفة ، وتؤدي إلى التطوير الروحي العقلي وبذلك يتم صقل استراتيجيات التعلم المبني على الملاحظة ، وتثير تبصرات أو مواقف للتعامل مع الغموض أو لمخاطرة والشك والانتقال بين قبول أو رفض وجهات النظر العالمية المتغيرة أو المذاهب الفكرية المتكاملة عن مفاهيم الحياة بالربط بينها وبين أوضاع مشابهة لتلك المتحدة داخل السياق التعليمي أو نجاح التجارب السابقة. وتعلل بيمك (١٤١٧هـ/١٩٩٨م) أهمية استخدام هذه الأساليب إلى أن الإطار الذي يعمل داخله الناس يعتمد على ما توصلوا إليه من نتائج وكذلك على معتقداتهم ورؤاهم وافتراضاتهم التي تشكل طريقة حياتهم ، والتي تشكل بدورها خصائص تفكيرهم وسلوكهم ، وبالتالي تصبح عملية تمكين الناس من تغيير طبائعهم أمراً أكثر أهمية من عملية تدريبهم – على مهارات ميكانيكية – حتى يتسنى لهم تحقيق ما يرغبونه من نتائج ، فهذه الوسائل تأخذ في الاعتبار السياق الذي يستقي منه الناس هوياتهم وأنماط تفكيرهم وسلوكهم.

أثبت Raynolds (1997) " أن أساليب التدريب التي تعتمد على المحاكاة (تمثيل المواقف الأصلية) أو الألعاب أو تمارين الخبرة بالإضافة إلى مشروعات فردية وجماعية والتي جعلت في نطاق السمع والبصر كان لها مقدرة فريدة لتسهيل التعليم التحويلي ، فهذا الأساليب تعتمد على عدد من الحواس ، وعلى معالجة مقادير شاسعة من المعلومات للتخلص مما هو غير هام ، واجتذاب كل ما يمدهم بقدرات لاتخاذ القرار الرشيد 287p

يبين Kennedy (1997) " أن المؤسسات التربوية التي تنتهج التدريب التحويلي لا تهتم بتعليم المهارات الخاصة التي ستفقد مع الزمن بل تسعى لتعلم طلابها المرونة ، والقدرة على الكيف والتحول 266p فهذه الخبرات التحويلية تعمر أكثر، وتساعد على التدريب المستمر المتواصل . وهو كما

يعتقد Aulen, Audette , Kosky (د.ت) ما يتمشى مع الاقتصاد المعاصر والمبادئ العامة التي تتطلب اكتساب الخبرات التحويلية التي تساعد على التدريب المستمر .

حدد حجازي (١٤١٩هـ/١٩٩٩م) أولويات في التنشئة تساعد على تنمية أو تعزيز الخبرات التحويلية في سوق العمل هي :

- الاقتدار المعرفي . وهو ما يقتضي تنمية المهارات العقلية العليا وصولاً إلى القدرة الإبداعية ، والتميز ، والتمكن الذي يمكن الصمود في سوق عمل ذات نمو معرفي وتقني متسارع ويقوم على القوة النخبوية في مال الاقتدار المعرفي
- ثقافة الإنجاز . وهو ما ينبغي التركزي على تنمية الهوية الشخصية المهنية المنتجة ، والذي يجعل من جدارة الأداء معيار القيمة الذاتية والمجتمعية وطريق اكتساب المكانة والحظوة .
- الحصانة النفسية . وهو ما يقتضي تشكيل الحصانة النفسية ومتانة الشخصية ، فسياقات عمل مع تسارع انفتاح الأسواق وعولمتها لن يوفر الأمن والأمان والتوازن للعناصر البشرية التي لا تتمتع بقدر عال من المناعة النفسية ومن هنا ستأتي أهمية الحيوية المستقبلية للبرامج الصحة النفسية العلاجية ، والوقائية ، والنمائية في عمليات التنشئة .
- منهجيات التفكير التحليلي التركيبي ، وما يعني بتوسيع إطار المقاربات في التعامل مع النظم المعقدة ، وبذلك يقتضي بناء منهجيات التي تمكن من استيعاب التعقيد والتفاعلية في ظواهر العولمة وقضاياها المتنامية ، والتي تقترب من نظرية الفوضى وتحمل كل احتمالات التحول والمفاجآت مما يمكن الفرد من (التفكير عالميا والتصرف محليا) .

- **أهداف التدريب التحويلي وغاياته** :

حدد سبنسر (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م) غايات عامة يسعى لتحقيقها النظم المستمر لإعادة الدراسة وإعادة التدريب، هي:

- إعادة توزيع العاملين الذين يفقدون وظائفهم .
- الإصلاحات الخاصة بتحسين مستوى الرفاهية واستيعاب الطبقات الاجتماعية الدنيا في الوظائف والأوضاع الاقتصادية الجديدة .
- الاستمرار في الارتقاء بالاقتصاد القومي إلى الوضع الأمثل من خلال توفير التحليل والتصنيف الفوري لاحتياجات التدريب لتأهيل العاملين لشغل الوظائف الجديدة وخفض فترات البطالة والحد من عدم استغلال الطاقات والعقول البشرية المعطلة .
- مساعدة جميع المواطنين على تحقيق تطلعاتهم وإمكانياتهم الاقتصادية والشخصية ومساعدة العاملين الذي سيتأثرون سلبيا نتيجة للهندرة على تجاوز تلك الآثار .

تذكر بيمك (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م) بعض الأهداف الاستراتيجية للدول العربية في سعيها وراء الأخذ بالتدريب التحويلي هي :

- تحويل العمالة غير الماهرة إلى عمالة ماهرة .
- تحويل العمالة المكتبية إلى عمالة فنية .
- تحويل العمالة اليدوية إلى عمالة آلية .
- تحويل العمالة الأجنبية الوافدة إلى عمالة وطنية .
- استبدال الإدارة الأجنبية بإدارة وطنية .
- إضافة بعض المهارات أو الوظائف إلى فئة أو شريحة من الشرائح الوظيفية (مثل قيام المرأة ببعض أعمال الشرطة أو الجوازات أو المصارف الإسلامية في قطاع السيدات) .

- **خلاصة المبحث** :

بعد استعراض طبيعة التدريب التحويلي وغاياته وأهدافه نجد أن غايات التدريب التحويلي التعليمية تحقق أهداف بعض ذات عوائد اقتصادية وبعضها الآخر ذات عوائد اجتماعية. أهمها:

- إعادة توزيع العاملين الذين يفقدون وظائفهم .
- استيعاب الطبقات الاجتماعية الدنيا في الوظائف والأوضاع الاقتصادية الجديدة .
- الارتقاء بالاقتصاد القومي إلى الوضع الأمثل بمحاولة خفض فترات البطالة واستثمارالطاقات والعقول البشرية المعطلة .
- مساعدة جميع المواطنين على تحقيق تطلعاتهم وإمكانياتهم الاقتصادية والشخصية.
- مساعدة العاملين الذي سيتأثرون سلبياً نتيجة للهندرة على تجاوز تلك الآثار .
- استبدال العمالة الأجنبية بعمالة وطنية (السعودة والاحلال).
- تحويل العمالة غير الماهرة إلى عمالة ماهرة .
- تحويل العمالة المكتبية إلى عمالة فنية، والعمالة اليدوية إلى عمالة آلية .
- إضافة بعض المهارات أو الوظائف إلى فئة أو شريحة من الشرائح الوظيفية (مثل قيام المرأة ببعض أعمال الشرطة أو الجوازات أو المصارف الإسلامية في قطاع السيدات) .

يتضح سعى المملكة العربية السعودية في تشجيعها للتدريب التحويلي محلياً لتحقيق هذه الغايات فيما جاء به الهدف الخامس من خطة التنمية السابعة الذي نص على " تنمية القوى البشرية والتأكيد من زيادة مشاركتها، ورفع كفاءتها عن طريق التدريب والتأهيل لتلبية متطلبات الاقتصاد الوطني إحلال القوى العاملة السعودية محل العمالة الأجنبية ص١١٥

كذلك تضمن نص الأساس الإستراتيجي السادس عشر على " العناية بإعادة تأهيل والتدريب لرفع إنتاجية العامل بما يحقق الاستفادة القصوى من التقنيات والتجهيزات المستخدمة في الأنشطة التنموية " ص ١١٧ .

- **المبحث الرابع: دوافع العمالة في سوق العمل السعودي للإقبال علي التدريب التحويلي**

يحاول هذا المبحث الإجابة عن السؤال الرابع حول أهم دوافع العمالة في سوق العمل السعودي للإقبال علي التدريب التحويلي. ناقش المبحث عدد من الموضوعات التي تتكامل لتشكيل مضمون الإجابة عن السؤال المطروح علي النحو التالي:

- العمالة والتدريب التحويلي.
- الحاجة إلى التدريب التحويلي .

- **العمالة والتدريب التحويلي** :

حاولت عدد من الدراسات فهم طبيعة العلاقة العكسية التي تؤدي بالفرد في سن النضج ومرحلة الإلتحاق بسوق العمل سواء كان عاملاً أو مقبلاً على العمل للعودة للتعلم .وهي كما يراها بعض الباحثين أنها مرحلة إنتقالية غير اعتيادية . فعلماء الاجتماع يرون أن السلوك الطبيعي الذي يسير وفق قانون أن الفرد في مرحلة النضج ينتقل من عالم المدرسة إلى عالم العمل ، فالحياة مراحل وكلما نضج الإنسان ترك خلفه أشياء الطفولة ، هذا ما حث أتباع المرحلة غير التقليدية كما بين Bell (1998) البحث عن مصادر خارج الجسم إلى مجرى الحياة كلها على أمل فهم الأسباب والظروف ، وهل هذه الظروف والأسباب متعلقة بنتائج خاصة ؟.

لعل هذا التساؤل طرحه توفلر (١٣٩٣هـ/١٩٧٢م) بصيغة قد تختلف في الشكل وتتشابه في المضمون حيث تساؤل عن أهمية تقديم الخدمات والمعرفة الواسعة للفرد في مرحلة مبكرة ؟ . وإن كان ما قصده توفلر يختلف في بعض جوانبه عما قصده بل (Bell) فتوفلر عندما طرح هذا التساؤل كان ينظر إلى طبيعة بيئة الغد ، بينما بل (Bell) كان ينظر بتركيز أكبر إلى طبيعة بيئة الحاضر .

مع ذلك فإن لكلٍ جانب أبعاده ، والفصل بينهما صعب وقد يكون مستحيلاً وكلاهما يلعب دوراً هاماً في دفع الفرد للعودة للتعلم .

تقوم نظرة توفلر (١٣٩٣هـ/ ١٩٧٢م) على أساس واحد هو أن إنسان مجتمع الغد سيختلف عن إنسان اليوم والفرق بينهما اختصره في عبارة (سرعة الزوال) حيث يعتقد أن سرعة الزوال تولد لدى الفرد شعوراً بإنعدام الدوام في أي أمر وهو ما يتناول علاقة الفرد مع عالم الأشياء ومع المكان ومع المؤسسات والهيئات كذلك مع الأفكار والمعلومات. وسرعة التغير على جوانب الحياة المحيطة بالفرد تجعل عملية التحديد المبكر لرغبات الفرد المستقبلية صعبة، كما تجعل المطلوب هو التفكير في إرضاء رغبات وتحقق طموحات تظهر أولاً فأول .

أما نظرة بل Bell (1998) فتقوم على ما كشفت عنه عدد من الدراسات مثل الخنكاوي (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) ومرسي (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) وهلال (١٤١٨هـ/١٩٩٩م) من أن الاهتمامات المسيطرة أثناء دورة الحياة تلعب دوراً هاماً في إقبال العمالة على العودة للتعلم ، وهي ترتبط بثلاث دوافع تتمثل في :

- دوافع مهنية .
- دوافع شخصية .
- دوافع اجتماعية .

إلى أن بالإضافة إلى ذلك ثم دوافع إدارية تظهر الحاجة إلى التدريب التحويلي .

- **الحاجة إلى التدريب التحويلي** :

يلجأ المخططون إلى تبني إستراتيجية التدريب التحويلي لعدة أسباب أو دوافع منها الإداري ومنها المهني والاجتماعي والشخصي .

- **الدوافع الإدارية** :

إن الاتجاهات الإدارة الحديثة تدعوا إلى تطبيق اتجاهات علمية حديثة مثل إعادة الهندسة وهي كما يراها كل من عامر (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م)، وسلطان (١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، وهامر (١٤١٩هـ/١٩٩٩م) وسبنسر (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م) ضرورة إحداث تغييرات جذرية وأساسية يتم في إطارها إحداث التحولات التالية :

- تحول الوظائف من مهام بسيطة إلى وظائف مركبة .
- تحول المديرين من مشرفين إلى موجهين ومستشاريين .
- تحول من المساهمات الفردية إلى العمل ضمن أعضاء فرق عمل .
- التحول الأعمال الفردية إلى الأعمال الإستشارية حيث يتحول موظفوا الشؤون القانونية والتخطيط العام وأبحاث التسويق ، والذين يعملون حاليا خلال مساهمات وظائفهم الفردية إلى القيام بدور المستشارين للمديرين الفرعيين .
- تحول الإخصائيين الفنيين إلى مستشاري معلومات .

هذا في مجال الوظائف أما في مجال الأنشطة فيتوقع حدوث التحولات التالية :

- تحول الأنشطة من محلية ومتطابقة إلى عالمية ومتنوعة .
- تحول العمليات من عمليات بطيئة إلى عمليات فائقة السرعة .

- **الدوافع المهنية** :

يؤكد هلال (١٤١٨هـ/١٩٩٨/١٩٩٩م) ومرسي (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م) أن الدوافع المهنية تمثل أهم الدوافع البارزة في حرص العدد الأكبر من العمالة الناضجة على تلقي المزيد من العلم ، لاسيما لمن هم في مقتبل العمر.

يري شكري وآخرون (١٤١٥هـ/ ١٩٨٥م) أن الدوافع المهنية تتضح في أمرين الأمر الأول يشير حقيقة إلى المال ، حيث أن " تسعير الشهادات Diploma Disease أحد سياسات توزيع الأجور، فالمرتبات والأجور تتحدد طبقاً لعدد السنوات التي يمضيها الفرد بنجاح في مراحل التعليم والشهادة التي يحصل عليها، وهو ما يؤكده Bell(1998) بقوله : " أن التحصيل العلمي في عالم العمل يعتبر علامة لمعرفة قدرات الموظف وإنتاجيته ويؤخذ به كمؤشر لتحديد الرواتب والفوائد المعطاة " 4p.

في دراسة ميدانية عن عمالة القطاع الخاص في سوق العمل المحلي (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) حاولت تحديد متوسط أجر الساعة للمشتغلين حسب مستويات الدراسة، أكدت نتائجها أن متوسط الأجر يزداد بالمستوى التعليمي خاصة مع القفزات بين المستويات العلمية أي من مستوى متدني إلى مستوى متوسط ومنه إلى مستوى عالي .

يفسر هذا جزئياً أسباب اتجاه الأفراد في متوسط عمرهم نحو البرامج التدريبية المرتبطة بالشهادة، وهو ما أكده الخنكاوي (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) بأن " الفرد في المرحلة العمرية (٢٥- ٤٤) يحاول الحصول على برامج تدريبية مرتبطة بتخصصه وتؤدي إلى حصوله على شهادة " ص١٠١ . فمعدل العائد المالي للفرد من التدريب يلعب دور هام في جذب الأفراد للعودة لصفوف الدراسة التي يمكن أن تؤهلهم للحصول على أجور مرتفعة ، أو تتيح لهم فرصة الحصول على وظيفة ذات أجر مقبول.

وجدت دراسة داغستاني (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) أن هناك إقبال كبير من قبل العمالة السعودية الباحثة عن فرص عمل في القطاع الخاص للتحصيل الجدي من برامج التدريب تمثل في (٧٢٪) مقابل (٢٤٪) من غير الجادين وهو ما يعكس اهتمام الأفراد بالحصول على ما يعزز قدرتهم في الحصول على وظائف وبالتالي يزيد الضغط على التدريب المرتبط بالتوظيف. ودراسة داغستاني (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) أكدت ذلك حيث وجد أن إقبال الشباب كان يسعى بشكل كبير نحو مجالات التدريب التي لم تعزز مراحل الدراسة النظامية مثل الحاسب الآلي ، واللغة الإنجليزية ، والبرامج الإدارية .

هذه المجالات هي التي ترغب جهات العمل في توفرها في مخرجات التعليم التي تريد الإنضمام إليها، وفي المقابل لا توفرها بالقدر المرضي الأنظمة التعليمية في المرحلة المبكرة للإعداد، وهو ما يكون سبباً في بطالة خريجيها . أكدت ذلك ميدانياً دراسة التركستاني (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م) التي ورد فيها : أن من أسباب عدم قبول سوق العمل لمخرجات التعليم العالي أسباب تتعلق بقدرات الخريج ومهاراته الفردية منها : عدم إجادة اللغة الإنجليزية ، وعدم إجادة تشغيل

الحاسب ، بالإضافة إلى عدم توفر الخبرات العملية ، وتفضيل الخريج للأعمال الإدارية غير الميدانية . وحرص العامل وحاجته للوظيفة التي يعول عليها مصدر دخله الأمر الذي يدفعه للعودة إلى التعلم لتلبية المتطلبات التي ترغب مؤسسة العمل توفرها في العمالة والتي لا تتوفر لديه بشكل مرضي .

وجد أيضاً أن الدخل يلعب دور بنوعية الأنشطة التربوية التي يشترك فيها الكبار حيث يؤكد الخنكاوي (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) أن العمال من ذوى الدخل المنخفض يسعون للحصول على برامج تقودهم إلى النهاية إلى وظائف جديدة بينما أصحاب الدخول العالية تتركز اهتماماتهم في الحصول على مستوى متقدم في نفس وظائفهم أو في المجال الذي يعملون فيه ، أما الذين حصلوا على شهادة ولم يلتحقوا بسوق العمل بعد فيعزى إشتراكهم ببرامج مع تؤهلهم لعمل معين أو وظيفة في المستقبل .

يبين مرسي (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) أن بعض العمالة قد تلجأ إلى العودة للدراسة بدافع الحصول على الأجر الإضافي أو العطلة مدفوعة الأجر من عملهم نظير عودتهم للدراسة

المرأة قد يكون لها سبب خاص بها ، فبعض النساء نتيجة لسوء الأوضاع الاقتصادية للأسرة لأسباب طارئة كفقد العائل نتيجة الوفاة أو المرض ... ، أو بسبب كبر الأولاد وكثرة الأعباء المالية على الأسرة وطمعها في المشاركة وتحمل جزء من الأعباء المالية ، أمور تدفع المرأة في مرحلة متقدمة من العمر للعودة للدراسة التي تؤهلها للإنضمام إلى سوق العمل.

أما الجانب الثاني للدافع المهني يشير إلى أمور عديدة منها المكانة المهنية وتحسين الوضع الوظيفي، حيث يبين مرسي (١٤١٨هـ /١٩٩٧م) أن " الفرد العامل يدفعه شعوره بأن ما يتعلمه له صلة وفائدة بعمله ، وأن ما يتعلمه له مغزى ويحقق أغراض مهنية ينشدها للعودة مرة أخرى لصفوف الدراسة ص ٨٧ .

يؤكد Bell (1998) أن زيادة التعليم تزيد من قدرة الفرد على الإلتحاق بموارد مرغوبة في العمل مثل العمل في جو نظيف ومركز مهني مرموق وغير ذلك، وهو ما يكون كثواب لاستثمار أكثر أوقاته في التعلم "ص ٣ .

يبين الخنكاوي (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) أن الفرد العامل عندما يكون في سن الثلاثين من عمره تقريباً يبدأ في السعي نحو الترقي الوظيفي، وغالباً ما يدفعه ذلك للعودة للتعليم، كما يؤكد أن العامل قد يتولد لديه دافع للعودة للدراسة بتحفيز خارجي، حيث تطلب منه المؤسسة التي يعمل فيها أو رؤسائه في العمل الحصول على تدريب معين، والمؤسسة والمسؤولين فيها بهدف التنسيق بين العمالة ومتطلبات العمل عادة ما يلجأون للتدريب داخل أو خارج مؤسساتهم

ويكون هذا بمثابة المحرك والموجه للعمالة للتعلم في ضوء احتياجات العمل الحالية أو المستقبلية ، وتؤكد ذلك دراسة داغستاني (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) حيث وجد أن ٥٦٪ من شركات القطاع الخاص تقبل على تدريب موظفها بمؤسسات تدريب .

أما الأغراض التدريبية التي تسعى هذه الشركات لتحقيقها فقد تمثلت في أهداف تطويرية في نفس المجال أو في مجال مختلف يعتمد على آليات السوق واحتياجات العمل.

يؤكد Bell (1998) أن الكبار قد يلجأون إلى التعلم على مستوى فردي رغبة في الترقي الوظيفي أو الدخول في مهنة جديدة ، أو لتحقيق طموحات أواخر العمر .

- **الدوافع الاجتماعية** :

لعبت بعض العوامل الاجتماعية دوراً رئيسياً في حرص العاملين للعودة للدراسة تمثل أهمها في عدم تكافؤ الفرص في ميدان التأهل والإعداد ، وهو ماترتب عليه عدم تكافؤ الفرص في ميدان العمل . وهذا ما أكده Bell (1998) حيث وضح أنه بفضل التمايز الذي تعاني منه الطبقات المتعلمة ، والذي يبدوا أنهم لا يأخذون فرص متكافئة في العمل ، وهو ما له علاقة بالعوامل الأسرية والتحصيل العلمي ، أدى إلى أن يعين البعض في وظائف أعلى أو دون مستواهم وقدراتهم.

يدين المجتمع لهذه الفئة من العمالة في مرحلة تلي مرحلة الإعداد المبكر تعويضها عن النقص إذا رغبت بذلك. تؤكد أهداف بعض الدراسات ضرورة خدمة الأغراض الاجتماعية في البرامج التدريبية فقد أوضحت دراسة بكر (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م) أن من أهداف البرامج التدريبية مدفوعة الأجر المخصصة لتدريب العمالة خدمت أغراض اجتماعية مثل التعليم من أجل المساواة (تربية عامة للفئات المحرمة) .

يفترض أن عدم تكافؤ الفرص التعليمية أما أن يكون بين أفراد الجنس الواحد أو بين أفراد الجنسيين. فعمالة الجنس الواحد لم يتحقق لها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حيث كما يوضح الخنكاوي (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) قد يكون هناك عمالة لم تلتحق بالمدرسة أو إلتحقت ولكنها لم تحصل على مستوى تعليمي مناسب ، لأي سبب من الأسباب وهؤلاء العمالة ومن في حكمهم يدين لهم المجتمع عندما يكبرون بتعويضهم عن النقص في تعليمهم المبكر ، وقد يسعون هم بأنفسهم لتعويض هذا النقص. كشفت دراسة ميدانية عن عمالة القطاع الخاص في سوق العمل المحلي (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م) عن التمايز النسبي بين مستويات التعليم في صفوف عمالة القطاع الخاص .

