دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثاني والثلاثون (جزء أول) .. ديسمبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د / أحمد إسماعيل حجى .. كليـة التربيـة جامعة حلوان مصـر
- أ . د / أحمد محمود عبد المطلب .. كليـة التربيـة سوهـاج مصـر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط.. كليـة التربيـة تونـس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كليـة التربيـة جامعة دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مبلركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسـن سيـد شحاتـه .. كلية التربيـة جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كليـة التربيـة جامعة البحريـن .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصـر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كليـة التربيـة جامعة المنوفيـة مصـر.
- أ . د / زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ . د / زينب محمود شقير .. كليـة التربيـة جامعة طنطـا مصـر.
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصـر.
- أ . د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية.
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كليـة التربيـة جامعـة المنيا مصـر .
- أ . د / سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كليـة التربية جامعـة المنيا مصـر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعـة الزقازيق مصـر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كليـة التربيـة جامعـة الكويـت.
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كليـة التربيـة جامعـة قطـر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبـة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د / علياء عبد الله الجندى .. جامعـة أم القـرى مكـة المكرمـة.
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربويـة جامعـة القاهـرة.
- أ . د / كريمان عويضة منشار.. كليـة التربيـة جامعـة بنها مصـر.
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربية جامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجـدة إبراهيم البـاوى .. كلية التربية جامعة بغداد العـراق .
- أ . د / محمد الشيخ حمود .. كليـة التربيـة جامعـة دمشق سوريـا.
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمد عبد المجيد حزين .. كليـة التربيـة جامعـة بنها مصر.
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كليـة التربيـة جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كليـة الآداب جامعـة عيـن شمس مصـر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن.
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربيـة جامعـة عين شمس مصـر.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مديـــر التحريـــــر :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـر

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـة
- د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـة بني سويف
- د / عطيات محمد يس..كلية التربيـة جامعـة بنهـا مصر
- د/مآرب محمد المولى..كلية التربيـة جامعة الموصل العراق
- د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـة إربـد الأردن
- أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض

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 : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية. ٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٢) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	رؤية تحليلية نقدية لمسرح الطفل بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات العصر الراهن(في الفترة مابين ١٤٢٠هـ -١٤٣٠هـ١٩٩٩- ٢٠٠٨ م) .. إعداد : د / إيمان احمد خضر .	١١ - ٤٢
٢)	أنماط التراكيب النحوية ومستوياتها في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.. إعداد : د / عماد فاروق العمارنة .	٤٣ - ٦٩
٣)	تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي .. إعداد : د / صالح بن علي يعن الله القرني .	٧١ - ١٣٤
٤)	الرضا الوظيفي و أثره على الإتقان لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران دراسة تحليلية (بالتطبيق على مجمع الطالبات جامعة نجران) .. إعداد : د / أمل ظافر الشهري ، د / فاديه عبد الله الضو الأمين .	١٣٥ - ١٦٤
٥)	فاعلية الأنشطة البيئية الاثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي .. إعداد : د / بسمة محمد احمد أ/ اريج سلام سعود .	١٦٥ - ١٨٩
٦)	دور الكفايات الاساسية للمشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم .. إعداد : د / عبدالله بن عواد الحربي .	١٩١ - ٢١٠
٧)	الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بقلق المستقبل .. إعداد : د / ابتسام سعدون محمد النوري .	٢١١ - ٢٦٦
٨)	مدرك النجاح وعلاقته بتقدير الذات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .. إعداد : أ / سلطانة بنت قنديل عبد القادر الشريف.	٢٦٧ - ٣٢٠

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار 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.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب.
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات 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 الإنسانيـــة 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 عدد ٢ 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 ٥ 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 و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية -بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.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 والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثاني عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **ثمانية بحوث** : أولها بعنوان : **رؤية تحليلية نقدية لمسرح الطفل بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات العصر الراهن(في الفترة مابين ١٤٢٠ هـ - ١٤٣٠ هـ ١٩٩٩-٢٠٠٨ م)** .. إعداد : د / إيمان احمد خضر .

وثانيها بعنوان : **أنماط التراكيب النحوية ومستوياتها في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية**.. إعداد : د / عماد فاروق العمارنة .

وثالثها بعنوان : **تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي** .. إعداد : د / صالح بن علي يعن الله القرني .

ورابعها بعنوان : **الرضا الوظيفي و أثره على الإتقان لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران دراسة تحليلية(بالتطبيق على مجمع الطالبات -جامعة نجران)** .. إعداد : د / أمل ظافر الشهري ، د / فاديه عبد الله الضو الأمين .