أما التمايز بين الجنسين فيؤكده شكري وأخرون (١٤١٥هـ/ ١٩٨٥م) فيذكروا أنه عادة ما تعاني منه المرأة في كثير من الدول في الاقتصاد والمجتمع بطرق مختلفة مباشرة أو غير مباشرة ، وهو ماله علاقة بنظرة المجتمع إلى المرأة وإلي أدوارها في الحياة أو مركزية نشاطها الاقتصادي أو هامشيته " ص٨٤ ممايؤدي إلى أن فرص إعداد المرأة وتأهيلها أقل أهمية ومحدودية وتنوعا من فرص الرجل .

يذكر هلال (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨/ ١٩٩٩م) دوافع اجتماعية أخرى مثل الرغبة في صحبة الآخرين ، وإشباع الحاجة الاجتماعية ، حيث أن بعض الناس يلتحقون وينتظمون من أجل اكتساب أو تدعيم أو تطوير علاقات اجتماعية بالآخرين، أو لمجرد الهروب من الوحدة الملل بعد أن أصبحت الأعمال متعبة وروتينية .

كما يرى هلال (١٤١٨هـ / ١٩٩٨/١٩٩٩م) أن المسؤولية الاجتماعية قد تعلق دوراً في التأثر على دوافع الفرد للعودة للتعلم حيث يتبع تحمل الفرد في المجتمع الوظيفي بعض المسؤوليات الاجتماعية للبحث عن فرص لاكتساب ما يمكن من تأكيد دوره ومسؤوليته الاجتماعية .

- **الدوافع الشخصية** :

بين الخنكاوي (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) أن هذه الدوافع عادة ما تظهر بشكل أكبر في مراحل العمر المتقدمة – فوق الأربعين – حيث تقل الهموم المالية للعمل ويصبح لديه قدر أكبر من الفراغ. أما أهداف العودة للدراسة فيري الخنكاوي (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م) ومرسي (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م) وهلال (١٤١٩هـ/١٩٩٨/١٩٩٩م) أنها تكون من أجل الاستنارة وتوسيع الأفق والحصول على قدر أكبر من العلم لتطوير معلوماته ومهاراته .

يشير هلال (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨/ ١٩٩٩م) أن دافع التنمية الذاتية يمثل عنصراً هاما في تحريك السلوك التعليمي لدى الكبار وبصفة خاصة النساء ، ويرجع الخنكاوي (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) وتوفلر (١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م) سبب ذلك إلى أن السيدات في متوسط العمر يصبح لديهن وقت فراغ أكبر بسبب تحللهن من بعض أعباءهن الاجتماعية بعد أن يصل أبناءهن مرحلة يستطيعون فيها تدبير أمورهم .

يرى هلال (١٤١٩هـ / ١٩٩٨/ ١٩٩٩م) أن الدوافع الشخصية تنطلق لدى شعور الفرد بالحاجة لاكتساب بعض المعلومات والمهارات لما هو كائن في أعماقه ، أو يرتبط بطموحاته أو علاقته بالآخرين أو بالمجتمع فمثلا قد يشعر بأنه يحتاج إلى بعض المهارات القيادية التي تجعل صورته أكثر تقديرا واحتراما أو إلى مهارات في العرض أو التقديم ، أما دافع الاستمتاع بالدراسة كقيمة لتأكيد الذات فقد بين هلال (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨/ ١٩٩٩م) أن استمرار الإحساس بالقيمة يتزايد مع المستوى التعليمي .

- **خلاصة المبحث** :

نجد أن الدوافع المهنية والشخصية والاجتماعية التي تدعوا العمالة للعودة إلى التدريب وإعادة التدريب مختلفة ومتعددة ، وقد يكون للعامل أكثر من دافع، وهذه الدوافع تختلف باختلاف الفرد وظروفه والمرحلة العمرية له، وهو مايؤكده مرسي (١٤١٨هـ/١٩٩٧م) وهلال (١٤١٩هـ/١٩٩٨/ ١٩٩٩م) ويمكن إجمال العوامل التي تسبب ظهور هذه الدوافع في الآتي :

- عامل مهني أي أن الفرد يتجه للعودة للتعلم من أجل النمو والترقي المهني في الوظيفة أو العمل .
- عامل شخصي أي أن العودة للتعلم كانت بدافع التخلص من الروتين والملل والهروب من العمل .
- عامل خارجي أي أن العودة للدراسة بدافع تأثير ورغبات وتوجيهات أناس آخرين لهم سلطة .
- عامل اجتماعي أي أن العودة للدراسة بأمل تكوين علاقات اجتماعية .
- عامل معرفي أي أن العودة للدراسة كانت بدافع التعلم في حد ذاته .
- عامل مالي أي أن العودة للتعلم كان بدافع الحصول على الأجر أو زيادة ما يتقاضى من أجر .

يقول Bell (1998) " أن النظر إلى الأرقام التي تؤيد أن الكبار يتجهون نحو التعليم المرتبط بوظائفهم ينفي الرأي الأعم الذي يرى أن تعليم الكبار نشاط استمتاعي " 2p .

يشير عدد من العلماء إلى صور تجعل تبني إستراتيجية التدريب التحويلي مع النساء أكثر إلحاحا وأهمية منها على سبيل الذكر لا الحصر الصور التالية :

- طبيعة المرأة الفيزولوجية ، حيث يشير بيل (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م) إلى أن طبيعة التكوين الفيزولوجي للمرأة يضطرها أكثر من الرجل للإنقطاع عن العمل أو الوظيفة فترة من الزمن ثم العودة إليه (بسبب الحمل أو الرضاعة أو الولادة) وبسبب السرعة المتزايدة للتغيرات والتطورات التكنولوجية والعرفية قد تضطر بعد عودتها للتدريب من جديد .
- طبيعة دور المرأة الاجتماعي، يعتقد الخنكاوي (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م) و Bell (1998) يدفع بها في بداية حياتها للتفرغ لرعاية شؤون منزلها وتربية أطفالها ، وعندما يكبر الأطفال وتقل الأعباء الأسرية تبدي المرأة اهتماما قويا بدورات التدريب المهني للعثور على عمل .
- حداثة دخول المرأة إلى ميدان العلم بالنسبة للرجل، حيث توضح غرانت (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م) أن ذلك أوجد اتجاهات حديثة تركز على كيفية إعادة تكيف المرأة اجتماعيا للتنافس على أساس متساو مع الرجل .
- إن الاتجاهات الحديثة كما يبينها Marston (1998) تدعوا إلى توجيه النساء غير العاملات والمرشحات لبرامج المساعدات الحكومية (كالمطلقات

والأرامل ..) والقادرات على العمل نحو برامج التدريب المهني للنجاح في سوق العمل والحصول على موارد مالية ذاتية .

- إن أزمة التوظيف القائمة في سوق العمل النسائي أكبر من أزمة الرجل سبب هذه الأزمة تشير إليه الحسيني (١٤١٣هـ/١٩٩٢م) ناتج بصورة كبيرة عن أن فرص الإعداد والتأهيل أمام المرأة وخاصة العربية وبصورة أكثر خصوصية المرأة السعودية أقل محدودة وتنوعا من فرص الرجل، وتؤكد ذلك الشهراني (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م) فإعداد وتأهيل المرأة السعودية لسوق العمل غير متاح في معظم المجالات وإعدادها مرتبط بالمهن التقليدية للمرأة. أيضا يبين موسى (١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م) وهيجان (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م) أن فرص التدريب مقتصرة على الرجال دون النساء .

- **المبحث الخامس: مشكلات سوق العمل السعودي الممكن للتدريب التحويلي التعامل معها :**

حاول المبحث الإجابة عن السؤال الرابع حول أبرز مشكلات سوق العمل السعودي الممكن للتدريب التحويلي التعامل معها.

لتشكيل مضمون الإجابة عن السؤال المطروح ناقش المبحث ملامح التصورات المستقبلية، ووضع العمالة القائمة في سوق العمل السعودي وفجوات الأداء التي أبرزت مشكلات تؤكد أهمية التدريب التحويلي للتعامل معها.

من أبرز مشكلات سوق العمل النسائي القائمة التي يؤمل من التدريب التحويلي التعامل معها هي :

- ١- **البطالة :** بوادر هذه المشكلة بدأت كما تبين ذلك الدخيل (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م) منذ عام ١٤٠٢/ ١٤٠٣هـ . وحتى الآن ما زالت مستمرة مما يزيد تفاقمها يوما بعد يوم . خطة التنمية السادسة (١٤١٥هـ /١٤٢٠هـ / ١٩٩٥-١٩٩٩م) تشير إلى أن أسباب بطالة الخريجات تكمن في نوع ومستوى التأهيل، ويؤكد العزاز ويوسف (١٤١٨هـ /١٩٩٨م) أن عدد من أصحاب العمل يرون أن إعداد وتأهيل الخريجين كذلك لا يتناسب مع متطلبات الوظائف التي يرغبون في شغلها بمواطنين سعوديين، هذا الأمر يتطلب صقلها وتدريبها لتصبح فعالة ومنتجة . لعلاج ظاهرة بطالة الخريجات في المجتمع السعودي رأت الوكالة (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨٨م) والرشيد (١٤١٨هـ / ١٩٩٨م) الإسراع بوضع برامج تدريبية تحويلية كأحد أهم البدائل المطروحة لحلها . بالنسبة للعاملات فإن التغيرات في بيئة الأعمال والتطورات المعرفية والتكنولوجية تدفع بهن نحو البطالة، ويعتقد البعلبكي واللحام (١٤١٩هـ /١٩٩٨م) أن تعلم كيفية التعلم هو الأمان الوظيفي المطلق فإذا ألغيت الوظيفة فمن السهولة اختيار الأخري ، ويؤكد إن الأفراد جيدي التعلم نادرا ما يواجهون مشاكل بطالة مزمنة .
- ٢- **التقصير في برامج الإحلال والتوطين:** رغم أن نظام العمل والعمال السعودي الحالي وفي مادته (٤٨) يؤكد على أن أولوية العمل حق للمواطن

قبل غيره و وفي ظل وجود فائض من الخريجات اللاتي يبحثن عن فرص علم، ما زالت تؤكد بيانات مكتب التوظيف والخدمة المدنية وجود نسبة من الوظائف النسائية المشغولة بعمالة وافدة. للنجاح في سعودة الوظائف يقترح اليحيى (١٤١٧هـ / ١٩٩٧م) عدد من الأفكار منها : حث الشركات الكبرى على عمل الخطط اللازمة لعملية السعودة بحيث تأخذ بعين الاعتبار التدريب ورسم المستقبل الوظيفي للعامل ، كما يرى أنه لابد من إيجاد المنافذ والأساليب العلمية في مجالات تنمية قدرات السواعد الشابة وإعدادها لتنافس العمالة الوافدة القائمة في مهارتها وتأديتها للعمل .

- ٣- **التضخم الوظيفي:** ينتج من استمرار تزايد إعداد السعوديات القادمات لسوق العمل وعدم توفر فرص عمل لهن في القطاع الخاص الأمر الذي قد يضغط على الحكومة لتوفير فرص عمل لهذه العمالة ويمكن للمنظمة أن تحقق قيمة مضافة لها بالتدريب وإعادة التدريب لأفرادها وهو ما أورده peter (1988) من أن القيمة المضافة للمنظمات يمكن أن تزداد إذا تدرب الأفراد ذوى المهارات العالية وعادوا للتدريب مرة أخرى 322P .
- ٤- **ضعف الإنتاجية وفجوة الأداء:** أشار الخطيب (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م ٩ أن الحاجة المتزايدة للعاملين والعاملات خلال فترات مسيرة التنمية بالمملكة تسببت في تعيين أعداد كبيرة من شريحة غير الماهرين، وتعتقد الباحثة أن في ظل ديمومة الوظيفة التي يتمتع بها الموظف السعودي – خاصة في القطاع الحكومي – تظهر فجوة الأداء وتنخفض مستوى الإنتاجية، وفي المقابل يبين Gebert(1990) أن مع الاضطراب بوضع أناس في وظائف لايكونوا مستعدين تماما للقيام بمهامها يكون فجوة يمكن لنظام دعم الأداء من ملأها يؤكد غنيمة (١٤١٥هـ /١٩٩٤م) النظر إلى هذه الفئة من المجتمع يمنطق رأس المال البشري، وإعادة التخطيط لها بإسلوب عصري يتمشى مع قدراتها ومهاراتها ومستوياتها التعليمية وفي ضوء تصورات أصحاب الأعمال والخدمات عن نوعية الوظائف الجديدة التي يطلبونها مستقبلا لإعداد البرامج التحويلية اللازمة من أجل إعادة صقلها بصورة أكثر إنتاجية وفاعلية .
- ٥- **التقادم المعرفي والجمود الوظيفي:** يقصد البعض من الجمود الوظيفي بقاء الموظف لمدة طويلة في وظيفة ما دون ترقية، أو نقل إلى مكان أفضل (علاقي ، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م) وما يقصد بالجمود الوظيفي هنا هو الناتج عن إنخفاض مهارات الموظفين الفنية والمعرفية نتيجة لتقادم ما يمتلكونه منها حيث أن هذه المهارات تنخفض بشكل سريع نتيجة قصر دورة الحياة للمعلومات والتكنولوجيا وهو ما يؤكده Kennedy (1997) بقوله " أن دورة حياة لكل شيء ابتداء بالمعلومات والتكنولوجيا والمهارات بدأت تقصر والنتيجة هي أن الجمود الوظيفي أصبح ظاهرة فأكثر الموظفين ينحون جانبا قبل أن يصلوا لسن التقاعد وذلك لأن وضعهم في مهن متخصصة يدفعهم للخروج من العمل حيث تأثرت أعمالهم بالتقدم التقني وأصبح من المألوف في الولايات المتحدة فصل المتخصصين عند سن ٤٥ سنة " ص ٢٦٦ .

يشير John (1977) أن بديل التنحى عن العمل يكون البحث عن خطوط للعبور منها نحو مهن أخرى والتكيف من جانب الفرد وتعلم متطلبات العمل ووظائفه وهو ما يحتم ضرورة تبني نماذج تدريبية ديناميكية تتميز بسرعة التجاوب والتكيف من أجل تحويل الإعداد وتطويره نحو الوجهة الصحيحة .

على صعيد الأعمال فهناك عوامل بيئية ستؤثر أيضاً على مستقبل سوق العمل في المملكة العربية السعودية تبرز للتعامل معها أهمية التدريب التحويلي من أهمها :

- **إعادة بناء المنظمات:** حيث تشير خطة التنمية السابعة (١٤٢١- ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٠- ٢٠٠٤م) أن من تطورات المرحلة القادمة في سوق العمل المحلي الإنضمام إلى منظمة التجارة العالمية، والاتجاه نحو سياسات الدمج والشراكة وإعادة هيكلة المنظمات. وعليه سوف تتجه مؤسسات الأعمال لتغيير مجال عملها أو تخصصها الأمر الذي يؤدي إلى تصفية عدد من الوظائف وتسريح عمالها والاستغناء عنهم وينتج عن ذلك كما يرى الثبيتي وبخاري (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م) وبرعي (١٣٩١هـ / ١٩٧٠م) أن كثير من التعليم والتدريب الذي أنفق عليه من القطاع الحكومي أو الأهلي سيفقد قيمته في السوق ، وكثير من الخبرات في مجال العمل ستصبح غير ذي جدوى .
- **تغير بنية الأعمال والوظائف:** حيث يشير البعلبكي واللحام (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م) أنه نتيجة التغير في طريقة العمل أو ظهور وظائف جديدة ففي الولايات المتحدة الأمريكية ومع كل يوم يمر يختفي ٢٠٠٠ وظيفة بشكل دائم .
- **المؤشرات الديموغرافية :** تشير الإحصائيات إلي احتمالات زيادة معدلات النمو السكني كما ظهر ذلك في خطة التنمية السابعة (١٤٢١- ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٠- ٢٠٠٤م) مما يعني التكاثر في نسب أعداد قوى العمل القادمة إلى سوق العمل وهو ما يوجد ضغطاً من خلال زيادة العرض من العمالة داخل سوق العمل .
- **تغير اتجاهات الفرد وطموحاته وقدراته:** يؤكد Aulen, Audette, Kosky أن الإنسان يعرف بتميزه بخاصية التعلم التحويلي، ويبين البعلبكي واللحام (١٤١٩هـ / ١٩٩٨م) أن لدى كل إنسان استعدادات فطرية فريدة من نوعها ، يتم الوصول للنجاح من خلال اكتشاف هذه الاستعدادات وتطويرها واستخدامها . قد يتأخر اكتشاف بعض الاستعدادات التي تمتلكها العمالة ، فتضل طريقها في بداية التوظيف ولكن يمكن تصحيحها لاحقاً من خلال برامج التعليم والتدريب المستمر. كما يؤكد عبيد (١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م) أن بعض الظروف الطارئة مثل الإعاقة قد تحول توجهات الفرد نحو مجالات عمل جديدة تلائم وضعه الجديد .
- **التغيير في المفاهيم الثقافية والظروف الخارجية :** يشير Hall (1976) أن التغيير في المعايير الثقافية عود الإنسان على تقبل وظائف غير تقليدية

وجعل المرأة تنافس الرجل. كما يؤكد داود (١٣٩٨هـ / ١٩٧٧م) أن حاجة المجتمع في ظروف معينة للتدريب على أعمال أخرى – كما حدث في العراق أثناء حربها مع إيران – فأدت حاجتها الملحة في تلك الظروف لتعليم وتدريب مواطنيها على مهن جديدة تدخل في إطار الدفاع عن الوطن ، وق دربت النساء من خلال دورات تدريبية سريعة على أعمال التمريض والإسعاف وتهيئة المستلزمات الأخرى المتعلقة بها ولقد كان لهذه الدورات دور متميز في إسناد إنجازات القوات المسلحة في ميادين القتال .

- **خلاصة المبحث** :

أن التدريب التحويلي في سوق العمل السعودي يمكن أن يمارس دور رئيسي بارز يتمثل في إيجاد قاعدة قوية من العمالة الفعالة تعكس فوائد على صعيد شامل لكل جوانب التنمية وذلك من خلال :

- إعداد الكفاءات المواطنة التي تتمتع بالحيوية والمرونة والتكيف للمجالات الوظيفية التي تلبي طموحات التنمية الحديثة في واقعها ومستقبلها .
- سد الثغرة في بناء القوى العاملة بكل مستوياتها وذلك عن طريق :
- تكوين كوادرعاملة قادرة على التعامل مع العصر القادم .
- معالجة خلل الممارسة التعليمية بإعادة تدريب الفئات التي يتم تخريجها بأعداد تفيض عن حاجة الخدمة المدنية ، أو بإعداد يشوبه النقص وعدم الكمال .
- إعادة توجيه العاملين على رأس العمل الذين يشكلن عمالة فائضة في الخدمة المدينة ، أو الذين يتم إلغاء وظائفهم لانتهاء نشاطات إداراتهم .
- إعادة توجيه العامين المتسربين والراغبين في الإندماج إلى نمط جديد في الخدمة المدنية كما أكد ذلك Edlig (1991) .
- تحسين مؤهلات ورفع كفاءة الأشخاص الذين يمارسون عملاً فعلا .

- **الخاتمة** :

أصبح إعادة التدريب عملية هامة في مجتمعنا الحاضر، كما صار مجالاً للتسابق في المؤسسات والهيئات، وقطاعات المجتمع الواعية، خاصة بعد مبادرة الحكومة كما أشار لذلك بليلة (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م) الإعلان عن برنامج يعمل على إعادة تأهيل الخريجين تكون مدته سنتان تحسب من سنوات الخدمة .

قامت عدد من المؤسساتٍ بتنفيذ هذا النوع من التدريب منها معهد الإدارة العامة الذي يقدم برنامجا لإعادة تأهيل الخريجين من الجنسين (الذكور الإناث) للعمل في المؤسسات الخاصة ، يؤكد لال (١٤١٨هـ / ١٩٩٨م) أن هناك برامج أخرى مشابهة تقدمها مؤسسات خاصة مثل شركة تايوتا للسيارات عن طريق مؤسسة عبد اللطيف جميل ، مركز الدكتور فقيه الطبي بجدة للتدريب الطبي ، مؤسسة عبد القادر فقيه للدواجن للتدريب على مجالات الإنتاج الحيواني، وبين داغستاني (١٤٢٠هـ /٢٠٠٠م) أن المحاولات في هذه المجال قليلة ومحدودة إلا أن فكرتها جيدة وقد تفتح آفاقا غير محدودة تضيء طرق المستقبل

وتتجاوز الحلول الجزئية التي تقوم بها بعض الجهات دون أن تكون في إطار إستراتيجية متكاملة .

وضح Edlig (1991)عدد من التطبيقات الأساسية التي يسترشد بها في برامج التدريب التحويلي لإعادة التدريب على أعمال التقنية منها :

- اللجنة الإستشارية يجب أن تضم ممثلين من التعليم العرضي للأعمال والصناعة والمنظمات التي تتأثر بالبرنامج التدريبي .
- المستفيدون يجب أن تضم الموظفون المنتزفون للبطالة، والعمال المتوقع الإستغناء عنهم أو أخراجهم من أماكنهم للمشاركة في أعمال تقنية ،والعمالة المتعطلة والعمالة المتسربون والراغبون بالدخول في مجال أعمال التقنية .
- المدربون يجب أن يكون لهم خبرة عمل وثيقة الصلة بالمواضيع التي تدرس في البرنامج ومن الميسر للطلبة الانتفاع والمساعدة منهم خارج أوقات الفصول النظامية ، وأن يعطوا توجهات لتعزيز فهمهم لدورهم ،ودور البرنامج التدريبي و ومائمته داخل الصورة الكبيرة ، أن يكون لديهم مسؤوليات تعليمية تلائم وتتكيف مع البرنامج التدريبي .
- المناهج يجب أن تحتوي على الأساسيات التالية : مبادئ التقنية ، الرياضيات التطبيقية ، الإتصالات التطبيقية ، علم الأحياء التطبيقي / وعلم الكيمياء التطبيقي في بعض المجالات ، الإتصالات بالرسوم البيانية ، استخدام الحاسب الآلي الشخصي ، أساسيات الكهرباء / الإلكترونيات ، مفاهيم ضبط الجودة / وممارساتها .
- اختيار الطلبة يجب أن يصل إلى مستوى معين من القراءة والقدرات الرياضية ، وأن يكون لديه اهتمام بالأعمال في مجال التقنية ، وأن يظهر تعهد بإكمال البرنامج التدريب ، وأن يكون له موارد مالية تسانده عندما يشارك في التدريب ، أما الجنس ، والعمر ، والسلالة .. فهي أمور ليست ذات أهمية .

ذكر الخطيب (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م) عدد من المقترحات لآليات يجب التركيز عليها لإعادة تأهيل خريجي الكليات النظرية لمواءمة قدراتهم مع احتياجات الوظائف المتاحة في سوق عمل السعودي ، هذه الآليات هي:

- التركيز على برامج التأهيل السنوية بعد المعهد أو بعد الجامعة .
- إسهام القطاع الخاص في تبني قضية السعودة .
- أن تتراوح مدة التدريب بين ٦ إلى ٨ أشهر .
- التركيز على المهارات الخاصة بتخصص معين يربط الجانبين النظري والتطبيقي .
- أن يضع المتدرب في سلك العمل تحت الاختبار لمدة ٦ أشهر يمنح خلالها مكافأة محددة ، وإذا ثبت كفاءته عين رسميا ، أما إذا حدث العكس درست حالته لمعرفة أسباب عدم نجاحه الوظيفي .

يضيف الهزاع (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠) الآليات التالية :

- أن تلقى مسؤولية إكساب المتدرب " المهارات الوظيفية العامة " على التعليم العام والعالي ، أما التدريب المتخصص فمسؤوليته تكون مشتركة بين المؤسسات التعليمية والمهنية خصوصا ، وشركات ومؤسسات القطاع الخاص .
- إيجاد مشروع وطني لبناء شراكة حقيقية تتفاعل فيها مؤسسات التدريب مع مواقع العمل المختلفة .

تذكر الوكالة المساعدة للتطوير التربوي للرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م) عدد من الاقتراحات لتنفيذ برامج تدريب تحويلية لخريجات الكليات النظرية هي :

- أن تشمل برامج التدريب المجالات التي تحتاجها المرأة كأعمال النسخ والإدارة ، التمريض ، والمحاسبة ، وأعمال المكتبات ، وغيرها من الأعمال التي تتيح للخريجات شغل وظائف أخرى متوفرة ، أو إكسابهن حرفا مهنية يستفدن منها .
- أن تكون مراكز التدريب في أمهات المدن بالمملكة ، التي تحظى بغالبية الخريجات اللاتي بدون عمل ، على أن يراعي في الوظائف والأعمال المخطط لها أن تكون في نفس المدن كلما أمكن ذلك .
- وضع حوافز ومكافآت على قدر أهمية البرامج لتشجيع الخريجات للإقدام عليها .

هكذا نجد أن التركيز الأكبر في الوقت الراهن وجه الاهتمام بتطبيقات برامج التدريب التحويلي لأصحاب التخصصات النظرية وهذا يعود إلى الاعتقاد الذي ذكره داغستاني (١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م) بأن المؤهلين نظريا يملكون العديد من المزايا والمهارات العامة القابلة للنقل الوظيفي عموديا أو أفقيا والتي تتوفر لدى خريجي التخصصات العلمية أو الفنية أو الهندسية ، حيث أن خريجوا التخصص العلمية أو الفنية أو الهندسية يوجهون داخل المؤسسات التعليمية توجيها أكاديميا مهنيا إلا أن الهزاع (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م) يرى أن أصحاب التخصصات النظرية أو العلمية على السواء بحاجة لبرامج التدريب التحويلي للدخول في سوق العمل ، كما إنهم بحاجة للتدريب وإعادة التدريب مدى الحياة

- **المراجع** :
- **المراجع العربية**:

- القرآن الكريم.
- برعي، محمد جمال (١٣٩١هـ/١٩٧٠م). **فن التدريب الحديث**. مكتبة القاهرة الحديثة.
- برعي، محمد جمال (١٣٨٩هـ/١٩٦٨م). **التدريب والتنمية**. عالم الكتب، القاهرة.
- البعلبكي، سمير(١٤١٩هـ / ١٩٩٨م). **زيادة القدرات وتوسيع الأسواق**. عالم الكتب، ط٢، لبنان.

- بكر، عبد الجواد سيد (١٤١٧هـ /١٩٩٦م). **الإجازة التعليمية مدفوعة الأجر، كصيغة لتعليم وتدريب القوى العاملة في انجلترا، برنامج مقترح للاستفادة منه في مصر.** دراسة منشورة، المؤتمر السنوي الرابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع الجامعة العمالية بمدينة نصر بعنوان: نظم التعليم وعالم العمل، ٢٠- ٢٢ يناير، دار الفكر العربي.
- بليلة، مازن (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م). **التدريب والسعودة.** دار رهام، جدة.
- بيل، ماكوم (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م).**التدريب الناجح للموظفين.** تعريب: مركز التعريب والترجمة، الدار العربية للعلوم، ط١، بيروت، لبنان.
- بيمك (١٤١٨هـ/١٩٩٧م). **التدريب التحويلي فرصة ممتدة لتطوير المهارات.** مجلة التدريب والتنمية، يناير، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- بيمك (١٤١٩هـ/١٩٩٨م). **التدريب التحويلي المباشر.** مجلة التدريب والتنمية، ع٥، ابريل/مايو/يونيو، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- التركستاني، حبيب الله (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م). **دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودي.** دراسة غير منشورة، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية، وزارة التعليم العالي، ج٤، ٢٥- ٢٨ شوال/٢٢- ٢٥ فبراير.
- توفيق، عبد الرحمن (١٤١٥هـ/١٩٩٤م). **التدريب الأصول والمبادئ العلمية.** موسوعة التدريب والتنمية البشرية (١)، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- توفيق، عبد الرحمن (١٤١٩هـ / ١٩٩٨م). **تاريخ التدريب العريق.** مجلة التدريب والتنمية، ع٥، ابريل/مايو/يونيو، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- توفلر، ألفين (١٣٩٣هـ/١٩٧٢م). **صدمة المستقبل.** تعريب: عبد اللطيف الخياط.
- الثبيتي، جويبير والقرشي، مسعود (١٤١٨هـ/١٩٩٨م). **تصميم نظام معلومات متكيف ونظام إدارة متكيف يؤهل الجامعات السعودية لمواجهة تحديات المستقبل.** دراسة غير منشورة، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية، وزارة التعليم العالي، ج١، ٢٥- ٢٨ شوال/٢٢- ٢٥ فبراير.
- حجازي، مصطفى (١٤١٩هـ/١٩٩٩م). **التنشئة المستقبلية والعولمة.** مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب والتربية، جامعة البحرين.
- حسين، عبد الفتاح (١٤١٧هـ/١٩٩٧م). **إدارة الموارد البشرية مدخل متكامل.** شركة براء، مصر.
- الحسيني، عائشة (١٤١٣هـ/١٩٩٢م). **تقييم مساهمات المرأة السعودية في سوق العمل.** دراسة منشورة، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- الحقباني، مفرج بن سعد (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م). **خريجوا التخصصات النظرية بين البطالة وإعادة التأهيل.** مجلة التدريب والتنمية، ع ١٨، جمادي الخرة، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الرياض.
- الخنكاوي، (١٤١٦هـ/١٩٩٦م)
- داغستاني، عبد العزيز (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م). **المشروع الوطني للتوظيف بالقطاع الأهلي.** دراسة غير منشورة، مجلس الغرف التجارية الصناعية السعودية، الرياض.
- الدخيل، وفيقة (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م). **علاقة التعليم بفرص العمل المتاحة للمرأة السعودية.** مجلة الخدمة المدنية، ع ٦١
- الرشيد، محمد (١٤١٨هـ / ١٩٩٨م).التعليم العالي وسوق العمل. دراسة غير منشورة، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية، وزارة التعليم العالي، ج٤، ٢٥- ٢٨ شوال/٢٢- ٢٥ فبراير.

- سبنسر، ليل (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م). **هندرة الموارد البشرية.** تعريب: شمس الدين خياط، ط١ شعاع، القاهرة.
- سلطان (١٤١٦هـ/١٩٩٦م) .
- السفلان، علي (١٤١٥هـ / ١٩٩٥م). **واقع ومستجدات الفرص الوظيفية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية. دراسة تطبيقية علي عدد من خريجي وخريجات جامعة الملك عبد العزيز.** دراسة منشورة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة)، مجلد ٨، مركز النشر العلمي.
- السمري، طلعت (١٤١٧هـ/١٩٩٧م). **فنون التدريب وحرفيته.** الإدارة العامة للبحوث والتأليف والترجمة، الأزهر، ط١، القاهرة.
- شكري، وآخرون (١٤١٥هـ/ ١٩٨٥م)
- الشقاوي، عبد الرحمن (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٤م). **التدريب الإداري للتنمية دراسة لبرامج التدريب الإداري الإعدادي في المملكة العربية السعودية.** دراسة دكتوراه منشورة، إدارة البحوث، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- الشهراني، صفية (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م). **مدى إسهام المرأة السعودية المؤهلة في الوظائف المتاحة وإمكانية زيادة الفرص الوظيفية لها في القطاعين العام والخاص.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- صوفي، وهيب عبدالفتاح (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م). **خريجوا التخصصات النظرية بين البطالة وإعادة التأهيل.** مجلة التدريب والتنمية، ع ١٨، جمادي الخرة، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الرياض.
- الطيب، حسن (١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م). **البرامج الإعدادية بمعهد الإدارة العامة ودورها في إعداد القوى العاملة وتطويرها.** دراسة منشورة مجلة الإدارة العامة، مجلد ٢٥، ع٥٠، شوال/ يونيو. معهد الإدارة العامة، الرياض.
- عامر، سعيد (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م). **الاستعداد وكيفية تاثر الناس بالتغيير.** دراسة غير منشورة مقدمة إلي المؤتمر السنوي السادس بعنوان"الإدارة في ظلال التغيير"، مركز وايد سيوفيس، القاهرة.
- عبد التواب، عادل (١٤١٨هـ /١٩٩٧م). **تجربة وزارة الصناعة والثروة المعدنية في مجال الاستثمار البشري.** دراسة غير منشورة مقدمة إلي المؤتمر الرابع للتدريب بالوطن العربي بعنوان "التنمية البشرية فن الريادة والتمييز"، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- عبيد، ماجدة (١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م). **مقدمة في تأهيل المعاقين.** ط١، دار الصفاء، عمان، الأردن.
- العثيمين، هيا (١٤٢٣هـ/٢٢٠م). **التدريب التحويلي لسوق العمل النسائي بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- عرب،عاصم (١٤١٥هـ/١٩٩٤م). **إقتصاديات العمل –نظرة عامة–** . ط١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- العزاز، عبد الله ويوسف، السيد (١٤١٨هـ /١٩٩٨م). **التعليم العالي وسوق العمل: منهج مقترح لدراسة مشكلة توظيف العمالة الوطنية.** دراسة غير منشورة، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية، وزارة التعليم العالي، ج١، ٢٥- ٢٨ شوال/٢٢- ٢٥ فبراير.
- علاقي ، مدني (١٤١٤هـ/١٩٩٣م). **إدارة الموارد البشرية المنهج الحديث في إدارة الأفراد.** مكتبة دار زهران، جدة.

- عويدات، عبدالله (١٤٢٠هـ/١٩٩٩م). **إعداد الطالب لمواجهة القرن الحادي والعشرين.** دراسة غير منشورة، ندوة بعنوان "المدرسة الإرنية وتحديات القرن الحادى والعشرين"، المملكة الأرنية، عمان، ٢٨- ٢٩/ ١٠.
- غنيمة، محمد (١٤١٥هـ/١٩٩٤م). **نحو استراتيجية مقترحة لمواجهة بطالة الشباب في مصر.** دراسة منشورة ضمن سلسلة دراسات وبحوث القيمة افقتصادية للتعليم في الوطن العربي. الدار المصرية اللبنانية.
- القباني، فيصل والعبد اللطيف، عبد اللطيف (١٤١٧هـ /١٩٩٧م). **التدريب الإداري والتوظيف.** دراسة غير منشورة، يوم المهنة، معهد الإدارة.
- الكثيري، محمد (١٤٢١هـ /٢٠٠٠م). **خريجوا التخصصات النظرية بين البطالة وإعادة التأهيل.** مجلة التدريب والتنمية، ع ١٨، جمادي الخرة، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الرياض.
- لال، زكريا (١٤١٨هـ / ١٩٩٨م). **مراكز التدريب الأهلية.** عكاظ، سنة ٤٠، ع ١١٧٧٠.
- مرسي، محمد (١٤١٨هـ/١٩٩٧م). **الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار.** ط١، عالم الكتب القاهرة.
- ماهر، أحمد (١٤١٩هـ/١٩٩٨م). **إدارة الموارد البشرية.** ط٥، مركز التنمية الإدارية، جامعة الإسكندرية.
- محمد، داود (١٤٠٩هـ /١٩٨٨م). **التعليم المستمر. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.** جامعة الموصل، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية.
- مصطفى، احمد (١٤١٣هـ / ١٩٩٢م). **الأبعاد السلوكية لتهيئة الموارد البشرية اللازمة للتغيير.** ورقة عمل مقدمة غلي المؤتمر السنوي الثاني بعنوان" استراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال"، وايد سيرفس للإستشارات والتطوير افداري، القاهرة.
- مطاوع، إبراهيم (١٤١٨هـ/١٩٩٨م). **التجديد التربوي أوراق عربية وعالمية.** ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- هامر، مايكل(١٤١٩هـ/١٩٩٩م). نتائج إعادة الهندسة الكيفية التي تغير بها المنظمة المتمركزة حول العمليات العمل والحياة. سلسة آفاق الإدارة والأعمال، ط١، آفاق الإبداع الرياض.
- الهزاع، عبد العزيز (١٤٢١هـ /٢٠٠م). **خريجوا التخصصات النظرية بين البطالة وإعادة التأهيل.** مجلة التدريب والتنمية، ع ١٨، جمادي الخرة، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الرياض.
- هلال، محمد (١٤١٨هـ/١٩٩٩م). **مهارات تعليم الكبار.** مركز تطوير الأداء والتنمية، ط٣ مصر.
- الوكالة المساعدة للإعداد التربوي والمهني بالرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤١٨هـ / ١٩٩٨م). **نماذج مقترحة لتوسيع قاعدة التعليم العالي.** دراسة غير منشورة، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية، وزارة التعليم العالي، ج٤، ٢٥- ٢٨ شوال/٢٢- ٢٥ فبراير.
- النجار، فريد (١٤١٩هـ/١٩٩٨م). **إدارة وظائف الفراد وتنمية الموارد البشرية (رؤى جديدة في إدارة ومحاسبة الأصول البشرية).** مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
- نوفل، محمد (١٤١٨هـ/١٩٩٧م). **رؤى المستقبل: المجتمع والتعليم في القرن الحادى والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي).** المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية، تونس مجلد ١٧، ع١، صفر/يونيه.

- ياغي، محمد (١٤٠٦هـ/١٩٨٦م). **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق.** جامعة الملك سعود، الرياض.
- اليحي، أحمد (١٤١٨هـ/١٩٩٨م). **توطين الوظائف وإتجاهات العمل.** مطابع التقنية الأوفست الرياض.

• المراجع الأجنبية :

- Cantwell , Steve (1993) . Multimedia **Trainsforms Union Pacific's Trainig Strategy**. Tech Trends, November/ December.
- Edling, Walter (1991**). Transformations - Techal Literacy Training, Retrainig For Technology, Tech Prep Bridge Program**. American Vocational Association, Los Anglwes , California, December.
- Kenddedy, Donald (1997). **Academic Duty**. Harvard University Press.
- Hall, Douglas (1976)**. Careers In Organization Scott, Foresman & Com**.
- Jrodahi, Gregory (1991) . **Home Sweet Office. Insurance Review, January. 10- John, Maanen (1977)**.Boundary Crossing : Major Strategies Of Organizatioal Socialization And Their Consegunces . M, I . T.
- Kosky, Vaiere & Audette, Evgeene & Aulem, Anne. **Transforming Training: Education In The Virtual Classroom** .
- Nalder , Susan (1991) . **The relevance Of Transformation Learning. Theory To Primary Health Care Managent Training For Physician.** Columbia University Teachers College.
- Peters, Tom (1988) . **Thriving On Chaos**.
- Roberts, Doralyn R (1995) . **Astudy Of The processes Of Transformation In Preservice English Teachers " Conceptions Of Teaching And Learning**. State University Of New York At Albany.

****

البحث الثاني عشر :

" العلاقة بين بعض العوامل وبين أداء معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة "

إعـــداد :

أ. عائشة بنت أحمد علي الزهراني
تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات

" العلاقة بين بعض العوامل وبين أداء معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة "

أ. عائشة بنت أحمد علي الزهراني

• **ملخص الدراسة** :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى الاختلاف في أداء معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية تبعا لاختلاف مستويات المتغيرات الشخصية التالية: (المؤهل التعليمي، العمر، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء ، قرب المدرسة من المنزل).كما هدفت إلى تحديد درجة معامل الارتباط بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية وبين كل من المتغيرات المهنية التالية:(إمكانات المدرسة وتجهيزاتها، الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي والعبء التدريسي للمعلمة، ونوع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، والحوافز المادية والمعنوية للمعلمة). كما هدفت إلى تحديد العوامل التي تفسر أكبر قدر ممكن من نسبة تباين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية.

ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم صياغة عدد من الأسئلة، ومن ثم استخدام أداتين هما: بطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمعلمة؛ للحصول على قيمة المتغير التابع (أداء معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية)، و إعداد استبانة؛ لجمع المعلومات الميدانية، ووزعت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم(١٥٣) معلمة يقمن بتدريس مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام معامل ألفا كرنباخ للتأكد من ثبات الاستبانة بعد التأكد من صدقها، ثم استخدم الأسلوب الإحصائي (التكرارات والنسب المئوية) لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة. ثم استخدمت الأساليب التالية: (تحليل التباين الأحادي والاختبارات البعديه، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، وأسلوب الانحدار المتعدد التدريجي) ؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها :

١ - بدت الفروق واضحة في بعض العوامل الشخصية إذا وصلت الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، في متغير العمر الزمني لصالح الفئات العمرية من (٣٠ إلى أقل من ٣٤)سنة، ولسنوات الخبرة من (٥ إلى أقل من ٩) سنوات ، ولم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، في بقية المتغيرات الشخصية.

٢ - شكلت المتغيرات التالية أقوى العوامل المستقلة في درجة ارتباطها بالمتغير التابع عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥): وهي متغير(الحوافز المادية والمعنوية للمعلمة)، حيث بلغت درجة الارتباط بينهما (٠,٢٩٤) ، ثم أتى بعد ذلك متغير(الإدارة المدرسية) حيث يرتبط بالمتغير التابع ايجابيا

بدرجة (٠.١٧١)، وأخيراً ارتبط المتغير المستقل (الإشراف التربوي) بالمتغير التابع إيجابياً بدرجة (٠.١٤٤).

٣ - كما أظهرت النتائج أن متغير(الخبرة في التدريس) يعتبر أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأداء معلمة الرياضيات تلي ذلك متغير الحوافز المادية والمعنوية ، ثم يليهما في قوة التأثير الإشراف التربوي.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات؛ منها:

١ - ضرورة العمل على رفع المستوى المادي والمعنوي لمعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية، عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهن، كزيادة الرواتب، والتأمين الصحي، وبعض المميزات الأخر في بعض المؤسسات الحكومية.

٢ - تقترح الباحثة إجراء مزيد من الدراسات باستخدام متغيرات جديدة لم تتطرق لها الدراسة الحالية، مثل : الدورات التدريبية، النمو المهني، الإعداد التربوي، الرضا الوظيفي، الأمن النفسي من منظور إسلامي، ضبط الصف، الجنس.

Relatianship of Some Variables and female Mathematics Teachers' Performance of the Secondary Stage in the Holy Capital

Research Abstract

Relatianship of Some Variables and female Mathematics Teachers' Performance of the Secondary Stage in the Holy Capital

This study aimed to detect the extent of differences in the female Mathematics Teachers' Performance that could be attributed to personal factors at: (academic qualification, age, years of experience, social status, , number of children, and proximity of school to are's home). Also the study sought to determine the degree of the correlation coefficient between the Performance of female Mathematics teachers and the following professional variables at : facilities and equipments available at school, school administration, educational supervision, teacher's teaching load, the type of human interactions prevalent in school, and financial and moral incentives provided for teacher.

The study attempted also to specify the factors that explain or account for the largest portion of variance in the performance of female Mathematics teachers at the Secondary school.

To achieve the study purposes a number of research questions were made, and two instruments were used: teacher job performance form, to obtain value of the dependent variable.(female Mathematics teachers'

Performance of the Secondary Stage). A questionnaire was developed for collecting field information. The questionnaire was distributed to all study population subjects, totaling 153 female teachers, who teach mathematics to secondary stage students in the Holy Capital. To process data statistically the Cronbach Alpha coefficient was used to verify the questionnaire's reliability after verification of its validity. The researcher used frequencies, and percentages to describe the characteristics of study population subjects. Then, the following methods were used: uni-variance analysis, posttests, Spearman correlation coefficient for ranks and multiple progressive regression technique, for answering the questions of the study.

Of the main results of this study were: Differences in some personal factors appeared to be clear which reached the statistical significance level (0.05) at the chrmical age variable, in favor of age groups from (30 to less than 34) years and for years of experience from (5 to less than 9). Differences did not reach the statistical significance level in the remaining personality variables.

The next variables proved to be most powerful of the independent variables in its degree of association (correlation) with the dependent variable at the statistical significance level of (0.05); they are the financial and moral incentives for teacher with a correlation of (0.294). The variable school administration was next with a positive correlation of (0.171) with the dependent variable , and finally the educational supervision variable positively correlation with the dependent variable at a value of (0.144).

1 - The result indicated also that the teaching experience variable is considered one of the variables mostly able predict the mathematics teacher performance, followed by the financial and moral incentives, which was followed, in the influence strength, by educational supervision method.

In light of results reached, the researcher made some recommendations and suggestions of which are:

1 - It is necessary to improve the financial and moral standard of secondary stage mathematics teachers by providing them with financial and moral incentives, such as salary increment, health insurance and certain other privileges available in some governmental departments.

2 - The researcher further suggests that more studies be conducted by using new variables, such as training courses, educational preparation job, satisfaction, self-security, from Islamic perspective, classroom control, and gender to which this study did not refer.

• **أولا : مقدمة الدراسة :**

تعتمد العملية التربوية في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على المعلم، فهو حامل أمانة التربية والتعليم، وحجر الزاوية في بنيانها بما ينقل من معرفة وثقافة وبما يفجر من طاقات وقدرات وإبداعات لدى النشء المستهدف بالتربية والتعليم، كما أن بعض الدراسات التربوية تؤكد أن نسبة كبيرة من نجاح العملية التربوية يقع على عاتق المعّلم، بينما يتوقف الجزء الآخر من النجاح على الإدارة والكتب وظروف الطلاب العائلية وإمكانات المؤسسة التعليمية (المشيقح ،٢٠٠٢م، ص١٥) .