وخامسها بعنوان : **فاعلية الأنشطة البيئية الاثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي** .. إعداد : د / بسمة محمد احمد ، أ/ اريج سلام سعود .

وسادسها بعنوان : **دور الكفايات الاساسية للمشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم** .. إعداد : د / عبدالله بن عواد الحربي .

وسابعها بعنوان : **الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بقلق المستقبل**. إعداد : د / ابتسام سعدون محمد النوري .

وثامنها بعنوان: **مدرك النجاح وعلاقته بتقدير الذات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي** .. إعداد : أ / سلطانة بنت قنديل عبد القادر الشريف .

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

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

رؤية تحليلية نقدية لمسرح الطفل بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات العصر الراهن (في الفترة مابين ١٤٢٠ هـ : ١٤٣٠ هـ ١٩٩٩:٢٠٠٨ م)

إعداد :

د. إيمان احمد خضر

أستاذ المسرح التربوي والتعليمي المساعد بجامعة المنصورة

الأستاذ المشارك بجامعة الطائف

" رؤية تحليلية نقدية لمسرح الطفل بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات العصر الراهن (في الفترة مابين ١٤٢٠ هـ - ١٤٣٠ هـ ١٩٩٩-٢٠٠٨ م)"

د. إيمان أحمد خضر

- **مستخلص الدراسة** :

تختص الدراسة الحالية بتحليل عينة من الأعمال المسرحية التي قدمت في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ممثلة في مدن مكة المكرمة –جدة –الطائف في الفترة الزمنية مابين ١٤٢٠- ١٤٣٠ه ،وقد استخدمت المنهج الوصفي لتحديد ملامح الظاهرة التي تهتم بدراستها ،وتحليل المحتوى والشكل الفني الوارد في النصوص المسرحية التي تم عرضها في تلك الفترة الزمنية وفى الأماكن سالفة الذكر

وتمثلت ابرز النتائج في :

- التنوع الواضح لنوع الأفكار والمعلومات الواردة في نصوص العينة .
- ارتفاع ملحوظ بنسب القيم الإيجابية على الأخرى السلبية .
- تفضيل استخدام اللغة العربية على العامية .
- ميل واضح للمصادر المعاصرة في استقاء المضمون.
- الارتفاع نسب الشخصيات البشرية على الحيوانية أو النباتية أو الجماد.
- تفوق نسب النهايات العادلة والحبكة البسيطة والصراع الخارجي.
- الإقلال من عدد الفصول والمشاهد.

وعن أبرز التوصيات فتمثلت في أهمية تشجيع ومساندة الجهات الرسمية كوزارة الثقافة والإعلام والتربية والتعليم للجهود الرامية إلى إبراز وتوظيف مسرح الطفل بالشكل اللائق حتى يؤدي دورة بفاعلية في تربية وتنشئة الأطفال وإلقاء الضوء على الأعمال المسرحية التي تم عرضها وتكريم المبدعين والمتميزين القائمين عليه .

Abstract

This study is concerned with the analysis of some theatrical works which was presented in the western area of the kingdom of Saudi Arabia (Makkah, Jeddah ,Taif)in between 1420 and 1430 h.A descriptive approach was used to identify the features of the phenomena studied, The analysis of the content as a way to analyze the art form included in the scripts which was showed at this time in the places reported above.The most prominent result of the study is the wide variations of the ideas and information contained in some texts and a significant increase in positive values over negative values and preferences of pure Arabic language and also tendency to use recent resources in bringing the main content. There is increase in the percentage of human personalities over animals and plants ones.There is increase in the percentage of fair end and external conflict and decreasing the number of scenes.The most prominent recommendation is the importance of the support of ministry of education and ministry of of culture and information in encouraging the use of child theater in the best form to raise up a generation of creative children and also make a spot on theatrical works showed today and rewarding the creators of this works.