وحيث إنه جَدَّتْ وسائل ميسِّرة للتعلم الذاتي مثل برامج الحاسوب والإنترنت، قد يظن البعض أنها تغني عن المعلم، إلا أن هذا الأمر غير صحيح بل انه يزيد من مسؤولياته، وهذا ما أكده رسلان (١٩٩٦م) بقوله : ''على الرغم من التقدم في أساليب التعلم الذاتي وبرمجيات الحاسبِ الآلي، والإنترنت ومستحدثات عصر المعلوماتية، إلا أن دور المعلم يظل ضروريا لا غنى عنه، فيما يقوم به من ممارسات شخصيَّة واجتماعية مؤثرة في الطلاب '' ص٦٣ .

كما أشار الكثير من المختصين في التربية مثل : (مصطفى، ٢٠٠٥م، ص ص ٦٤- ٦٧)، (وسالم، ٢٠٠٤م، ص٢٥٧)، و(الشرهان ،٢٠٠٣م، ص ص ٦ٍ- ٧٧) و(محمد، ١٩٩٩م، ص ٤٨)، إلى أنَّ العالم سيشهد في العقود المقبلة تقدماً علمياً وتكنولوجيا مختلفا عماٍ هو عليه الآن، لذلك تعددت مهام المدرسة ومسؤولياتها التعليمية والتربوية تبعا لهذا التقدم الهائل لكي تؤدي رسالتها على أكمل وجه وفق هذه المتغيرات التربوية التي تقع على عاتق المعّلم بالدرجة الأولى.

ولكي يقوم المعلم بعمله على أكمل وجه، يجب أن تتاح له الظروف الملائمة التي ينشدها ويتطلع إليهاٍ، فالمدرسة ونظامها، وما تنطوي عليه من عوامل عديدة، تؤثر تأثيرا مباشرا على فاعلية المعلم وعطائه، فتودي إما إلى رفع كفاءته أو إلى خفضها، وهذا الواقع يجعل الاهتمام بالمعلم، ورفع مستوى أدائه وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية .

فالتعليم مهنة يجد فيها كثير من الأفراد أنفسهم تحت ضغوط العمل وفي مواقف لا يمكن تبريرها بمؤهلاتهم . فهناك العديدٍ من العوامل المدرسية من الممكن أن تسببّ لهم ضغوطا نافعة، وقد تكون ضغوطا ضارة، وهذا ما فسرته لنا (سلسلة الإدارة المثلى ، ٢٠٠١م، ص٦) بأنه من الناحية العملية كلنا نتعرض للضغوط، وقد تكون ضغوطا نافعة تدفع القليلين منا ليصبحوا أبطالاً، وهناك ضغوط ضارة قد تدفع البعض الآخر إلى اليأس والإحباط .

ومهما كان المعلم ملتزما ومخلصاً في عمله فإنه قد يتعرض لمثل هذه الضغوط في محيط عمله، فالمعلم الملتزم والمخلص قد يقع تحت ضغط داخلي للعطاء وفي الوقت نفسه يواجه متغيرات خارجة عن إرادته وتحكمه تقلل من فعاليته في القيام بعمله بالصورة التي تعكس دافعه الشخصي فهو بالتالي

معرض للوصول إلى حالة الاحتراق النفسي (الإجهاد النفسي) أكثر من غيره إذا ما واجهته مشكلات خارجة عن إرادته .

يقول المغيدي (٢٠٠٠م) : ''إن ازدياد الأعباء على كاهل المعلمين يتولد عنها الإجهاد النفسي لهم أثناء أداء العمل . والإجهاد يتمثل فيما يتعرض له المعلمون من معاناة وإرهاق نفسي وجسمي ينتجان عن بيئة العمل والظروف الشخصية والاجتماعية والمادية والمعنوية'' ص٩ ، كما أن الاستمرار في العمل لا يعتبر مؤشرا يعتمد عليه في إصدار حكم بغياب الاحتراق النفسي لدى المعلمين، كما أن الباحثين توصلوا في دراساتهم الميدانية والوثائقية إلى تحديد مصادر الضغوط الخاصة بمهنة التدريس وفيما يلي أهم هذه المصادر :

عدم توفر الأدوات المعينة والضرورية لعملية التدريس، وضبط الصف، والمستوى المنخفض للقدرات من جانب الطلبة، وكثرة الأعمال الكتابية، وضيق الوقت، والمسؤوليات الإضافية؛ كالإشراف على الأنشطة المدرسية المختلفة، والمردود المادي غير الكافي لمتطلبات الحياة، وضعف العلاقة مع أولياء الأمور، وضعف أو غياب المهارات التدريسية، والعلاقات غير المنسجمة مع القائمين بعملية الإشراف وبخاصة كالمدير و المشرف التربوي، الأمور المتعلقة بالتقييم وما يترتب عليها من قرارات الترقية والنمو المهني ، (عسكر ٢٠٠٠ م، ص ص٥٢-٥٤).

كما توصلت دراسة الغامدي (٢٠٠٠م) إلى أنَّ معلمي العاصمة المقدسة يتعرضون لضغوط عالية بسبب الأعباء المهنية التي يكلفون بها، ونتيجة لضيق الوقت، وأن أكثر من ٦٠٪ من العينة يشكون من زيادة العبء المهني .

ومن خلال العرض السابق فقد ظهر أمام الباحثة العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على أداء المعلمين، فتؤدي إما إلى رفع هذا الأداء أو خفضه . ولذلك شعرت الباحثة بأهمية إجراء مثل هذه الدراسة الوصفية الارتباطية لاستقصاء العلاقة بين بعض العوامل وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة، والتنبؤ بأداء المعلمات من خلال هذه العوامل، وكذلك لحصر العوامل ذات العلاقة بأداء المعلمات واستبعاد العوامل التي ليس لها علاقة .

ثانيا : مشكلة الدراسة :

من خلال ماسبق فقد تبلورت مشكلة هذه الدراسة في تحديد العلاقة بين بعض العوامل وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة ، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

- **السؤال الأول** : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية تعزى للمؤهل التعليمي ؟
- **السؤال الثاني** : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية تعزى للعمر ؟

- **السؤال الثالث :** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية تعزى لسنوات الخبرة ؟
- **السؤال الرابع :** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية تعزى للحالة الاجتماعية؟
- **السؤال الخامس :** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية تعزى لعدد الأبناء ؟
- **السؤال السادس :** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية تعزى لقرب المدرسة من المنزل ؟
- **السؤال السابع :** هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)بين (إمكانات المدرسة وتجهيزاتها) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال الثامن :** هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)بين (الإدارة المدرسية) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال التاسع:**هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)بين (الأشراف التربوي) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال العاشر :** هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)بين(العبء التدريسي للمعلمة) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال الحادي عشر :** هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين (نوع العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال الثاني عشر :** هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين (نوع العلاقات الإنسانية بين المعلمات وطالباتهن) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال الثالث عشر :** هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين(نوع العلاقات الإنسانية بين المعلمات وأولياء الأمور) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال الرابع عشر :** هل توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين (بين الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات) وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟
- **السؤال الخامس عشر :** ما العوامل التي تفسر أكبر نسبة تباين في (أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية) ؟.

ثالثا : أهداف الدراسة :

- التعرف على مدى الاختلاف في أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية تبعا لاختلاف مستويات المتغيرات الشخصية التالية : (المؤهل التعليمي العمر، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، قرب المدرسة من المنزل) .
- تحديد درجة معامل الارتباط بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية و كل من: إمكانات المدرسة وتجهيزاتها، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والعبء التدريسي للمعلمة ، ونوع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، والتي قسمت إلي : ((العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات، العلاقات الإنسانية بين المعلمات وطالباتهن، العلاقات الإنسانية بين المعلمات وأولياء الأمور)) ، و الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات .
- تحديد العوامل التي تفسر أكبر قدر ممكن من نسبة تباين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية .

رابعا : أهمية الدراسة

- قد تضيف هذه الدراسة للجهات المعنية بصنع القرارات التربوية مزيداً من الإضاءات عند رسم الإستراتيجيات المختلفة للارتقاء بمستوى أداء المعلمة باعتبارها الجانب الأساسي في تطور ونمو مهنة التعليم وذلك من خلال تقديم التوصيات والمقترحات المستخلصة من نتائج هذه الدراسة .
- ربما تعطي هذه الدراسة رؤية واضحة للمشرفات التربويات ومديرات المدارس عن بعض العوامل السلبية التي قد تؤثر على أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة دون أن يكون للمعلمات يد في بعض هذه العوامل مما قد يؤثر على تقديرات أدائهن الوظيفية .

خامسا : حدود الدراسة :

- الحدود المكانية : اقتصر تطبيق هذه الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
- الحدود البشرية : آراء جميع معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة.
- الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(١٤٢٤هـ/١٤٢٥هـ) .

سادسا : متغيرات الدراسة

أولا : أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية : ويقاس في هذه الدراسة بآخر تقدير وظيفي حصلت عليه المعلمة بنهاية الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٢٤هـ/١٤٢٥هـ)، ويكون هذا التقدير بالاتفاق بين المشرفة التربوية ومديرة المدرسة وفق بطاقة تقويم الأداء الوظيفي المخصصة للمعلمات من قبل وزارة التربية والتعليم .

ثانياً : عوامل شخصية : تتعلق بالأفراد أنفسهم واحتوت على ستة عوامل : (المؤهل التعليمي، والعمر، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، وعدد الأبناء وقرب المدرسة من المنزل) . وبالرغم من أن بعض هذه العوامل أو السمات الشخصية لا يمكن تغييرها بواسطة التنظيم الوظيفي إلا أنها تستخدم إحصائيا كوسيلة للتنبؤ بالنسبة للمستويات المتوقعة للأداء الوظيفي بين أفراد مجتمع الدراسة .

ثالثاً: عوامل مهنية : واشتملت على ستة عوامل ، ويقاس كل واحد منها إجرائيا بمجموعة من المتغيرات التابعة له، وهذه العوامل هي:

- مكانات المدرسة وتجهيزاتها.
- الإدارة المدرسية .
- الإشراف التربوي .
- العبء التدريسي للمعلمة .
- نوع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة: ويأخذ هذا العامل أبعاد مختلفة غير أنه قسم في هذه الدراسة إلى ثلاثة أقسام (العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات، العلاقات الإنسانية بين المعلمات وطالباتهن، العلاقات الإنسانية بين المعلمات وأولياء الأمور) .
- الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات .

سابعا : مصطلحات الدراسة:

وقد عرفت مصطلحات هذه الدراسةإجرائياكالتالي:

- إمكانات المدرسة وتجهيزاتها: هي الحيز المادي أو المكاني الذي تتم فيه عملية التعليم والتعلم المدرسي، وهي من العوامل التي تعين معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية على أداء رسالتهن على أكمل وجه، وتيسر لهن القيام بمهامهن التدريسية.
- الإدارة المدرسية : هي سلوك مديرة المدرسة الذي يركز على إقامة علاقات إنسانية مع معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية، والقائم على احترام الآخرين، وعلى العدل والمساواة، وإتاحة الفرصة لإظهار المواهب والابتكارات.
- للإشراف التربوي : العملية الفنية التعاونية التي تطبقها المشرفة التربوية مع معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية، على أ ساس من العلاقات الإنسانية السليمة، والنقد الإيجابي البناء، ورفع روح العمل الجماعي، بهدف تحسين مستوى أداء المعلمات وبالتالي تحسين مخرجات التعلم .
- العبء التدريسي: المسئوليات التي تكلف بها معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية غير مهنة التعليم في الفصول، مثل تكليفها ببعض الأعمال الإدارية ريادة الفصل، الإشراف على الأنشطة اللامنهجية، وغير ذلك من الأعباء التي قد تؤثر على أداء المعلمة بشكل سلبي أحيانا .
- العلاقات الإنسانية داخل المدرسة: مجموعة التفاعلات الإيجابية والنفسية التي تنشئ بين معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية وبين زميلاتهن وبينهن وبين طالباتهن، وبينهن وبين أولياء الأمور، بشكل يحقق السعادة

للجميع، ويشبع حاجاتهن الفردية والمعنوية والنفسية، بشكل يرفع من معنويات المعلمات، وبالتالي يزيد من إنتاجيتهن .

- الحوافز المادية والمعنوية: هي المؤثرات المادية والمعنوية، التي توفرها الإدارة المدرسية وإدارة التعليم لمعلمة الرياضيات في المرحلة الثانوية؛ بهدف تحريك دوافع المعلمات وتحفيزهن لمزيد من العمل والإنتاجية، حتى تتحقق الأهداف التربوية المرجوة منهن .
- الأداء : يعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة من خلال بطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات .

ثامنا : الإطار النظري:

اولا : وسائل تقويم أداء المعلمين:

هناك عدة وسائل مستخدمة في تقويم أداء المعلمين داخل الصف، منها ما أورده(العبيدي وحنان الجبوري، ١٩٨١م، ص ص ٣٨٤ ـ ٣٩٠)، و(البوهى ولطفي د . ت ، ص ص ٣٦٢ . ٣٧٠)، ولخصته الباحثة كالتالي:

١- الوسائل الأساسية :

- تقديرات المشرفين التربويين: وتتم عن طريق ملاحظة كفاءة المعلم التدريسية، وتقوم هذه الطريقة أساسا على بيانات أعدت سلفا في قائمة، وما على القائمة بالاملاحظة إلا أن يضع علامة أمام السلوك الذي يظهره المعلم في الصف.
- تقديرات المدراء: وهذه تبنى على الملاحظة المباشرة لنشاط المعلم داخل الصف وخارجه، وفي نواحي النشاط المدرسي ومدى استعداده للتعاون في الأنشطة المدرسية، بصفة عامة ومدى تقبله للتوجيه من أجل النهوض بمستواه . وعلى المدير عند تقويمه للمعلم أن يحدد الصفات اللازمة توافرها في المعلم الناجح، مع مراعاته لظروفه أثناء التقويم.
- تقديرات المعلمين الأوائل: تتناول مجموعة من المعلمين في تخصصهم، من حيث، فحص أعمالهم، وتعاونهم، وحسن علاقاتهم مع زملائهم المعلمين والطلاب، ومدى إسهامهم في الحياة المدرسية، وما هي المشكلات التي يصادفها المعلم وكيف يحلها، ومدى إلمامه بمادته، وإطلاعه الخارجي وفاعليته وقابليته للابتكار، ومدى استجابة الطلاب له. تقويم المعلم على أساس مستوى الطلاب: يعتقد الكثير من التربويين أن بلوغ الطلاب الأهداف التربوية الموضوعية تعتبر معيارا جيدا للحكم على مدى كفاءة المعلم .

٢- الوسائل المساعدة :

- رأي المعلم نفسه: ويأتي على صورة استفتاءات تُعطى للمعلم على هيئة أسئلة يجيب عليها بنفسه وهو ما يسمى (التقويم الذاتي) .
- رأي المعلمين الآخرين في المعلم : وأساس هذه الطريقة هي تقويم المعلم بالمقارنة مع زملائه المعلمين، وهي تقوم أيضا على استفتاءات توجه المعلمين الآخرين للإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها، وغالبا ما تدور كلها حول

النواحي المختلفة المتعلقة بشخصية الزميل وعلاقته بهم ومدى قربه منهم أو بعده عنهم، في المجتمع المدرسي .

- رأي الطلاب في المعلم: الطلاب هم أكثر الناس احتكاكاً واختلاطاً بالمعلم ومعرفة له، فتوجه للطلاب استفتاءات عن المعلم مثل : أي طرق تدريس المعلمين تحبون أكثر؟ ولماذا؟ وأي هذه الطرق تحبون أقل؟ ولماذا؟ .

ثانيا : النقد الموجه لوسائل التقويم الحالية :

كثيراً من أنظمة التقويم المستخدمة الآن تم وضعها وتطويرها في أوائل ومنتصف السبعينات من القرن العشرين، وتعكس ما رآه المربون في التدريس في ذلك الوقت، وتعتمد الأنظمة الحالية اعتماداً كبيراً على مجموعة صغيرة من الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة (جابر ، ٢٠٠٢م، ص ص٢٦٩ - ٢٧١).

كما أنتقد أبو لبدة وآخرون (١٩٩٦م)، عمليات تقويم المعلم الحالية، بقولهم: يظن الكثيرون أن التحسن والتقدم الذي يصيبه المعلمون هو محصلة التقويم والمتابعة والإشراف المنظم الذي يمارسونه على المعلم . ومع أن هذا الاعتقاد يعطي جانباً من الحقيقة، فالمقومون يرون بأن عمليات التقويم المستخدمة في تقويم أداء المعلم غالباً ما تعطي تأثيراً جيداً . إلا أن هذه الآثار قد لا تتضمن بالضرورة مسببات ص١٩٨ .

كما أنه يصعب أحياناً تحديد كفاءة المعلم، لأن العوامل المسؤولة عن التدريس الناجح تتداخل كثيراً مع متغيرات منها ما تخص الطالب ، ومنها ما تخص عوامل بيئية خاصة بالنظام المدرسي المحدد، الذي تحدث فيه عملية التدريس . لذلك يبدو أن تحديد جميع خصائص المعلم الناجح والمتغيرات التي تتداخل مع كفاءته هو أمر مستحيل . و أكثر المعلمين كفاءة أولئك الذين يتمتعون بفهم كامل لدرجة تشابك هذه المهمة، ولديهم الرغبة على تكييف أسلوبهم التدريسي بما يناسب الخصائص الفردية للطلاب الذين يقومون بتدريسهم في بيئة محددة. كما أن المعلمين الذين يتوقعون زيارة المشرف التربوي أو مدير المدرسة لصفهم، سوف يقومون بجميع ما ينبغي عليهم أن يقوموا به من هذه الأنماط والسلوكيات المرغوبة في هذه الزيارة؛ لينالوا تقدير وإعجاب المشرف التربوي أو مدير المدرسة خلال هذه الزيارة . خاصة أن بعض المعلمين يحرصون على الحصول على أعلى التقديرات بغض النظر عن الجودة والفعالية .

ثالثا : العوامل المؤثرة في أداء المعلمين

بعد أن تعرفنا على وسائل عملية تقويم أداء المعلمين والنقد الموجه لها، كان لابد من البحث عن العوامل ذات العلاقة بالأداء. فالمدرسة ونظامها من العوامل الهامة التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على مستوى أداء المعلمين، يقول مرسي (١٩٩٥م) : تؤثر ظروف العمل سلباً وإيجاباً على أداء المعلم، وتشمل هذه الظروف ،المناخ العام للمدرسة ، وشروط العمل التي يعمل في ظلها ، كما تشمل الحقوق والامتيازات

التي يتمتع بها من رواتب وسكن وأثاث وإجازات وعلاج صحي مجاني له ولأسرته ، ومكافأة نهاية الخدمة، وواجباته الأخرى مثل الإشراف والاشتراك في الأنشطة المدرسية ، وجميع التكليفات الإدارية الأخرى ص ١٦٩ .

كما أنه عند نقص إمكانيات المدرسة وتجهيزاتها فإن هذا الأمر يؤثر تأثيراً سلبياً على أداء المعلمين للمهام الموكلة إليهم، ويؤيد ذلك الأمر القحطاني (١٩٩٨م) بقوله : إن نقص الوسائل والأدوات والمختبرات وعدم وجود غرف مخصصة لها، وعدم وجود ساحات لممارسة الأنشطة، ونقص الغرف وضيق الفصول الدراسية، وسوء التهوية وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالصحة والسلامة . فإن هذا كله يؤثر تأثيراً سلبياً على المعلم وعلى الطالب وعلى المدرسة بشكل عام" ص٢٦.

كما أن العديد من الباحثين لاحظوا تراجعاً في انتماء وحماس المعلمين نحو مهنة التعليم مثل الطحاينة (١٩٩٥م)، وعزت وجلال (١٩٩٧م)، وفسروا ذلك التراجع بعوامل متعددة منها ما يرتبط بطبيعة العمل كزيادة الأعباء والمتطلبات الوظيفية، لأنه عامل ينعكس بالتالي على الأداء المطلوب وعلى تحقيق الأهداف المتوقعة من العملية التعليمية ، (الشرعة والباكر ،٢٠٠٠م ص١٥٧).

كما كشفت نتائج العديد من الدراسات الأثر السلبي لزيادة الأعباء المكلف بها المعلم على عطائه وفاعليته كدراسة : القحطاني (١٩٩٨م)، وسلامة (١٩٩٥م)، ودراسة كلا من ترافرس وكوبر (Travers & Cooper,1997)، وبايثر وسودن (Pithers & Soden,1998).

كما ان العلاقات الإنسانية في المدرسة عنصر أساسي لنجاحها في تأدية وظائفها، وعامل ضروري لانسجام المجموعة وتعاونها في تحقيق أهدافها وشرطٍ من شروط الصحة النفسية والرضا بين أفراد المجموعة مما يجعلها أكثر إنتاجا وهذا ما يود التربويون أن يكون سائدا بين المعلمين من أجل تحقيق أعلى إنتاجية، والإنتاجية العالية لا تكون إلا في وجود جو جيد من العلاقات الإنسانية حيث تحقيق المدرسة إنتاجية عالية لن يتأتى إلا من خلال الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة ودراستها والعمل على نموها لتحقيق الجو المناسب والمناخ الصحيح الذي يعمل فيه المعلمون بكفاءة وفاعلية، (عفاف درويش ويسرية موسى ، ٢٠٠١م ، ص١٨٣).

تاسعا : الدراسات السابقة :

- **المبحث الأول : دراسات اهتمت بالعوامل التي تواجه المعلمين وتحول دون فعاليتهم في التعليم:**

أجرى الشقيري (١٩٩١م) دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربوي، ومدير المدرسة لأداء المعلم داخل غرفة الصف . وكانت الاستبانة أداة رئيسة للدراسة، وطبقت على مجتمعها الذي تكوَّن من معلمي

ومعلمات التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والعلوم في مدارس مناطق الأغوار الشمالية، وبني كنانة، وعجلون بالأردن والبالغ عددهم (٤٣٢) معلما . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للخبرة في أداء المعلم ولصالح الخبرات الطويلة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى للمؤهل التعليمي في أداء المعلم ولصالح حملة المؤهلات العليا .