• **مقدمة** :

تكمن عبقرية الفن المسرحي من كونه عالماً كاملاً من الخيال و الواقع في آن واحد و أنه قادر علي غرس بذور الثقافة المسرحية بين الأطفال و تعويدهم علي المسرح باعتباره رافداً من روافد الثقافة الراقية ، و يعتمد مسرح الطفل اعتماداً كبيراً علي إعداد تربوي و تعليمي وقتي من نوع خاص يهتم بتناول الموضوعات التي تهم الأطفال و تعالج ما يتعرضون له من مشكلات اجتماعية أو معرفية أو ثقافية تقدم إليهم في قالب جذاب يستثمر العديد من العناصر الفنية المكملة للنص المكتوب من مناظر و ملابس و عرائس و مؤثرات صوتية و غيرها من مكملات العرض المسرحي و قد تعلو وظيفة المسرح الاجتماعي علي غيرها من الوظائف الأخرى أحيانا ؛ حينها يصبح مسرح الطفل شريكاً في تربية و بناء الأطفال بما يقدم من معايير و مبادئ و أسس يرتضيها المجتمع لأبنائه و يقدمها المسرح في إطار فني جمال يحتوي العديد من القيم الجمالية و الفنية وهنا تسير خاصتي التعلم و المتعة جنبا بجنب في تقديمها للطفل ، و هو بذلك يعد من الوسائط الفعالة في تنمية الأطفال عقليا و عاطفيا و جماليا و لغويا و ثقافيا حيث يستخدم إمكاناته في تشكيل ثقافتهم و ما تحويه من أفكار و قيم ضمن اطر فنية مفعمة بالعناصر الفنية كالموسيقي و الأداء الحركي و الإلقاء و فنون الكلمة (الهيتي هادي ١٩٨٦)

لذا سعت دول العالم المتقدم منذ زمن بعيد إلي استثمار مسرح الطفل كوسيلة فنية و جمالية في الكشف عن أعماق و مشاعر الأطفال و التعرف علي نوازعهم و اتجاهاتهم و الإسهام في تشكيل عقولهم و وجدانهم ومن ثم تطوير وتنوير حاضرهم و مستقبلهم ، فقد أدركت دوره الملموس في بناء المجتمع الحديث المتميز بالعقلية الناقضة الواعية القادرة علي تخطي ما تواجه من تحديات و أزمات.

• **مبررات الدراسة** :

من خلال اطلاع الباحثة علي الدراسات التي اهتمت بمسرح الطفل في منطقة الخليج عامة و المملكة العربية السعودية خاصة ، تبين أن الأعمال المسرحية المقدمة في تلك المنطقة لم تلق التحليل و التقييم الكاف ، مما يعكس تجاهلا لدور مسرح الطفل الريادي في ثقافة الأطفال من ناحية و عدم وضوح الرؤى المتضمنة لتلك النصوص المسرحية من جهة أخري ، مما دعانا إلي إجراء هذه الدراسة التحليلية لعينة من الأعمال المسرحية المقدمة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية بما يضمن حسن الأداء مستقبلا علي النحو المرغوب تحقيقا لرسالة مسرح الطفل التنويرية و التربوية.

• **تحديد المشكلة** :

تشير العديد من الدراسات إلي أن مسرح الطفل يمكن أن يسهم بشكل ملحوظ في تشكيل ميول الأطفال و اتجاهاتهم و يعرفهم بماضيهم و يشهد علي حاضرهم و ينير الطريق لمستقبلهم ، لهذا فإن الدراسة الحالية تطرح قضية أساسية و هي البحث في الاتجاهات التي ترمي إليها النصوص المسرحية المقدمة للطفل في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ممثلة في(جدة – مكةالمكرمة – الطائف) بغرض الوقوف علي عنصري الشكل و المضمون المقدم في تلك

النصوص و ما تشمل عليه من قيم أخلاقية و جمالية و أيضاً للوقوف علي جوانب القصور في تلك النصوص شكلا أو مضمونا

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلي: .

- التعرف علي محتوي مسرح الطفل في عينة من المقدم بالمنطقة الغربية(مكة المكرمة –جدة –الطائف)بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف علي أشكال التقديم الواردة في نصوص مسرح الطفل عينة الدراسة.
- الوقوف علي نشأة و تطور مسرح الطفل بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف علي الجهات المنوط بها الاهتمام بمسرح الطفل بالمملكة العربية السعودية.

- **أهمية الدراسة** :

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من كونها من الدراسات المعدودة التي تناولت مسرح الطفل في المملكة العربية السعودية حيث يندر مثل هذا النوع من الدراسات التي تتناول تاريخ و واقع مسرح الطفل بالمملكة العربية السعودية وأيضا يندر وجود دراسات تناولت النصوص أو العروض المسرحية بالتحليل والنقد هناك ، كما أن مثل هذا النوع من الدراسات يلقي الضوء علي بعض المشكلات التي تواجه المضمون بمسرح الطفل خاصة في ظل تنامي الحاجة إلي توظيفه هو و غيره من ألوان أدب و ثقافة الأطفال في رفع استعداد طفل اليوم لما يواجهه من تحديات و متغيرات تخص العصر الراهن.