كما أجرى الثبيتي (١٩٩٦م) دراسة بهدف التعرف على طبيعة العوامل المدرسية وغير المدرسية، والمرتبطة بعملية التفاعل الاجتماعي بين (المدرسين وزملائهم، وبينهم وبين الطلاب وأعضاء الإدارة المدرسية)، وما ينتج عن ذلك من انعكاسات نفسية واجتماعية لدى المعلمين، مما يعزز أو يعيق درجة الالتزام بمهنة التدريس، بالإضافة إلى تحديد أي العوامل أكثر تفسيرا لمستوى التباين بين المعلمين في درجة الالتزام بطبيعة العمل، ومعرفة الكمية المفسرة من درجة التباين في مستوى الالتزام المفسرة بجميع عوامل الدراسة . واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع معلومات الدراسة مكونة من (٦٤) فقرة لقياس متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، وطبقت على عينة مكونة من (٣٢١) معلما من معلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة قوة تأثير متغيرات (العلاقات السائدة بين المعلمين) ثم متغيرات العوامل (الشخصية والأسرية) من حيث قوة تأثيرها في مستوى التزام المعلم بمهنة التدريس .

أما دراسة الربيع (١٩٩٦م) فقد أجراها بهدف تقصي الفرق في أداء المعلم تبعاً للأمن النفسي، وبعض الخصائص الديموغرافية كا:(الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة، والدخل الاقتصادي، والحالة الاجتماعية)، وأستخدم الباحث مقياسين مقياس الأمن النفسي في إطار إسلامي والذي أعده التل وأبو بكرة (١٩٩٥م) وتكون من (٤٧) فقرة، والثاني مقياس أداء المعلم الذي قام الباحث بتطويره وتكون من(٥٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي : التخطيط، التنفيذ، وإدارة الصف والتقويم . وكانت عينة البحث مكونة من (٣٥٩) معلما و(٣٧١) معلمة تم اختيارهم عشوائيا من مدارس لواء الرمثا بالأردن، ممن يُدرسون اللغة العربية والتربية الإسلامية واللغة الإنجليزية والعلوم الرياضية والتربية المهنية والتربية الفنية والتربية الرياضية والحاسوب، والصفوف الثلاث الأولى . ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء المعلم يعزى للحالة الاجتماعية ولصالح المعلمين (غير المتزوجين)، وفروق ذو دلاله إحصائية للدخل الاقتصادي ولصالح المعلمين ذوي الأجور المرتفعة . كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمؤهل، وللخبرة في أداء المعلم، كما وجدت علاقة ارتباط سالب بين الحالة الاجتماعية وبين أداء المعلم بشكل عام . كما أن الجنس كان أكثر المتغيرات الديموغرافية قدرة على التنبؤ بأداء المعلم ، تليه

الحالة الاجتماعية، ثم المؤهل العلمي، أما بقية المتغيرات فليس لها قدرة على التنبؤ بأداء المعلم .

وهدفت دراسة القحطاني (١٩٩٨م) إلى الكشف عن العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، ثم التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر أفراد العينة إزاء هذه العوامل باختلاف متغيرات الدراسة، ومن ثم التعرف على أهم المقترحات التي يأمل أن تسهم في التغلب عليها . واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع استجابات أفراد العينة وتكونت من ستة محاور، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين وعددهم (١٤٠) مشرفاً تربويا وجميع مديري المدارس الابتدائية وعددهم (٣٤٥) مديرا و(٨٠٢) معلما اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية . وخلصت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: إن العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين قد جاءت مرتبة حسب الأهمية على النحو التالي : زيادة العبء التدريسي للمعلم، ونقص إمكانيات المدرسة وتجهيزاتها، وزيادة كثافة الطلاب في الفصول الدراسية والعلاقات الإنسانية السلبية داخل المجتمع المدرسي، والنمط الإداري لمدير المدرسة غير الديموقراطي .

أما دراسة يوسف (١٩٩٩م) استهدفت اختبار طبيعة واتجاه العلاقة بين الدافعية الداخلية (الحوافز المعنوية) من جهة وبين الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي من جهة أخرى، وكذلك حددت درجة وطبيعة العلاقة بين مجموعة من الصفات الشخصية وكل من الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف البحث: مقياس (دافعية العمل)، ومقياس (الالتزام التنظيمي)، ومقياس (الأداء الوظيفي) واستخدم أسلوب التقييم الذاتي للأداء . وطبق هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونه من (٥٦٧) موظفا من موظفي المؤسسات الحكومية وغير الحكومية والمشتركة بدولة الأمارات العربية المتحدة . وكان من أهم نتائجه: أن الحوافز المعنوية ذات علاقة موجبة مع كل من الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي، وأن هناك علاقة ارتباط بين الحوافز المعنوية وبين أداء الموظف في وظيفته. ووجود علاقة ارتباط بين الأداء الوظيفي والعمر، والخبرة، والدخل الشهري .

وأجرت لما غولة (١٩٩٩م) دراسة في مديرية عمان الثانية بالأردن بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه معلم الصف، وطورت الباحثة استبانه اشتملت على (٨٦) فقرة موزعة على أحد عشر مجالاً إداريا وفنيا ثم طبقتها على عينة مكونة من (٤٠٠) معلم ومعلمة، و(٩٣) مديرا ومديرة و(٦) مشرفين . وتوصلت الباحثة إلى العديد من المشكلات التي يواجهها معلمو الصف من أهمها: ما يتعلق بالنواحي الإدارية وقد جاءت مرتبة تنازليا كما يلي : (العلاقة مع أولياء الأمور والبناء المدرسي، والإشراف التربوي، والإدارة المدرسية) أما المشكلات الفنية فقد رتبت تنازليا كما يلي (الأنشطة والوسائل، والكتاب المدرسي، والعلاقة مع

الطلاب). كما أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتدريب مديري المدارس على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة وبناء المدارس المجهزة بالأدوات اللازمة.

- **المبحث الثاني : دراسات اهتمت بتحديد مصادر الضغوط المهنية عند المعلمين :**

قام كلٌ من ترافرس وكوبر(Travers & Cooper, 1997) بأجراء دراسة مسحية عن الإجهاد النفسي لدى المعلمين والناتجة عن ضغوط العمل،عن طريق إعداد استبانة وزعت على (٨٠٠) معلما في انجلترا وفرنسا في جميع قطاعات التعليم . وقد وجدا استجابات متباينة كثيرا، حيث أعرب ٥٥٪ من المعلمين الإنجليز مقابل ٢٠٪ من الفرنسيين عن تفكيرهم في ترك التدريس، ومما يلفت الانتباه أن هناك اتفاق كبير بين المعلمين الإنجليز والفرنسيين حول مصادر الضغوط، فقد أشارت كلتا المجموعتين إلى (الانضباط الصفي، انخفاض المكانة الاجتماعية، نقص تعاون الأسرة)، إلا أن المعلمين الإنجليز أشاروا إلى مشكلات عبء العمل المرهق بسبب نصاب المعلم و ساعات العمل الطويلة .

وأجرى بريك (٢٠٠١م) دراسة تهدف إلى تحديد مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الأساسية والثانوية الخاصة في عمّان بالأردن، وتقييم تأثير مجموعة من المتغيرات الديموغرافية والمهنية على مستويات الضغط التي يواجهها المعلمون، وقد طبق الباحث الاستبانة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (١٥٥) معلما و(٢٤٥) معلمة . وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن جميع المصادر التي افترضتها الدراسة قد شكلت مصادر ضغط بالنسبة للمعلمين، وجاءت مرتبة تنازليا كالتالي : العلاقة مع أولياء الأمور، والعلاقة مع الطلبة، والظروف المعنوية، والظروف المادية، والعلاقة مع الإدارة، والعلاقة مع الزملاء . ودعت الدراسة إلى ضرورة اهتمام صانعي القرار باتخاذ الإجراءات اللازمة لتخفيف الأعباء عن المعلمين، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية الكفيلة بتخفيف الضغوط المهنية التي يتعرضون لها .

كما هدفت دراسة ايفانز (Evans, 2003) إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب الإداري وبين الضغط النفسي الذي يشعر به المعلمون . واختار الباحث المقابلة كأداة بحث رئيسية، بالإضافة إلى إعداده لاستبانه اشتملت على ستة أساليب إدارية، وأختار الباحث تسع مدارس، أجرى فيها (٥٥) مقابله واسترد (١٥٧) استبيانا . وأظهرت النتائج أن أعلى مستويات الضغط النفسي كانت عند المعلمين اللذين يمارس معهم المدراء الأسلوب التسلطي أو الفوضوي . وأن سوء أو ضعف العلاقة بين المعلمين ومدرائهم ومدة الخدمة يعتبران مصدران أساسيان للضغط النفسي عند المعلمين .

- **المبحث الثالث : دراسات اهتمت بتحديد عوامل رضا المعلمين عن المهنة :**

وحاول الزهراني (١٩٩٦م) تقويم مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في التعليم العام ، كما حاول تقويم المستوى الحالي للحوافز المقدمة لهم ومدى فاعليتها في تحفيزهم . وطبق الاستبانة التي أعدها على عينة مكونة من (٢٠٠) معلم من معلمي الثانوية بجدة بالمملكة العربية السعودية . ومن أهم نتائج هذه

الدراسة وجود علاقة طردية بين الحوافز المادية والمعنوية وبين مستوى الأداء والإنجاز للمعلمين .

وجاءت دراسة حجو (١٩٩٦م) بهدف التعرف على مستوى الرضا المهني وتحليله لدى معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية العليا من التعليم العام في المدارس الحكومية في محافظات غزة بفلسطين، واستخدم الباحث مقياس الرضا عن المهنة الذي أشتمل على ستة مجالات، وطبقه على(٢٧٠) معلما ومعلمة . ووجد أن مجال الإدارة المدرسية من أهم مصادر الرضا لأفراد عينة الدراسة .

وأجرى العمري(٢٠٠١م) دراسة بهدف معرفة الرضا المهني من حيث مستواه والعوامل المحددة له، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. وطبق الباحث مقياس الرضا المهني الذي سبق وأن بناه في دراسة سابقة له، ويحتوى المقياس على ستة عوامل هي: الرضا عن المهنة في حد ذاتها، والإشراف الإداري، والإشراف الفني، والعائد من المهنة، ومكانة المهنة، ومستقبل المهنة. وطبق هذا المقياس على (٢٣٠) معلما من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية . ومن أهم نتائج هذه الدراسة ارتفاع نسبة المعلمين الراضين عن مهنة التدريس في اجمالي عينة البحث وذلك في الرضا المهني العام، كما لوحظ ارتفاع في نسب الراضين من المعلمين عن كل من : الإشراف الإداري، والإشراف الفني، والرضا عن العائد من المهنة .كما وجدت علاقة عكسية لمعامل الارتباط بين الرضا عن مستقبل المهنة وبين الراتب .

- **مناقشة الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:**

- جميع هذه الدراسات هدفت بشكل عام إلى معرفة العوامل التي تعيق أداء المعلم، مع اختلاف العوامل المختارة في كل دراسة .
- تتشابه بعض هذه دراسات مع الدراسة الحالية في محاولة معرفة الفرق بين مستوى الأداء للمعلمين تبعا لبعض المتغيرات الشخصية مثل: دراسة الشقيري (١٩٩١م)، والربيع (١٩٩٦م) . إلا أن هاتين الدراستين اختلفتا مع الدراسة الحالية في نوع هذه المتغيرات الشخصية، فدراسة الشقيري (١٩٩١م) اقتصرت على عاملي (الخبرة في التدريس، والمؤهل التعليمي)، أما دراسة الربيع (١٩٩٦م) فتناولت العوامل التالية : (الجنس، والمؤهل التعليمي، والخبرة، والدخل الاقتصادي، والحالة الاجتماعية)، أما الدراسة الحالية فتناولت العوامل الشخصية التالية : (المؤهل التعليمي، والعمر، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، وعدد الأبناء، وقرب المدرسة من المنزل) .
- كما تتشابه بعض هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في محاولة البحث عن العلاقة الارتباطية بين بعض العوامل وبين أداء المعلمين، مثل دراسة والربيع (١٩٩٦م)، ويوسف (١٩٩٩م) . واختلفت هاتين الدراستين مع الدراسة الحالية، في نوع المتغيرات المختارة فدراسة الربيع (١٩٩٦م) اقتصرت على العلاقة بين الأداء وبين كل من (المتغيرات الشخصية، وبين الأمن النفسي من منظور

إسلامي)، ودراسة يوسف (١٩٩٩م) اقتصرت على العلاقة بين الأداء وبين كل من (المتغيرات الشخصية، والحوافز المعنوية). أما الدراسة الحالية فقد تناولت العلاقة الارتباطية بين الأداء وبين كل من المتغيرات المهنية التالية: (إمكانات المدرسة وتجهيزاتها، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والعبء التدريسي للمعلمة، والعلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات، والعلاقات الإنسانية بين المعلمات و طالباتهن، والعلاقات الإنسانية بين المعلمات و أولياء الأمور، والحوافز المادية والمعنوية للمعلمة).

- كما كانت دراسة الربيع(١٩٩٦م) هي الوحيدة المتشابهة مع الدراسة الحالية في محاولة التنبؤ بالأداء من خلال بعض المتغيرات، إلا أنها اختلفت مع الدراسة الحالية في نوع هذه المتغيرات، فدراسة الربيع (١٩٩٦م) اقتصرت على التنبؤ من خلال العوامل الشخصية، أما الدراسة الحالية فاختارت بالإضافة للعوامل الشخصية، العوامل التالية : إمكانات المدرسة وتجهيزاتها، والإدارة المدرسة، والإشراف التربوي، والعبء التدريسي للمعلمة، والعلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات، والعلاقات الإنسانية بين المعلمات و طالباتهن، والعلاقات الإنسانية بين المعلمات و أولياء الأمور، والحوافز المادية والمعنوية للمعلمة) .

عاشرا : إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة :**

اعتمدت هذه الدراسة في تطبيقها على المنهج الوصفي الارتباطي، و عرفه ملحم (٢٠٠٢م) بأنه : " ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته الكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر؛ لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية " ص٣٥٧، على أن هذا لا يعني أنه لا يمكن الاستفادة من البحث الارتباطي للتنبؤ بالسبب دون الجزم به، فالتنبؤ يعد أحد أغراض البحث الارتباطي، وفي هذا يقول العساف(١٩٩٥م) نقلا عن بورق وقول (١٩٧٩م): إن معامل الارتباط يطبق لقياس درجة العلاقة بين متغيرين، وكذلك للكشف عن العوامل المسببة المحتملة التي يمكن اختبارها بواسطة المنهج التجريبي. ص٢٦٢ .

وأضاف ملحم (٢٠٠٢م) نقلاً عن (Fraenkle & Wallen,1993) بأن الدراسات الارتباطية عادة تتناول مجموعة من المتغيرات التي يظن أنها مرتبطة مع متغير رئيسي . فإذا وجد أن بعض هذه المتغيرات قليل الارتباط مع المتغير الرئيسي، فإنه يتم حذفها من الدراسات اللاحقة . أما المتغيرات التي يتضح أن لها علاقة مرتفعة، فيمكن أن تؤدي إلى دراسات علية مقارنة أو تجريبية . ص٣٧٧ . وهذه تعتبر سمة أخرى يمتاز بها البحث الارتباطي أشار لها أيضا العساف (١٩٩٥م) نقلا عن لهمان ومهرنز (١٩٧٩م) بقوله : " أن البحث الارتباطي يساعد على حصر المتغيرات ذات العلاقة، واستبعاد المتغيرات التي ليس لها علاقة، حتى لا يتبدد الجهد ويتوزع في دراسة أثر متغيرات ليس بينها وبين الظاهرة المدروسة أية علاقة . ص٢٦٧ .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم فرع شؤون تعليم البنات في العاصمة المقدسة، في الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٢٤هـ/١٤٢٥هـ)، البالغ عددهن (١٥٣) معلمة موزعات على (٤٧) مدرسة ثانوية، وبلغت نسبة الاستجابات حوالي ٨٣ ٪ من أصل مجتمع الدراسة.

- **عينة الدراسة** :

نظراً لقلة أعداد معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة اختارت الباحثة المجتمع بكامله، والجدول التالي يوضح وصف مجتمع الدراسة إحصائياً وفقاً للاستجابات المستوفاة على النحو التالي :

جدول رقم (١) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للاستجابات المستوفاة

الاستمارات			الاستمارات المكتملة	
الموزعة	العائدة	المستبعدة	التكرار	%
١٥٣	١٥٣	٢٦	١٢٧	٨٣

كما يعطي الجداول رقم (٢) وصفاً إحصائياً لمتغيرات الدراسة الشخصية.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	١ - بكالوريوس	٧	%٥.٥١
	٢ - بكالوريوس مع إعداد تربوي	١١٦	%٩١.٣٤
	٣ - ماجستير	٤	%٣.١٥
	المجموع	١٢٧	%١٠٠
العمر	١ - اقل من ٣٠ سنه	١٩	%١٤.٩
	٢ - من ٣٠ - اقل من ٣٤ سنه	٦٤	%٥٠.٤
	٣ - من ٣٤ - اقل من ٣٨ سنه	٢٧	%٢١.٣
	٤ - من ٣٨ - فاكثر	١٧	%١٣.٤
	المجموع	١٢٧	%١٠٠
سنوات الخبرة	١ - اقل من ٥ سنوات	٣	%٢.٤
	٢ - من ٥ - اقل من ٩ سنوات	٦٢	%٤٨.٨
	٣ - من ٩ - اقل من ١٣ سنه	٣٧	%٢٩.١
	٤ - من ١٣ سنه فاكثر	٢٥	%١٩.٧
	المجموع	١٢٧	%١٠٠
الحالة الاجتماعية	١ - متزوجه	٩٢	%٧٢.٤
	٢ - غير متزوجه	٣١	%٢٤.٤
	٣ - مطلقه	٣	%٢.٤
	٤ - ارمله	١	%٠.٨
	المجموع	١٢٧	%١٠٠
عدد الأبناء	١ - اقل من ٣	٦٢	%٤٨.٨
	٢ - من ٣ - إلى اقل من ٦	٥٢	%٤١
	٣ - من ٦ - إلى اقل من ٩	١٣	%١٠.٢
	٤ - من ٩ فاكثر	-	-
	المجموع	١٢٧	%١٠٠
قرب المدرسة من المنزل	١ - قريبه جدا	٩	%٧.١
	٢ - قريبه	٨٠	%٦٣
	٣ - بعيدة	٣٢	%٢٥.٢
	٤ - بعيدة جدا	٦	%٤.٧
	المجموع	١٢٧	%١٠٠

- **حادي عشر : أدوات الدراسة**

من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها الدراسة، والإجابة على أسئلتها استخدمت الباحثة أداتين هما:

- اولاً: بطاقة الملاحظة : لقياس العامل التابع (أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية)، معتمدة على بطاقة الملاحظة لتقويم الأداء الوظيفي للمعلمات المطبقة على معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية في مدارس العاصمة المقدسة. وهي بطاقة مقننة من قبل وزارة التربية والتعليم، لذلك لا يحتاج قياس صدقها وثباتها.
- ثانياً: الاستبانة : قامت الباحثة ببناء استبانه؛ لقياس مجموعة من العوامل التي قد تؤثر على أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية وذلك بعد مراجعت الأدب التربوي والدراسات السابقة الذي توفر للباحثة، فيما يخص المعلم وخصائصه، والمشاكل والضغوط المهنية التي تواجهه أثناء أداء مهنته وللتأكد من الصدق الظاهري لإداة الدراسة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، ثم تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من ستة محاور مكونة من (٥٠)عبارة. وقد تمت الإجابة على كل عبارة من عبارات هذا المحور الستة وفق تدرج ثلاثي يتكون من العبارات التالية(قوية، متوسطة، ضعيفة) وأعطيت الاستجابات الدرجات التالية (٣ ،٢ ،١) على التوالي، ما عدا الفقرات من (رقم ٢٣ إلي رقم ٣٤) بالإضافة للفقرات رقم (٤٨، ٤٩، ٥٠) فقد أعطيت الاستجابات التالية (١، ٢، ٣) على التوالي. كما قامت الباحثة بعد التأكد من صدق الاستبانة، بالتأكد من ثباتها باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha) حيث بلغ معامل الثبات لجميع محاور الاستبانة (٠.٨٣) وهي نسبة ثبات جيدة، مما يشير إلى ثبات أداة الدراسة وإمكانية التعويل عليها وتطبيقها على مجتمع الدراسة .

- **ثاني عشر : المعالجات الإحصائية :**

- معامل الفا كرنباخ (Cronbach`s Alpha) : استخدمت الباحثة هذا المعامل لتحديد قيمة معامل ثبات الأداة الثانية للدراسة (الاستبانة) بعد التأكد من صدقها .
- اختبار تحليل التباين الأحادي(One - Way Analysis Of Variance): والذي يهتم بالكشف عن الفروق أو الاختلافات في متغير تابع واحد ومتغير مستقل بعدة مستويات، واستخدمت الباحثة هذا الأسلوب الإحصائي بهدف اختبار مدى الفروق في الأداء التدريسي لأفراد مجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية في هذه الدراسة، واستخدم هذا الأسلوب للإجابة على أسئلة الدراسة (من السؤال رقم ١ وحتى السؤال رقم ٦) .
- الاختبارات البعدية (Post Hoc) : تستخدم الاختبارات البعدية عند الرغبة في المقارنات البعدية بين متوسطات المتغيرات موضع الدراسة والكشف عن مواقع الفروق، وذلك في حالة كون قيمة F ذات دلالة إحصائية. وهناك

العديد من الأساليب الإحصائية المعدة لهذا الغرض ذكرها الزعبي والطلافحة (٢٠٠٣م، ص ١٧٩) والنجار (٢٠٠٣م، ص٥٠٣) وهما نوعان: نوع يشترط تجانس التباين مثل اختبار شيفية Scheffe أو اختبار توكي Tukey ، والنوع الآخر لا يشترط تجانس التباين مثل اختبار Dunnett's وتستخدم الباحثة في هذه الدراسة اختبار شيفيه Scheffe وذلك بعد استخدام تحليل التباين إذا لزم الأمر .

- معامل ارتباط سبيرمان للرتب (Spearman's Coefficient of rank Correlation) : وهناك من يطلق علية مسمى (سبيرمان رو)، يقول عليان (٢٠٠٢م) هو معامل الارتباط بين متغيرين كل منهما رتبي، ويعد هذا المعامل صورة أخرى لمعامل بيرسون، فإذا كانت البيانات الإحصائية واقعة فعلا على مقياس رتبي أو أقرب إلى الرتبي منه إلى الفئوي ، فإن المعامل المناسب هو سبيرمان . ص ص٢٣٢- ٢٣٣ ، ويهدف هذا الأسلوب كما قال الشربيني (١٩٩٠م) : إلى قياس التغير الاقتراني القائم بين الأفراد أو الأشياء بالنسبة لصفة، وترتيبهم بالنسبة لصفة أخرى، وفي كثير من الأحيان يصعب قياس متغير ما رقميا ولكن يسهل تعيين رتب للصفة أو المميز المراد دراسته عن هذا المتغير. ص٨١ . وهذا ما قامت به الباحثة عندما وجدت صعوبة في الحصول على التقدير الوظيفي لجميع المعلمات بالرقم مثل : ٩٥،٨٥،٨٠ . . . الخ، فلجأت إلى تحويلها إلى رتب ممتاز، جيد جدا ، واستخدم هذا الأسلوب للإجابة على أسئلة الدراسة (من السؤال رقم ٧ حتى السؤال رقم ١٥) .

- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Step- Wise Multiple Regression) : ذكر الزعبي والطلافحة (٢٠٠٣م) بأن تحليل الانحدار المتعدد يستخدم للتنبؤ بقيمة متغير يسمى المتغير التابع، ومن خلال مجموعة متغيرات تسمى المتغيرات المستقلة، وذلك من خلال تمثيل العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل على شكل معادلة خطية'' ص٢٨٨ ، أما تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Step- Wise Multiple Regression) فهو طريقة تستخدم للتنبؤ بقيمة المتغير التابع، من خلال مجموعة من المتغيرات المستقلة من خلال تمثيل العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل على شكل معادلة خطية بشرط ، انتقاء أقل عدد من المتغيرات المستقلة التي يستطيع الباحث باستخدامها تفسير أكبر قدر من تباين المتغير التابع (الزهراني،٢٠٠٥م، ص٣)، وأيدا الزعبي والطلافحة (٢٠٠٣م، ص٢٥٩) طريقة الانحدار المتعدد التدريجي بقولهما : تعد طريقة الانحدار المتعدد التدريجي أحسن الطرق لاختيار أحسن المعدلات تليها طريقة الحذف العكسي أو الخلفي'' ص٢٩٤ ؛ لذلك استخدمت الباحثة طريقة الانحدار المتعدد التدريجي(Stepwise) في دراستها لتحديد : أهم عامل من العوامل المستقلة، الذي يفسر أكبر قدر ممكن من نسبة تباين العامل التابع (أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية)، وهذا الأسلوب استخدم لإجابة السؤال رقم (١٦) .

- **ثالث عشر: تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :**

أولا : النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة من السؤال الأول وحتى السادس وتفسيرها :

للإجابة عن هذه الأسئلة قامت الباحثة في كل مره باستخدام تحليل التباين الأحادي(One - Way Analysis Of Variance) لتحديد مدى اختلاف أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية باختلاف المتغيرات الشخصية التالية:(المؤهل التعليمي ، والعمر ،و سنوات الخبرة ، والحالة الاجتماعية ، وعدد الأبناء ، وقرب المدرسة من المنزل) .

(أ) نتائج تحليل التباين الأحادي للإجابة على السؤال الأول :

جدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في أداء معلمات الرياضيات بحسب فئات المؤهل التعليمي

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٠.٨٣٢	٠.٤١٦	١.٧٢٦	٠.١٨٢ "غير دالة"
داخل المجموعات	١٢٤	٢٩.٨٧٧	٠.٢٤١		
المجموع	١٢٦	٣٠.٧٠٩			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ف = ١.٧٢٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,١٨٢)، وحيث أن مستوى الدلالة هذا أكبر من (٠,٠٥) بالتالي هي غير دالة إحصائيا عند (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية باختلاف مستواهن التعليمي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات في الأداء باختلاف المستوى التعليمي .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الربيع (١٩٩٦م)، وتختلف مع نتائج دراسة الشقيري (١٩٩١م) التي أظهرت وجود أثر دال إحصائيا للمؤهل في أداء المعلمين ولصالح المؤهلات العليا . وقد تكون هذه النتيجة مخالفة للتوقعات، إذ كان من المتوقع أن يكون مستوى أداء المعلمات الحاصلات على مؤهلات علمية عُليا كالماجستير أفضل من أداء غيرهن.

و يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن :

- كما يمكن أن يكون معلمات الرياضيات غير التربويات قد استطعن تعويض ما فاتهن في المجال التعليمي التربوي بالإطلاع على كل ما يخص عملهن عن طريق الاطلاع في تخصصهن،و عن طريق النشرات التربوية ، أو الدورات التربوية أثناء الخدمة ، الأمر الذي أدى ألي تقارب مستويات أدائهن مع مستويات المعلمات التربويات ، وحاملاتٍ شهادات الماجستير .
- ويمكن أن تفسّر هذه النتيجة أيضا في ضوء درجة الإشباع و المزايا التي تحققهٍ مهنة التعليم للعاملين فيها بمختلف مؤهلاتهم العلمية فقد يكون متوقعاً أن يزداد مستوى أداء المعلمات الحاصلات على مؤهلات علميةٍ عليا، إلا أن هذه الفئة قد تواجه بأن الإشباع أقل مما كان متوقعا لديهن

خصوصاً إذا كانت المعلمات يتمتعن بنفس المزايا (كالرواتب و الحوافز) وبصرف النظر عن مستوى المؤهل العلمي، أو إذا كانت هذه الفروق في المزايا طبقا لمستوى المؤهل العلمي ضئيلة، مما يجعل طموحات وتوقعات المعلمات ذوات المؤهلات العليا أعلى من الواقع، هذا الأمر يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء المعلّمات ذوات المؤهلات العليا ، و ارتفاع مستوى أداء المعلّمات الأقل منهن في الدرجة العلمية، مما يؤدي بالتالي إلى تضاؤل الفروق بين مستوي أدائهن.

(ب) نتائج تحليل التباين الأحادي للإجابة على السؤال الثاني :

جدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في أداء معلمات الرياضيات بحسب فئات العمر

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢.٢٦٢	٠.٧٥٤	٣.٢٦٠	٠.٠٢٤ " دالة"
داخل المجموعات	١٢٣	٢٨.٤٤٧	٠.٢٣١		
المجموع	١٢٦	٣٠.٧٠٩			

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف = ٣.٢٦٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٢٤) وحيث أن مستوى الدلالة هذا أقل من (٠.٠٥) بالتالي هي دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية باختلاف الفئات العمرية لهن، ولتحديد مواقع الفروق بين الفئات العمرية الأربعة تم استخدام التحليل البعدي لاختبار شيفية (scheffe) و الموضح في الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥) نتائج التحليل البعدي بين الفئات العمرية الأربعة لاختبار شيفية (Scheffe) والخاص بالسؤال الثاني

الفئات	المتوسط	الفئة الأولي	الفئة الثانية	الفئة الثالثة	الفئة الرابعة
١ - أقل من ٣٠ سنة	١.٤٧٣٧	-	-	-	-
٢ - من ٣٠ - أقل ٣٤ سنة	١.٥١٥٦	-	-	*	-
٣ - من ٣٤ - أقل ٣٨ سنة	١.٢٢٢٢	-	*	-	-
٤ - من ٣٨ فأكثر	١.٢٣٥٣	-	-	-	-

ومن الجدول رقم (٥) أتضح أن نتائج المقارنات البعدية لاختبار شيفية (Scheffe) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الفئة العمرية الثانية (من ٣٠ - أقل من ٣٤) سنة و بين متوسط درجات الفئة العمرية الثالثة (من ٣٤ - أقل من ٣٨ سنة) وذلك لصالح الفئة العمرية الثانية ذات المتوسط الأكبر (١.٥١٥٦) في مقابل متوسط الفئة العمرية الثالثة ذات المتوسط الأصغر (١.٢٢٢٢). وتبين النتيجة السابقة أن معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية اللآتي تتراوح أعمارهن (من ٣٠ - أقل من ٣٤) هُن الأفضل أداءً. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات الأصغر سنا أكثر حيوية ونشاط، وأقل مسؤوليات فكلما تقدمت المعلمة في العمر زاد عدد أفراد أسرتها وزادت مسؤولياتها . ولاحظنا

سابقا من الجدول رقم (٣) أن نسبة (٥٠,٤٪) من المستجيبات لهذه الدراسة هُن من هذه الفئة العمرية . وهي الفئة العمرية التي يصفها الثبيتي (١٩٩٦م)بأنها: " الأكثر عطاءً واستقرارا ونشاطا " ص٤١ .ومما يؤيد هذا التفسير رأي الوابلي (١٩٩٥م، ص٦٣)، بأن الروتين الممل في إنجاز العمل المدرسي يقلل الروح المعنوية لدى المعلمين وخاصة فئة كبار السن ويعرضهم لظاهرة الاحتراق النفسي عن بقية زملائهم من ذوي الأعمار الصغيرة .وبالتالي يؤثر على مستوى أدائهم . وأشار العمري (٢٠٠١م) نقلا عن (Schltz, 1970) أنه " عندما يبلغ الفرد أوائل الثلاثين يزداد رضاه عن عمله، ثم يعقب هذا الارتفاع هبوط في مستوى الثقة بالعمل والرضا به " ص٢١.

(جـ) نتائج تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الثالث :

جدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في أداء معلمات الرياضيات بحسب فئات الخبرة

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى دلالة
بين لمجموعات	٣	٤,٧٥٣	١,٥٨٤	٧,٥٠٨	٠,٠٠٠٠ " دالة"
داخل المجموعات	١٢٣	٢٥,٩٥٦	٠,٢١١		
المجموع	١٢٦	٣٠,٧٠٩			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة(ف = ٧,٥٠٨) وهي دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) وحيث أن مستوى الدلالة هذا أقل من (٠,٠٥) بالتالي هي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) . مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد مجتمع الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لهم .

ولتحديد مواقع الفروق بين فئات الخبرة الواردة في هذه الدراسة استخدم التحليل البعدي لاختبار شيفية (scheffe) الموضح في الجدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧)نتائج التحليل البعدي بين فئات الخبرة لاختبار شيفية (scheffe) والخاص بالسؤال الثالث

الفئات	المتوسطات	الفئة الأولي	الفئة الثانية	الفئة الثالثة	الفئة الرابعة
١- أقل من ٥ سنة	١,٣٣٣٣	-	-	-	-
٢- من ٥ - أقل من ٩سنة	١,٥٩٦٨	-	-	*	-
٣- من ٩ - أقل من ١٣ سنة	١,٢٩٧٣	-	*	-	-
٤- من ١٣ سنة فأكثر	١,١٢٠٠	-	*	-	-

ومن الجدول رقم (٧) وباستخدام اختبار شيفية (Scheffe) للكشف عن مصادر تلك الفروق تبين التالي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء الفئة الثانية ذات الخبرة (من ٥ . أقل من ٩سنوات) وبين متوسط أداء الفئة الثالثة ذات الخبرة (من ٩ . أقل من ١٣ سنة) تجاه أداء أفراد مجتمع الدراسة وذلك لصالح الفئة الثانية ذات المتوسط الأكبر (١,٥٩٦٨) في مقابل متوسط الفئة الثالثة ذات المتوسط الأصغر(١,٢٩٧٣) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء الفئة الثانية ذات الخبرة (من ٥ - أقل من ٩سنوات) وبين متوسط أداء الفئة الرابعة ذات الخبرة (من ١٣ سنة فأكثر) تجاه أداء أفراد مجتمع الدراسة وذلك لصالح الفئة الثانية ذات المتوسط الأكبر (١,٥٩٦٨) في مقابل متوسط الفئة الرابعة ذات المتوسط الأصغر(١,١٢٠٠) .

وتبين النتيجتين السابقتين أن معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ذوات الخبرة (من ٥ - أقل من ٩سنوات) هن أفضل في مستوى الأداء . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشقيري (١٩٩١م)، وتختلف مع نتائج دراسة الربيع (١٩٩٦م). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من قولدهابر واميلي اطوني (Goldhaber,& Emily Anthony,2003) نقلا عن مورنن (Murnane,1995) بأن ذروة وقمة أداء المعلم وفاعليته تكون في السنوات القليلة الأولى من العمل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن :

- المعلمات في بداية حياتهن العملية يكن أكثر حماساً ورغبة في تحقيق ذاتهن ، ويقل هذا الحماس كلما زادت سنوات الخبرة في العمل بسبب الملل من الروتين، وبسبب زيادة مسؤولياتها الأخرى في المنزل . ويؤيد هذا الرأي الربيع (١٩٩٦م، ص ص ٤٩- ٥٠)، بأنه كلما زادت مدة خبرة المعلم كلما أزداد الملل لديه،وانطفأت شعلة حماسة نظرا لما يتسم به العمل التدريسي من رتابة قد تشعر المعلم بعد فترة طويلة بالملل، مما يجعل أداء المعلم الأكثر خبرة ينخفض شيئا فشيئا، ليصبح قريبا من مستوى أداء المعلم الجديد الذي يكون أكثر حماسا واندفاعا للعمل في بداية عملة كمعلم، والذي يأخذ فترة تدريجيا مع مرور الزمن .
- وربما يكون السبب أن المعلمات الأقل خبرة في مجال التدريس لديهن حماس وأفكار جديدة نابعة من البرنامج الذي أعدت المعلمة من خلاله، والذي يختلف بالتأكيد عن الذي أعدت من خلاله المعلمات ذوات الخبرات الطويلة .

(د)نتائج تحليل التباين الأحادي للإجابة عن الأسئلة الرابع والخامس والسادس:

جدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في أداء معلمات الرياضيات بحسب فئات كلا من الحالة الاجتماعية ،وعدد الأبناء ، وقرب المدرسة من المنزل

المتغير المستقل	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة
الحالة الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠.٤٥٢	٠.١٥١	٠.٦١٢	٠.٦٠٩ " غير دالة"
	داخل المجموعات	١٢٣	٣٠.٢٥٧	٠.٢٤٦		
	المجموع	١٢٦	٣٠.٧٠٩			
عدد الأبناء	بين المجموعات	٢	٠.٦٨٦	٠.٣٤٣	١.٤١٧	٠.٢٤٦ " غير دالة"
	داخل المجموعات	١٢٤	٣٠.٠٢٢	٠.٢٤٢		
	المجموع	١٢٦	٣٠.٧٠٩			
قرب المدرسة من المنزل	بين المجموعات	٣	١.٧٤٥	٠.٥٨٢	٢.٤٧٠	٠.٠٦٥ " غير دالة"
	داخل المجموعات	١٢٣	٢٨.٩٦٤	٠.٢٣٥		
	المجموع	١٢٦	٣٠.٧٠٩			

يشير الجدول رقم (٨) أن قيمة (ف) للسؤال الرابع (٠,٦١٢) وللسؤال الخامس (١,٤١٧)، وللسؤال السادس (٢,٤٧٠)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يدل على أنه ليس للحالة الاجتماعية و لعدد الأبناء ، ولقرب المدرسة من المنزل أي أثر على أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية وهذا يدل على (تكافؤ المجموعات في الأداء باختلاف الحالة الاجتماعية، وعدد الأبناء، وقرب المدرسة من المنزل). وتختلف نتائج السؤال الرابع الخاص بمتغير الحالة الاجتماعية مع نتائج دراسة الربيع (١٩٩٦م) حيث وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين ولصالح المعلمين غير المتزوجين .

ثانيا : النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة من السؤال السابع وحتى الرابع العاشر وتفسيرها :

وللإجابة عن هذه الأسئلة جميعاً قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط (سبيرمان للرتب) بين العوامل المهنية :(إمكانات المدرسة و تجهيزاتها ، والإدارة المدرسية ، والإشراف التربوي ، والعبء التدريسي للمعلمة، والعلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات، والعلاقات الإنسانية بين المعلمات و طالباتهن، والعلاقات الإنسانية بين المعلمات و أولياء الأمور، والحوافز المادية والمعنوية للمعلمات) . وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية والجدول رقم (٩) يوضح تلك البيانات .

جدول رقم(٩) مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل المهنية وبين (أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية)

م	عوامل الدراسة المستقلة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	إمكانات المدرسة و تجهيزاتها	٠,١١٤	٠,٢٠٢ "غير دالة"
٢	الإدارة المدرسية	٠,١٧١	٠,٠٥٥ " دالة"
٣	الإشراف التربوي	٠,١٤٤	٠,٠٠٧ " دالة"
٤	العبء التدريسي للمعلمة	٠,١٣٠	٠,١٤٧ "غير دالة"
٥	العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات	٠,٠٠٣	٠,٩٧٦ "غير دالة"
٦	العلاقات الإنسانية بين المعلمات و طالباتهن	٠,١٠٥	٠,٢٤٢ "غير دالة"
٧	العلاقات الإنسانية بين المعلمات و أولياء الأمور	٠,٠٦٢	٠,٤٨٧ "غير دالة"
٨	الحوافز المادية و المعنوية للمعلمات	٠,٢٩٤	٠,٠٠١ " دالة"

ومن الجدول السابق لاحظت الباحثة التالي :

- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إمكانات المدرسة وتجهيزاتها وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلةِ الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١١٤) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) .
- وقد يرجع ذلك إلى نظرة المعلمات للإمكانات والتجهيزات في المدرسة فاقتناعهن بتوفر جميع الإمكانات والتجهيزات في مدارسهن، وبأنها وسيلة معينة في التعلم والتعليم وليست غاية في حد ذاتها .
- توجد علاقة إرتباطية بين الإدارة المدرسية وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية مقدارها (٠,١٧١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني انه كلما أبدت مديرة المدرسة مرونة في تطبيق الأنظمة على المعلمات وراعت الفروق الفردية عند توزيع المسؤوليات بين

المعلمات وقدرة جهود المعلمات المبذولة في تطوير أدائهن التدريسي ، وأعطت فرصة للمعلمات للمناقشة وإبداء رأيها بحرية ، واهتمت بتنسيق الجهود بين المعلمات، وتبنت المقترحات الجيدة و تعاونت مع المشرفات التربويات لمعالجة جوانب الضعف لدى المعلمات ، كلما زاد ذلك من مستوى أداء المعلمات .

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإشراف التربوي وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمه معامل الارتباط (٠,١٤٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه كلما كانت المشرفة التربوية مشجعة للمعلمات على الابتكار والتجديد ومقدرة لبعض الظروف الخاصة التي تواجه المعلمات، وتحاول مناقشة كل معلمة في ملاحظاتها على حده، وتسمح للمعلمة بالمشاركة في عملية التقويم، وتراعي القدرات المختلفة للمعلمات، وتساهم في نقل الخبرات والتجارب فيما بين المعلمات، وتقدر تلك الجهود المبذولة من قبل المعلمات لتطوير أدائهن، وتمنح كل معلمة عددا كافيا من الزيارات خلال الفصل الدراسي الواحد كلما زاد ذلك من أداء المعلمات .
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين العبء التدريسي للمعلمة وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٣٠) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من عدة أوجه كالتالي :

- ✓ هذه الأعباء لم تصل إلى مستوى الأعباء الضاغطة على المعلمة بل كانت واجبات مهمة تؤديها المعلمة وهي مقتنعة بأهميتها وهذا شيء جيد ويؤيد هذا التفسير قول القحطاني (١٩٩٨م) : بأن الأعباء الحقيقية للمعلم تؤدي إلى الارتقاء بمستوى أدائه وبالتالي يؤدي إلى فاعليته في التدريس بينما نجد أن زيادة هذه الأعباء تؤثر سلبا على أدائه ص٢٧ .
- ✓ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات اعتبرن هذه الأعباء على سبيل التنويع في الأعمال لطرد الملل عنهن يقول العمري (٢٠٠١م) : إن العمل المتنوع يؤدي إلى شيء من الرضا أكثر مما يؤدي أليه العمل الرتيب، إذ كلما تنوعت مهام العمل كلما قل الملل الناشئ عن تكرار أداء كل مهمة مرات كثيرة ص٢٣ .

- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية في تطبيق العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمات وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٠٠٣) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) . ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث أن التنافس الشريف بين المعلمات وخاصة في التخصص الواحد لإظهار قدراتهن ومواهبهن أمام مديرة المدرسة والمشرفة التربوية، قد يسبب بعض التنافر بين المعلمات مما يفسد العلاقة الإنسانية بينهن .
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية في تطبيق العلاقات الإنسانية بين المعلمات وطالباتهن وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٠٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) .

- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية في تطبيق العلاقات الإنسانية بين المعلمات وأولياء الأمور وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٠٦٢) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) .
- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الحوافز المادية و المعنوية وبين أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية مقدارها (٠,٢٩٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يعني أنه كلما توفرت الحوافز المادية و المعنوية للمعلمة كلما زاد هذا من مستوى أدائها داخل المدرسة و العكس صحيح . أي كلما حصلت المعلمة على خطابات شكر من إدارة المدرسة وأخذت ملاحظاتها و مقترحاتها في تقويم المقرر الدراسي، وأتيحت الفرصة لمواصلة دراستها ، وتناسب راتبها مع أدائها الوظيفي ، ونقلت إلى مدرسة قريبة من سكنها ، وأعطيت الحق في الإطلاع على تقرير أدائها الوظيفي كلما زاد ذلك من مستوى أدائها داخل المدرسة .

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من يوسف (١٩٩٩م)، والزهراني (١٩٩٦م) .

ثالثا : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس عشر وتفسيره :

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة أسلوب معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise)؛ لمعرفة مدى مساهمة كل من المتغيرات المستقلة في التنبؤ بأداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟.

وهذه الطريقة تتم وفق خطوات يصفها المزروعي (١٩٩٦م) بقوله : " يتم إدخال العامل المستقل الذي يفسر أكبر كمية من التباين في المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد التدريجي أولا، ثم يليه العامل المستقل الثاني الذي يفسر كمية من التباين أقل من الكمية التي فسرها العامل المستقل الأول، وهكذا تتوالى بقية العوامل المستقلة في إدخالها في معادلة التنبؤ" ص٢٢٧ .

جدول رقم (١٠) نتائج الانحدار المتعدد التدريجي حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (س)على الأداء (ص) لمعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية

المرتبة	العوامل المستقلة حسب تأثيرها	معامل الارتباط (R) المتعدد	تربيع معامل الارتباط (R) المتعدد	قيمة (ف = F)	B (ب)	Beta	مستوى الدلالة
١	الخبرة	٠,٣٦١	٠,١٣٠	١٨,٧٥٦	٠,٢٢٧ -	٠,٣٧٧ -	٠,٠٠٠
٢	الحوافز المادية	٠,٤٦٧	٠,٢١٨	١٧,٢٧٤	٠,٠٦٥٧٨	٠,٢٥٣	٠,٠٠٢
٣	والمعنوية	٠,٤٩٣	٠,٢٤٣	١٣,١٦٩	٢٦,١٣	٠,١٦٨	٠,٠٤٥
	الإشراف التربوي						

ومن الجدول رقم(١٠)أتضح أنه لم يدخل المعادلة الإحصائية سوى ثلاث متغيرات، كان لكل منها قوة تأثير على مستوى التباين في أداء المعلمات، كما يضيف كل منها إلى القيمة الإحصائية لـ R تربيع ما يصل إلى الدلالة

الإحصائية. وبالتالي يكون الإجابة على السؤال رقم (١٠) كالتالي : أهم عامل من العوامل المستقلة؛ الذي فسر أكبر كمية من نسبة تباين العامل التابع (أداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية) هو العامل المستقل المتعلق "بمستوى الخبرة في التدريس" حيث كانت القيمة التي فسرها من نسبة تباين العامل التابع تساوي (٠,١٣٠) وهي القيمة الإحصائية لمربع معامل الانحدار المتعدد(R) التي تساوي (٠,٣٦١)، حيث كانت قيمة النسبة الفائية (ف) تساوي (١٨,٧٥٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذه النتيجة تبين مدى القيمة التنبئية لمدى تأثر أداء المعلمة بخبرتها التدريسية . بالتالي يعتبر متغير الخبرة في التدريس من أقوى المتغيرات تفسيرا لنسبة التباين في المتغير التابع، ويليه في الأهمية على الترتيب كل من متغيرالحوافز المادية والمعنوية" ثم يليه في قوة التأثير عامل الإشراف التربوي. وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة الربيع (١٩٩٦م) التي توصلت إلى أن الجنس أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأداء المعلمين ثم الحالة الاجتماعية .وتختلف عن نتائج دراسة الثبيتي (١٩٩٦م) التي أظهرت قوة العلاقات الإنسانية السائدة بين المعلمين، ثم متغيرات العوامل الشخصية من حيث قوة تأثيرها في مستوى التزام المعلم بمهنة التدريس وبالتالي على أدائهم . كما كانت قيمة النسبة الفائية (ف) لعامل الحوافز المادية والمعنوية (١٧,٢٧٤)، ولعامل الإشراف التربوي (١٣,١٦٩) وجميع هذه النسب الفائية لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . أما بقية العوامل فليس لقيمة النسبة الفائية دلالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث أن الفروق التي تضيفها لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية وبالتالي تكون أهميتها التفسيرية ضعيفة بالنسبة لتباين العامل التابع .

- **ثالث عشر : التوصيات**

- أظهرت نتائج الدراسة أن المؤهل التعليمي ليس له أثر ذو دلالة إحصائية في أداء المعلمات، لذلك توصي الباحثة بإشراك هؤلاء المعلمات في دورات تدريبية بين الحين والآخر من أجل تجديد معلوماتهن .
- ينبغي على مديرات المدارس الحرص على تهيئة المناخ المدرسي المناسب وذلك بمنح الثقة للمعلمات، واحترامهن وحسن معاملتهن، والمساواة والعدل بينهن، وإتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات .
- على المشرفة التربوية تهيئة فرص النمو المهني للمعلمات وتشجيعهن وتنمية الإبداع والابتكار لديهن .
- إعطاء المعلمات مزيد من الاستقلالية وحرية التصرف، والعمل على الاستعانة بخبراتهن المكتسبة من الميدان؛ لضمان نجاح العملية التربوية والتعليمية .
- ضرورة العمل على رفع المستوى المعنوي والمادي لمعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية، عن طريق توفير الحوافز المادية والمعنوية، كتفريغهن

لمواصلة دراستهن العليا، وانتدابهن لحضور الندوات والمؤتمرات، و كزيادة الرواتب، والعلاوات التشجيعية، والتأمين الصحي، وبعض المميزات الأخرى في بعض المؤسسات الحكومية .

- **الرابع عشر: المقترحات**

كما تتقدم الباحثة بهذه المقترحات :

- فتح قسم خاص بدراسة العلاقات الإنسانية بإدارة الإشراف التربوي لدراسة جميع ما يتعلق بالعلاقات الإنسانية داخل المجتمع التربوي، وإقامة دورات مكثفة للمعلمات والمشرفات ومديرات المدارس لتوضيح أهمية الدور الذي تقوم به العلاقات الإنسانية في التأثير على أداء المدرسة لرسالتها التعليمية
- إجراء مزيد من الدراسات باستخدام متغيرات مستقلة جديدة لم تتضمنها الدراسة الحالية مثل (الدورات التدريبية، النمو المهني، الإعداد التربوي الرضا الوظيفي، الأمن النفسي من منظور إسلامي، ضبط الصف، الجنس)
- العمل مستقبلاً على توسيع دائرة تطبيق هذه الدراسة على مراحل دراسية مختلفة في مدارس الطلاب والطالبات وفي مناطق تعليمية مختلفة، وفي تخصصات مختلفة .

- : **المراجع العربية** :

١. أبو لبدة، عبد الله علي، والخليلي، خليل يوسف، وأبو زينة، فريد كامل (١٩٩٦م) . **المرشد في التدريس**، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع .

٢. بريك، وسام (٢٠٠١م) . ''مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان'' ، **مجلة كلية التربية**، ع٢٥(مج١)، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص: ٨٩- ١١٩ .

٣. البوهي، فاروق، و لطفي، عنتر (د .ت) . **مهنة التعليم وأدوار المعلم**، القاهرة: دار المعرفة الجامعية .

٤. الشبيتي، عبد الله عايض (١٩٩٦م) .'' دراسة مسحية لعوامل النظام المدرسي المؤثرة في مستوى التزام المعلمين بالعمل في المدارس الثانوي'' ، مكة المكرمة: **مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى .

٥. جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٢م) . **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، القاهرة: دار الفكر العربي .

٦. حجو، مسعود عبد الحميد (١٩٩٦م) .''مستوى الرضا عن المهنة لدى معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الساسية العليا الحكومية في محافظة غزة'' ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

٧. حفني ، عزت ، وعارف، إيمان (١٩٩٦م).'' معوقات العملية التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية'' ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ٣٧، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص: ٢٣- ٤٨ .

٨. درويش، عفاف عبد المنعم، وموسى، يسرية إبراهيم (٢٠٠١م) . '' دراسة مقارنة بين المناخ التنظيمي وعلاقته بالانتماء المهني لمعلمي المدارس الإعدادية الرياضية وغير الرياضية بمحافظة الإسكندرية'' ، **مجلة التربية**، ع٢٥ (مج٣)، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص : ١٨٣- ٢٢.

٩. الربيع، فيصل خليل (١٩٩٦م) . " أثر الأمن النفسي وبعض الخصائص الديموغرافية للمعلم في أدائه " **رسالة ماجستير غير منشورة**، إربد : جامعة اليرموك.

١٠. رسلان، عثمان عبدالعزيز (١٩٩٦م) . **دستور المعلمين، طنطا**: دار البشير للثقافة والعلوم .

١١. الزعبي، محمد بلال، والطلافحة، عباس (٢٠٠٣م) . **النظام الإحصائي spss فهم وتحليل البيانات الإحصائية**، ط٢، عمّان: دار وائل للطباعة والنشر .

١٢. الزهراني، عبد الله محمد (١٩٩٦م) . " تأثير الحوافز على الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية للتعليم العام ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جدة: كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبدالعزيز .

١٣. الزهراني، أحمد محمد (٢٠٠٥م) . " مشكلات استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي " ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى

١٤. سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤م) . **تكنولوجيا التعلم والتعليم الإلكتروني**، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون .

١٥. سلامة، كايد محمد (١٩٩٥م) . " الصعوبات التي تواجه المعلم وتحول دون فعاليته في التدريس وكيفية التغلب عليها كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة " **مجلة كلية التربية** ، ع١١،العين: كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص ص: ١١- ٥٥ .

١٦. سلسلة الإدارة المثلى (٢٠٠١م) . **إدارة الأفراد**، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون .

١٧. الشرعة، حسين سالم، والباكر، جمال محمد (٢٠٠٠م) . " اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثيرها ببعض العوامل الديموغرافية " ، **المجلة التربوية**، ع ٥٦ (مج١٤)، الكويت: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ص ص :١٥٣- ١٨٤ .

١٨. الشرهان، جمال عبد العزيز (٢٠٠٣م) . **الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم**، ط٣، الرياض: (د. ن) .

١٩. الشقيري، علي يوسف (١٩٩١م).العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، إربد: كلية التربية، جامعة اليرموك .

٢٠. العبيدي، غانم سعيد، والجبوري، حنان عيسى (١٩٨١م) . **أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم**: (د . ن) .

٢١. العساف، صالح حمد (١٩٩٥م) . **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: مكتبة العبيكان .

٢٢. عسكر، علي (٢٠٠٠م) . الاحتراق النفسي في مهنة التدريس، **مجلة التربية**، ع ٣٥ الكويت: وزارة التربية، ص ص: ٥٢- ٥٥ .

٢٣. العمري، علي أحمد (٢٠٠١م) . الرضا المهني لدى معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة التعليمة، مكة المكرمة: **مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى .

٢٤. الغامدي، محمد عطية (٢٠٠٠م) . " الضغوط النفسية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة مصادرها ومظاهرها بمنطقة مكة المكرمة " ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مكة المكرمة : كلية التربية، جامعة أم القرى .

٢٥. غولة، لما عبد الخالق (١٩٩٩م) . " المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه معلم الصف في مدارس مديرية عمان الثانية " ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأردن: كلية التربية الجامعة الأردنية .

٢٦. القحطاني، وهف علي (١٩٩٨م) . العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود .

٢٧. محمد، مصطفى عبدالسميع (١٩٩٩م) . تكنولوجيا التعلم – دراسات عربية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر .

٢٨. مرسي، محمد منير (١٩٩٥م) . **التعليم في دول الخليج العربية**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب

٢٩. المزروعي، حفيظ محمد (١٩٩٦م). "علاقة بعض العوامل المستقلة بالمعدل التراكمي للطلاب المعلمين والطالبات المعلمات بكلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى"، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ع١ (مج١٠)، القاهرة: كلية التربية، جامعة المنيا، ص ص : ١٩٢- ٢٤٢ .

٣٠. المشيقح، عبدالرحمن صالح (٢٠٠٢م). **رؤى في تأهيل معلم القرن الجديد**، الرياض: مكتبة التوبة .

٣١. مصطفى، فهيم (٢٠٠٥م) . **مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد**، القاهرة: دار الفكر العربي .

٣٢. المغيدي، الحسن محمد (٢٠٠٠م). "ظاهرة الإجهاد النفسي لدى المعلمين والمعلمات في منطقة أبها التعليمية بالمنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية"، **مجلة كلية التربية**، ع ٢٤ (مج ٣)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص : ٩ – ٥١ .

٣٣. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢م) . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٢، عمّان : دار المسيرة .

٣٤. النجار، عبد الله عمر (٢٠٠٣م) . **استخدام حزمة البرامج الإحصائية (spss) في تحليل البيانات**، الرياض: شبكة البيان .

٣٥. الوابلي، سليمان محمد (١٩٩٥م) . " الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلك المعرب"، **مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى .

٣٦. يوسف، درويش عبد الحميد (١٩٩٩م) . " العلاقة بين دافعية العمل الداخلية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي والخصائص الفردية : دراسة ميدانية " **الإدارة العامة**، ع ٣(مج ٣٩)، الرياض: معهد الإدارة العامة، ص : ٤٩٣- ٥٢٨ .

ثانيا . المراجع الأجنبية:

37. Evans, Paul (2003) : "The relationship Between Management Style and Teacher Stress", **National college for School Leadership** .

38. Goldhaber, Dan &Anthony, Emily (2003): " Indicators of Teacher Quality" , **ERIC Identifier**- ED478408, New York NY, ERIC Clearinghouse on Urban Education.

39. Pithers, RT & Soden, R (1998): "Scottish and Australian Teacher Stress and Strain : A comparative Study", **Journal of Educational Psychology**, No. 68, British, PP: 269-279 .

40. Travers, C & Cooper, C (1997) : "Stress in Teaching", **In Shorrocks-Taylor D (ed) Directions in Educational Psychology** . Whurr, London .

الباب الثالث :

بحوث ودراسات محكمة

منشورة باللغة الانجليزية

البحث الثالث عشر :

" فاعلية استخدام استراتيجيات التذكر الست لتقوية مهارة تذكر مفردات اللغة الانجليزية لدى متعلمي اللغة الانجليزية "

إعـــــداد :

د كتورة/ تهاني عبد العزيز محمد البيز

أستاذ مساعد تعليم اللغة الانجليزية

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

Research:13

The effectiveness of using six memorization strategies to enhance students' memorization of English vocabulary

By :
Dr. Tahany Al-Baiz
Assistant Professor of EFL
Instruction & Curriculum Department,
King Abdulaziz University,
Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

The effectiveness of using six memorization strategies to enhance students' memorization of English vocabulary

Dr. Tahany Al-Baiz

Abstract : *Teaching English in Saudi Arabia is very important to both teachers and students in both private and public education. When considering memorization as a method of teaching vocabulary, we note that English courses include much more information than other courses. Accordingly, it is argued that a proper method of teaching all this amount of information is needed in order to lead students to acquire as much of English vocabulary as possible through memorization skills. This study mainly explores the etfectiveness of six memorization strategies in EFL vocabulary building in a 2nd year communication skills course taught in English at the college of Education at King Abdulaziz University in Jeddah. Participants were 40 EFL students. The methods employed in this study were pre and post multiple choice vocabulary tests of newly learned vocabulary and the six most crucial strategies used are: awareness, association, link system, ridiculous association, substitution word system and keyword. In the light of issues reviewed and raised in literature and upon the completion of the study, the following research question was asked and answered: Are the six major memorization techniques etfective for vocabulary gain? And the following hypothesis has been considered: There is a ditference in knowledge gain of vocabulary before and after the pre and post test. This study proves that the six memorization strategies provide an excellent opportunity for both teachers and students to practice thinking skills and at the same time gain the knowledge. The six strategies facilitate visual and linguistic skills in authentic real life images and connections.*

Keywords:vocabulary gain, memorization, skills, teaching vocabulary, substitute-word system, human memory, ridiculous association, aware- ness , keyword.

Introduction:

Words are the basic of language, and thus the basic of communication.Without words, it is possible to know everything about the grammatical structure of a language, but yet to be unable to make a single utterance. (Bowen, T. & Marks, J., 2002). Learning a foreign language involves the development of different skills such as reading, writing,

listening and speaking (Memorizing vocabulary words, 2007).Although specific skills may be focused on separately for pedagogical reasons, two elements are crucial to the process of acquiring and using a language: vocabulary and grammar (Celce-Murcia, 2001). The importance of grammar has been widely recognized in ELT (English Language Teaching) methodologies (Celce-Murcia, 2001; Nunan, 2001; Swan, 2002). This situation seems to be a little different with vocabulary. Effective second language vocabulary acquisition is particularly important for English as foreign language (EFL) learners, who frequently acquire impoverished lexicons despite years of formal study (Hunt, A., & Beglar, D., 2005). In comparison to other fields of research in language learning, it is possible to state that vocabulary teaching / learning has been left to a position of secondary importance (Richards, J.C. & Renandya, W.A., 2002). According to DeCarrico," Vocabulary has not always been recognized as a priority in language teaching." (2001).

This paper comprehensively reviews some strategies of effective memorization and proposes that EFL teachers and administrators adopt to speed up vocabulary development and gain .This research encompassed a pre and post tests and analysis of data collected from using these tests at the faculty of education of King Abdulaziz University in Jeddah.

This framework incorporates promoting the use of multiple memorization strategies. The six most crucial strategies are awareness, association, link system, ridiculous association, substitution word system and keyword. These strategies can take many forms including the use of integrated tasks; however, this framework emphasizes extensive reading, which is arguably the primary way that EFL learners can build their vocabulary to an advanced level.

Vocabulary knowledge has long been considered critical to children's successful reading comprehension and

writing.When children increase their reserves of word meaning , they also broaden their thinking and become aware of new semantic and conceptual relationships.Their broadened awareness,in turn, increases reading comprehension and writing abilities. Many barriers prevent English Language learner from grasping new vocabulary, but one of the biggest challenge is the minimal time teachers devote to vocabulary instruction (Brassell, D., & Furtado, L., 2008). Although research has shown that vocabulary knowledge plays a critical role in students' literacy development, many teachers devote little class time to vocabulary instruction (Scott, J., Jamieson-Noel, D. & Asselin, M., 2003). Beyond reading, no single vocabulary strategy works best, as no two ESL and EFL students are alike. Some students respond better to flashcards, while others may prefer collaborative discussions. Teachers who do devote time to vocabulary instruction often use strategies that fail to increase students' vocabulary and comprehension abilities (Blachowicz, C., & Fisher, P. J., 2002; Nagy, 1988). Essentially, many ESL teachers use inefficient strategies. (Brassell, D., & Furtado, L., 2008).

Literature Review:

In this section, the researcher reviews the related literature of memory, old methods of memorization, new strategies and techniques of memorization and vocabulary acquisition.

Foreign language teachers have the difficult task of teaching vocabulary. If we go back to our early years in school, as Joyce & Weil stated, we could remember an image of struggles to master lists of unstructured material such as new words, new sounds, the days of the week, the four directions, and the nations of the world. Some of us became effective at memorizing and some of us did not. As we look back, it is easy to dismiss much of this information as trivial. However, imagine for a moment what our world would be like without the information we acquire in those

years of school. We need information. One of the most effective forms of personal power comes from competence based on knowledge; it is essential to success and a sense of well being. Throughout our lives, we need to be able to memorize skillfully as this need will increase learning power,save time, and lead to a better warehouse of information (1996).

Strategies in vocabulary teaching:

The teaching of learning strategies has been extensively discussed in different aspects in foreign and second language teaching (Cohen, Strategies in Learning and Using a Second Language,1998; Ellis, 2001; Oxford, 2002; Vilaca 2008). Researchers have pointed out that strategies may help students *learn to learn* (Oxford, 2002; Cohen, 2003; Mariani , 2004; Chamot, 2004; Vilaca, 2008), contributing to a better development of linguistic, communicative and pedagogical skill, including autonomy and the management of the learning process. In this section of the research, key strategies of memorization in vocabulary teaching will be discussed.

Both scholarly and popular sources agree that the ability to remember is fundamental to intellectual effectiveness. Memorizing is an active pursuit. The capacity to take information, to integrate it meaningfully, and later, to retrieve it is the product of successful memory learning. Most important, individuals can improve this capacity to memorize a material so that they can recall it later. That is the objective of memorization. Over the last 20 years, an important line of research has been conducted on what is termed the *link-word method.* The result is a considerable advance in knowledge about memorization as well as the development of a system that has practical implications for the design of the instructional materials, for classroom teaching and tutoring, and for students. (Joyce, B., & Weil, M., 1996).

If we estimate that students can learn about ten new words every class, they would learn between 3200 and 3500 words in four years of study. It may be a considerable achievement but some students may need a larger vocabulary to speak, write and read in English in several different situations and contexts. (Vilaça, 2008).

How We Remember:

From the academic skills center at California Polytechnic State University, the following conclusions have been reached on how we remember ***(http://sas.calpoly.edu/asc/ssl/memorization.html):***

1) Memory itself probably cannot be developed; however, improvement in remembering comes from correcting certain habits or thoughts so that we use our memory to its fullest potential. Remembering is like seeing; improvement in either function does not depend upon how much we use it but, rather, how we use it.
2) The first and most important rule for remembering is: cultivate the habit of close attention to the thing you wish to remember. Be sure you have a clear, sharp future time. If you wish to remember a fact, make it meaningful to you.
3) When we are learning, we should try not only to get a strong impression but also to obtain as many different kinds of impressions as possible. Some people can remember colors distinctly, but have a poor memory for shapes. But anyone, by putting together and using all of the impressions our sense organs bring us about a thing, can remember it much more clearly than if we rely on sight or sound alone. For example, try reading your lesson aloud. In doing this, your eye takes in the appearance of the printed word, your ear passes the sound of the words to your brain, and even the tension of the muscle of your throat add their bit to the total impression which your mind is expected to store away.
4) Try to visualize it. Either remember a diagram or a picture of the material to be remembered, or take short notes about it, which you can visualize.
5) Intend to remember. The mere intention to remember puts the mind in a condition to remember, and if you will make use of this fact in studying you will be able to recall between 20 and

60 percent more of what you read and hear than you would if you were not actively trying to remember.

6) Think about it. A fact doesn't belong to you until you have used it. In making use of this principle, plan to spend not more than one-half of your study period in reading your lesson. Use the other half in doing something with what you learn. Think about what you have studied, write down notes on it, and explain it to somebody else.
7) Logical memory. One of the most important of all aids to the remembering process is the habit of associating a new idea immediately with facts or ideas that are already firmly lodged in the mind. This association revives and strengthens the old memories and prevents the new one form slipping away by anchoring it to the well-established framework of your mental world.
8) Remembering by brute force. We will forget more, on the average, during the first hour after learning that during the next 24 hours; and we will forget more, on the average, during the first day than we will during the next thirty days. Whatever is left after thirty days time, we will probably be able to hold on to without much further loss for years to come.
9) Reviewing is much more effective if carried out before memories have entirely escaped than it is after considerable time has elapsed. Repetitions should be strung out over as long a time as is available. We remember better if we pause a little between periods of study.
10) How much study? You should study more than enough to learn your assignment. Experiments have proven that 50% more resulted in 50% better retention. After a week had passed, it was found that extra work had salvaged six times as much of the material as in the case when it was barely learned.(Walter, 1974)

Memorizing Vocabulary Words:

Vocabulary building is very beneficial, but it can be very difficult to memorize new vocabulary words. Vocabulary is difficult to memorize because it can be very abstract and there is often little connection between the word and its meaning. While the connection between the vocabulary word and the meaning does not exist in reality, it is formed in your head. There are some good ways to make memo-

rizing vocabulary easier. First and foremost, you should understand that vocabulary can't always be under- stood just from a dictionary definition. In order to really understand a new vocabulary word, you need to know how to use it in a variety of contexts. Just knowing a vocabulary word enough to recognize it later on is not sufficient enough to memorize it. You really need to know what the vocabu- lary word sounds like and how it is spelled.

You must know the vocabulary word visually and phonetically. For the visual part of the vocabulary wor look at the spelling, close your eyes and say the spelling out loud, then open your eyes and check that you spelled it correctly. For the phonetic part of the vocabulary word read the vocabulary word, look away from the page and say it out loud, then check that you have said the vocabulary correctly. If you can learn the vocabulary word both visually and phonetically, you know the vocabulary word really well.

Once you know the vocabulary word really well, you need to connect that vocabulary word to what you already know.You need to turn the vocabulary word into a memorable image in your imagination . Consider what the new vocabulary word reminds you of that can be easily visualized. Try to pick the first thing that comes into your head because when you re-encounter the vocabulary word you're likely to think the same way again. It's a simple concept but it may take a while to master. Some vocabulary is going to be more difficult to translate into an image than other vocabulary words. It can be done with any vocabulary word however. The more you practice, the more you'll improve, and the easier it will get to memorize new vocabulary. (Memorizing vocabulary words, 2007).

Theory of human memory:

The study of memory has a long history. Although the goal of a unified coherent and generally satisfying theory of human memory (Estes, 1976) has not been achieved, prog- ress has been made. A number of instructional principles are

being developed whose goals are both to teach memorization strategies and to help students achieve more effectively.

For instance, the material on which a particular teacher chooses to focus will affect what information the students retain: "Many items are presented to an individual in a short time, and only those to which attention is directed enter into memory" (Estes, 1976). Simply, if we do not pay attention to something, we do not remember it.

Short term memories are often associated with sensory experiences of various kinds. For a long term recall, we may associate things according to episodic cues; that is having to do with the sequences of experience to which we have been exposed to (Joyce, B., & Weil, M., 1996).

Techniques for Enhancing Memorization:

The following are essential techniques for enhancing our memory of learning materials. (Joyce, B., & Weil, M., 1996).

AWARENESS:

Before we can remember anything, we must give attention to, or concentrate on, the things or idea to be remembered: "observation is essential to original awareness (Lorayne & Lucas, 1974). According to Lorayne and Lucas, anything of which we are originally aware cannot be forgotten. During the application of this technique after the pre test of this study, students successfully remembered the meaning of conflict since they were aware of the word cornflakes.

ASSOCIATION:

The basic memory rule is, "You Can Remember Any New Piece of Information If It Is Associated with Something You Already Know or Remember"(Lorayne & Lucas, 1974). For example, to help students remember the spelling of *piece*, teachers will give the cue a *piece* of *pie*, which helps with both spelling and learning. During the application of this technique after the pre test of this study, students

were able to remember both the spelling and meaning of *mutual* when they associated the first two letters of this word to *me* & *u*, and to recognize that mutual is something shared between two participants.

LINK SYSTEM:

The heart of the memory procedure is connecting two ideas, with the second idea triggering yet another one, and so on. Although generally we only expand energy to learn meaningful material, an illustration with material that is not potentially useful helps us see how the method works. For example, we want to remember the following five words in order: *house, glove, chair, stove, tree.* We should imagine an unusual picture, first with a house and a glove, then with a glove and a chair. For example, in the first picture we might imagine a glove opening the front door of a house, greeting a family of gloves. The second picture might be a huge glove holding a tiny chair. Taking the time to concentrate on making up these images and then to visualize them will develop associations that link them in order. During the application of this technique after the pre test of this study, students were able to remember both the spelling and meaning of *jittery* and *insult*, students imagined a picture of a nervous person riding a jet ski moving toward his friend to throw salt on him as to *insult* him.

Many memory problems deal with association of two ideas. We often want to associate names and dates or places, names and ideas, words and their meaning, or a fact that establishes a relationship between two ideas.

RIDICULOUS ASSOCIATION:

Even though it is true that association is the basis of memory, the strength of the association is enhanced if the image vivid and ridiculous, impossible, or illogical. A tree laden with gloves and a family of gloves are examples of ridiculous association. There are several ways to make an association ridiculous. The first is to apply the rule of substitution. If you have a car and a glove, picture the glove

driving the car. During the application of this technique after the pre test of this study, students were able to remember meaning of *conflict* when we draw pictures of *corn flakes* fighting with each other!.

SUBSTITUTE-WORD SYSTEM:

It is a way of making "an intangible, tangible and meaningful" and it is quite simple when you take any word or phrase that seems abstract and think of something that sounds like or reminds you of the abstract material and can be pictured in your mind (Lorayne & Lucas, 1974). In the post test of this study, the abstract word aggression is substituted with a wolf producing the sound of "grrrrrrrrr" that reminds us with aggression and hostility.

KEY WORD:

The essence of the key-word system is to select one word to represent a longer thought or several subordinate thoughts. In other words, to remember a phrase or an important point, we identify one word from a main idea that reminds us of the entire thought. In the post test of this study, the word circumscribe has been memorized through choosing the word circle to represent circumscribe, and when you are in a circle, your movements are limited. Through this key word, the student will remember that the circumscribing stage in any interpersonal relationship means limited relations and limited activities during this stage.

While traditional memorization drills continue to dominate the landscape of vocabulary teaching, Graves and his colleagues (Graves, 2000 and Graves & Watts-Taffe, 2002) advocate broader classroom vocabulary programs for students. ESL teachers who want to improve students' vocabularies realize that they have to create classrooms that accommodate multiple learning intelligences. (Brassell & Furtado, 2008).

Steps of a Memory Session:

Developed from the work of Pressley and his associates (Pressly, 1977; Pressley, Levin, and Miller; 1981

a , 1981b). A memory session includes the following four phases:

1) Phase one: attending to the material where students are required to concentrate on what is to be learned and organize it in a way that helps them to remember it. Underlining, listing and reflecting on the learned materials are examples of techniques during this phase. Example: diminish, vulgar, participant, olfactory, insult, repress, and mutual can be organized alphabetically or classified according to the part of speech they belong to.
2) Phase two: making the learned material familiar and developing connections in which students use the memorization techniques such as key-word, substitute word and so on.
3) Phase three: expanding the sensory images in which students use additional memorization techniques such as ridiculous association.
4) Phase four: asking students to practice recalling the material until it is completely learned.

Conceptual Framework and Research Question:

Teaching English in Saudi Arabia is very important to both teachers and students in both private and public education. When considering memorization as a method of teaching vocabulary, we note that English courses include much more information than other courses. Accordingly, it is argued that a proper method of teaching all this amount of information is needed in order to lead students to acquire as much of English vocabulary as possible.

In the light of these issues raised in literature, the following research question was asked:

- Are the six major memorization techniques effective for vocabulary gain?

And the following hypothesis has been considered:

- There is a difference in knowledge gain of vocabulary before and after the pre and post test.

Methodology:

A pre - and post- multiple choice vocabulary tests were conducted in the College of Education at King Abdulaziz University in Jeddah with 39 students from the English department. Each test includes 50 items (words with multiple meanings in which students select the correct answer for each word). Words are taken from Communication Skills course.

Pre - and post - tests measure outcomes and demonstrate success. Pre - and post-tests act as a thermostat, providing real-time feedback of program efforts, to help teachers and program directors decide whether or not to make changes in the implementation of activities throughout the implementation of methods of teaching. (Donald, 2002).

Pre - and post - test data from students provides insight into how effectively the six strategies of memorization improve students' acquisition of vocabulary. Students were taught how to use the six strategies after the pre test wide. The purpose of these tests was to measure incremental gains in vocabulary knowledge before and after using the suggested memorization strategies.

In order to maintain a degree of sensitivity, and thus be able to measure gains in partial knowledge, it was important that the test did not provide any information about the meaning of the words. Upon completion of the vocabulary pre-test, the students were taught the different strategies of memorizing vocabulary including the six mentioned above. Students are asked to suggest different uses of the strategies which was an attempt to measure if they were able to retrieve the vocabulary item from their memory. They were encouraged to employ guessing strategies.

Immediate post-test:

In the next session, the students will be given the same vocabulary recognition test, in which the items were organized in a different order.

Data Analysis:

To answer the research question and examine the research hypothesis, pre - and post- multiple choice vocabulary tests were conducted in the College of Education at King Abdulaziz University in Jeddah with 40 students from the English department. Each test includes 50 items. Their performance before using the memorization strategies has been measured through a variety of multiple choice questions. Their performance has been re-measured through the same tool after using the memorization strategies.

The research hypothesis assumes that there is a difference in students' performance in memorizing vocabulary before and after the pre-post tests.

Group mean in pre-test $=\mu_y$

Group mean in post-test $=\mu_x$

So, the differences become $=d_i$, where i = random samples of 39 students with a mean of $(\mu_x - \mu_y)$. Accordingly,the null hypothesis indicates no differences in students performance and it can be defined as:

$H_0: \mu_x - \mu_y = 0$

This is against the alternative hypothesis that indicates significant differences in students' performance and can be defined as:

$$H_1: \mu_x - \mu_y \neq 0$$

T statistics is used to examine the null hypothesis as follows:

- The null hypothesis is rejected when:
- Reject $\boldsymbol{H_0 if \dfrac{\overline{D}}{s_D/\sqrt{n}} < -t_{n-1,a/2}}$ *or*

$$H_0 if \frac{\overline{D}}{s_D/\sqrt{n}} > t_{n-1,a/2}$$

Where SD: standard deviation, $\overline{D}$: mean of differences (di) and , n: number of observations. The random variable t_{n-1} follows student's t distribution with (n-1) degree of freedom.

To test the null hypothesis, the computed *t* is compared with the critical t value with 38 degree of freedom at 5%.

Table 1: Description of study variables.

Selected Statistics	PRE	POST
Mean	21.08	34.79
Median	19.00	34.00
Mode	18	40
Std. Deviation	6.305	8.037
Variance	39.757	64.588
Skewness	.865	-.455
Kurtosis	.489	.177
Range	28	36
Minimum	12	12
Maximum	40	48
N	39	39

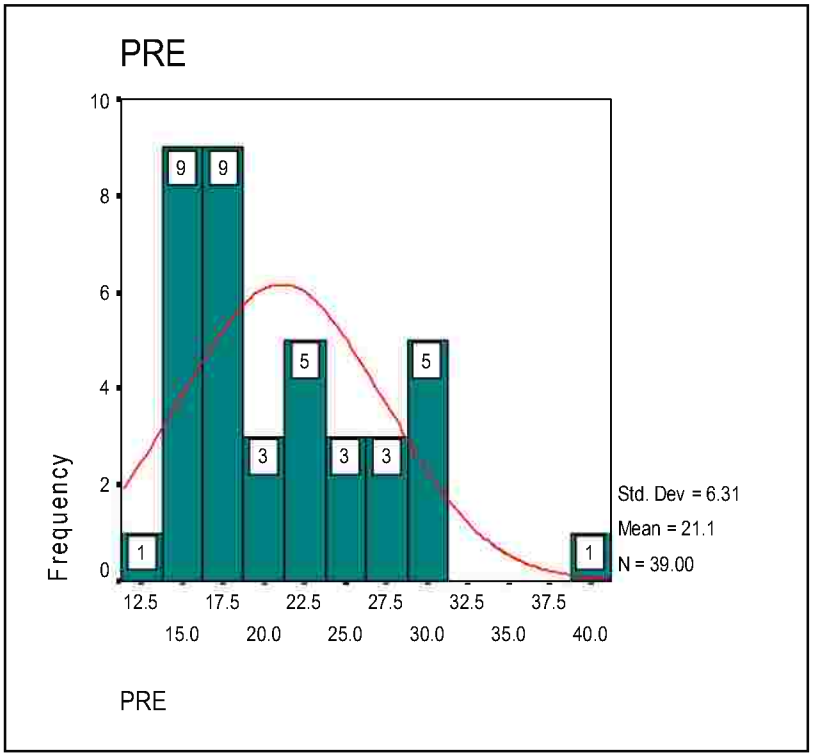
Analysis of Statistics:

- The (mean): students gained higher scores after using memorization strategies than their scores before using the memorization strategies. Their pre-test mean was 21.08 while their post-test mean was 34.79 and that declares a difference of 13.71 and explains a great change in their means scores which is 65%.
- The (median) is the score value located in the middle of total scores mean. The post-test median (34) is higher than the pre-test median (19), and that indicates the median increase after using the memorization strategies.
- The (mode) is the most repeated score in the group. It is noticed that the mode in the post-test group (40) is higher than the mode in the pre-test group (18).
- The (standard deviation) is one of the dispersion measurements. It is the (positive) square root of the variance and it measures the absolute dispersion of the study samples. It is clear that the standard deviation of the post-test group is (8.037), which is higher than that of the pre-test group and this indicates its high dispersion and variance around its mean. By using the coefficient of variation to measure the partial dispersion where we divide the standard deviation on the mean:

$$(\frac{S.D}{mean}\times 100)$$

The coefficient of variation for the pre-test group (29.9%) is higher than that of the post-test group (23.10%). The conclusion in this case is that students scores in the pre-test are more variant and disperse than those in the post-test and that means students scores in the post-test are more relevant and homogenous than those of the pre-test.

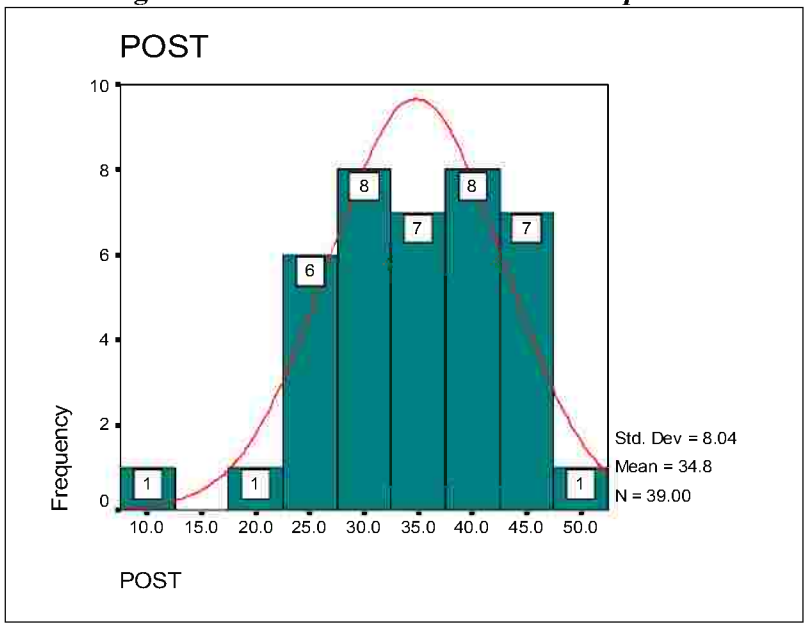
Figure1: Histogram and Normal Distribution Curve of pre-test scores.



1-Notes on the histogram:

From the frequency and the distribution curve of the scores, it is clear that the majority of scores are accumulated toward the small scores more than toward the high scores. The shape of the curve seems positively skewed or skewed to the right.

Figure 2. Histogram and Normal Distribution Curve of post-test scores.



2-Notes on the histogram:

From the frequency and the distribution curve of the scores, it is clear that the majority of scores are accumulated toward the high scores more than toward the small scores. The shape of the curve seems negatively skewed or skewed to the left.

Discussion of study hypothesis:

The null hypothesis: no significant difference between students scores in both tests:

$H_0: \mu_x - \mu_y = 0$

The alternative hypothesis: there are significant differences between students scores in both tests:

$H_1: \mu_x - \mu_y \neq 0$

Test of data normality:

Before using t-statistics to test the study hypothesis, it is important to make sure that all data follow the normal distribution. In case these data do not, a non-parametric test should be used, specifically, wilcoxon test:

Testing Normality:

In order to examine the distribution of data, we use (Shapiro-Wilk test) if the study participants are less than 50, or (Kolmogorov-Smirnoc test) if the study participants are more than 50:

Table 2. Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig	Statistic	df	Sig
PRE	.174	39	. 004	.925	39	.012
POST	.100	39	. 200*	.964	39	.250

1-This is a lower bound of the true significance
2- a. Lilliefors Significance Correction

According to the previous table, we depend on (Shapiro -Wilk test because the total number of participants is 39. The test examines the null hypothesis with the normal data distribution, i.e, the test insignificance indicated the acceptance of the null hypothesis. For example, at a sig. level of 5% and the computed value in the test is higher than 5%, the null hypothesis is accepted and the data are normally distributed.

By looking at the results of (Shpiro-Wilk test), some contradictions appear between the pre and post test data. For example, students scores in the pre test are not normally distributed because the statistics according to Shpiro-Wilk test is (0.925) at a degree of freedom of (39) and that is significant at a level of 5%. On the other hand, students scores in the post test are normally distributed because the statistics according to Shpiro-Wilk test is (0.964) at a degree of freedom of (39) and that is insignificant at a level of 5%. Previous description of statistics have indicated that post test data are more relevant and homogenous than pre test data.

Upon the contradiction the tests of both groups, two types of tests were applied: (t-test) for normally distributed data, and (Wilcoxon test) for data that do not follow the normal distribution. These two tests are to indicate the

differences between the two data and to indicate whether the Sum of the positive ranked differences is higher than Sum of the negative ranked differences.

T-Test:

Table 3. Paired Samples Correlations

		N	Correlat	Sig.
Pair 1	PRE & POST	39	.747	.000

Table 4. Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
PRE - POST Pair 1	-13.7179	5.35060	.85678	-15.4524	-11.9835	-16.011	38	.000

From the test results, we notice that the computed (t) is (16.011-), and this value is statistically significant because the value of the computed significance is (0.000) and this is less than 5% which in turn rejects the null hypothesis (no significant differences between both scores of pre and post tests) and admit the alternative hypothesis (there are significant differences between both scores of pre and post tests). The conclusion states that students' scores after using the memorization strategies are better than those before using the memorization strategies, and the difference between the two scores is significant which leads us to the importance of using those strategies in memorizing the English vocabulary.

Table 5. Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
POST - PRE	Negative Ranks	1a	1.00	1.00
	Positive Ranks	38b	20.50	779.00
	Ties	0c		
	Total	39		

a. POST < PRE

b. POST > PRE

c. PRE = POST

Table 6. Test Statistics

	POST - PRE
Z	-5.436 a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

1-a.Based on negative ranks.

2-b. Wilcoxon Signed Ranks Test

From the results, the test statistics is (5.436-), and this value is statistically significant because the value of the computed significance is (0.000) and this is less than 5% which in turn rejects the null hypothesis (no significant differences between both scores of pre and post tests) and admit the alternative hypothesis (there are significant differences between both scores of pre and post tests)

Conclusion:

Through using the two tests: (T-test) for data with normal distribution and (Wilcoxon test) for data with no normal distribution, results assure the rejection of the null hypothesis which indicates no differences in students scores before or after using the memorization strategies, and assures the acceptance of the alternative hypothesis which indicates significant and positive change in students scores after using the memorization strategies.These strategies provide an excellent opportunity for both teachers and students to practice thinking skills and at the same time gain the knowledge of vocabulary meaning, spelling, and pronunciation.The six strategies facilitate visual and linguistic skills in authentic real life images and connections.For further research, attention should be directed to developing more strategies that connect memorization skills with the support of technology especially through virtual learning.

References:

1. Blachowicz, C., & Fisher, P. J. (2002). *Teaching vocabulary in all classrooms* (2nd edition ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
2. Bowen, T. & Marks, J. (2002). *Inside Teaching: Options for English Language Teachers.* Oxford: Macmillan Heinemann.
3. Brassell, D., & Furtado, L. (2008). Enhancing English as a second language students'' vocabulary. *The Reading Matrix , 8* (1).
4. California Polytechnic State University. (2001, 3 5). *How we remember.* Retrieved October 20, 2008, from ***http://www.sas. calpoly.edu/asc/ssl/memorization.doc.***
5. Celce-Murcia, M. (2001). Teaching English as a second or foreign language. London: Heinle Heinle.
6. Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching , 1* (1), 14-26.
7. Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language.* London: Longman.
8. Cohen, A. D. (2003). *Strategy Training for Second Language Learners.* Eric Digest.
9. Decarrico, J. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. In M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Third Edition ed.). London: Heinle Heinle.
10. Donald, J. P. (2002, October). *Using pre- and post-test methods to measure program outcomes.* Retrieved January 16, 2009, from Corporation for National and Community Service: http://nationalserviceresources.org/practices/17478
11. Ellis, R. (2001). *The study of Second Language Acquisition.* New York: Oxford University Press.
12. Graves, M. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. in B. Tylor, M. Graves, & P. van den Broek (Eds.), Reading for meaning: fostering comprehension in the middle grades (pp. 116-135). Newark, DE: International Reading Association.

13. Graves, M. F., & Watts-taffe, S. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. in A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.). What Research Has to Say About Reading Instruction, 3rd Edition, (pp. 140-165). Newark, DE: International Reading Association.

14. Hunt, A., & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foriegn Language , 17* (1).

15. Joyce, B., & Weil, M. (1996). Memorization:Getting the facts straight. In V. Lanigan (Ed.), *Models of teaching.* Mass: Allyn & Bacon.

16. Lorayne, H., & Lucas, J. (1974). The memory book. Briercliff Manor, N.Y.

17. Mariani, L. (2004). Learning to learn with the CEF. In K. Morrow, Insight from the Common European Framework. Oxford and New York: Oxford University Press.

18. *Memorizing vocabulary words.* (2007). Retrieved August 1, 2009, from Word Smart Knwoledge: ***http://www.wordsmart.com/ articles /Memorizing-Vocabulary-Words/***

19. Nagy, W. (1988). ***Teaching vocabulary to improve reading comprehension***. Newark, DE: International Reading Association.

20. Nunan, D. (2001). Syllabus Design. In M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or a foreign language* (Third Edition ed.). London: Heinle Heinle.

21. Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In J. &. Richards, *Methodology in language teaching: an anthology of current practice.* New York: Cambridge.

22. Pauk, W. (1974). *How to study in college* (Vol. 2nd). Boston: Houghton Mifflin Co.

23. Pratt, D. J. (2009,). *Using pre and post test methods to measure program outcomes.* Retrieved January 3, 2009, from http://nationalserviceresources.org/nod/17478.

24. Pressley, M. (1977). Children's use of the keyword method to learn simple Spanish vocabulary words. *Journal of Educational Psychology,* 69(5), 465-472.

25. Pressley, M., Levin, J., & Miller, G. (1981a). How does the keyword method affect vocabulary, comprehension, and usage? Reading Research Quarterly, 16, 213-226.

26. Pressley, M., Levin, J., & Miller, G. (1981b). The keyword method and children's learning of foreign vocabulary with abstract meanings. Canadian Psychology, 35(3), 283-287.

27. Richards, J.C. & Renandya, W.A. (2002). Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice. New York: Cambridge.

28. Scott, J., Jamieson-Noel, D. & Asselin, M. (2003). Vocabulary Instruction throughout the school day in 23 Canadian Upper-Elementary Classrooms. The Elementary School Journal , 103 (3), 269-286.

29. Swan, M. (2002). Seven Bad Reasons for Teaching Grammar-and Two Good Ones. In J. &. Richards, Methodology in Language Teaching:an anthology of current practice. New york: Cambridge.

30. Vilaca, M. L. (2008). Ensino de Estrategias de Aprendizagem em Materiais Didaticos: ensinar a aprender linguas. Revista Electronica do Instituto de Humanidades da Unigranrio , VI (XXIV).

Dedication:

This work is dedicated to my father and mother who wanted me to be a brain artist. I exceeded their expectations and became a scholar. It is also dedicated to my children, my sisters, brothers and best friends for their vital encouragement and support.