و بناءاً علي ذلك يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للبحث و هو : **ما أنواع المضامين و الأشكال الفنية الواردة في الأعمال المسرحية محل العينة و علاقتها بتحديات العصر الراهن ؟**

و ينبثق من هذا التساؤل نوعين من التساؤلات الفرعية

- **أولاً: تساؤلات خاصة بالمضمون**:/

- ما طبيعة الأفكار التي يدور حولها المضمون في النصوص المسرحية عينة الدراسة ؟
- ما نوع القيم المطروحة في النصوص المسرحية عينة الدراسة؟
- ما نوع المعلومات الواردة في النصوص المسرحية عينة الدراسة؟

- **ثانياً: تساؤلات خاصة بالشكل**:/

- ما نوع الشخصيات المطروحة في النصوص محل العينة؟
- ما مصادر النصوص محل العينة؟
- ما طبيعة اللغة المستخدمة في النصوص محل الدراسة؟
- ما طبيعة الصراع المقدم في تلك النصوص؟
- ما نوع الحبكة الدرامية الواردة في النصوص المطروحة؟
- ما عدد الفصول أو المشاهد في نصوص العينة؟
- إلي أي عصر تنتمي النصوص المطروحة؟
- ما الأماكن الواردة في تلك النصوص؟
- ما العناصر الفنية الواردة في النصوص المطروحة؟

- هل النصوص محل العينة موجهة لمرحلة عمرية ما ؟
- ما نوع البطولة المقدمة في النصوص محل التحليل؟
- ما شكل النهاية الواردة في نصوص العينة؟

- **مفاهيم الدراسة** :

- **مسرح الطفل:** و يقصد به الوسيط المنوط به المشاركة في تربية الأطفال مستعينا بأبسط العناصر الفنية كالديكور و الملابس و المؤثرات الصوتية و الإضاءة و العناصر الأدبية المتمثلة في نوع الأفكار و المعلومات و القيم المطروحة مصاغة في قالب حواري مراعيا عناصر الكتابة الأدبية الصحيحة للطفل بقصد تربية و تهذيب وترويح الطفل .
- **المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية:** ممثلة في مناطق : جدة – مكة المكرمة – الطائف و هي محل عينة البحث المكانية.
- **تحديات العصر الراهن:** و يقصد به المستجدات المعرفية و المعلوماتية والتكنولوجية التي يتحتم علي طفل اليوم الإلمام بها حتى يستطيع تنمية قدراته في موكبه الحياة الراهنة بمتغيراتها المتلاحقة.

- **الدراسات السابقة** :

- **أولا : الدراسات العربية** :

١- دراسة (إيمان النقيب ٢٠٠٢) هدفت تلك الدراسة إلي الكشف عن القيم في مسرح الطفل باعتبارها أحد المفاهيم الاساسيه التي ينادي بها كل مجتمع ويسعي لتحقيها وإكسابها للطفل وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل عينه من النصوص والعروض التي قدمت علي خشبه مسرح القاهرة للعرائس التابع للبيت القني للمسرح باستخدام تحليل المحتوي القيمي للعروض المختارة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة :

- أكدت العروض محل العينة علي القيم المتعلقة بآداب الحديث والقيم الايجابية مثل (الصدق ،التعاون ،الطاعة)
- لم تحظ قيم التسامح والأمانة والنظام بالاهتمام علي مستوي النص المسرحي .
- قصور النصوص المسرحية المقدمة في تقديم قيم الاعتماد علي النفس وحماية البيئة، النظافة .
- لم يرد بوضوح في العروض المسرحية القيم المشجعة علي الادخار وتقبل أراء الآخرين .

٢- تشير دراسة رانيا الكاشف (٢٠٠٦) إلي الأهمية التربويةٍ والنفسية لمسرح الطفل وأثرها في تكوين شخصيه .حيث يهيئ المسرح مناخا تربويا تعليميا وثقافيا يكسب الطفل العديد من المفاهيم الصحيحة عن الأشياء القيم والحاجات النفسية والاجتماعية والحضارية ويكسبه أيضا ثروة لغويه تعبر عن التطوير الجديد بما يجعل الطفل متقبلا للاتجاهات الجديدة الايجابية نحو الحياة والثقافة الجديدة والحضارة الراقية وذلك من خلال دراسة تحليل تناولت فيها الباحثة عدد من المسرحيات الأطفال المقدمة في المسرح القومي للطفل من فتره مابين عام ١٩٩٠/٢٠٠٠

❖وقد استخدمت منهج المسح بالعينة باعتباره احد المناهج المستخدمة في الدراسات الوصفية ومن ابرز ما توصلت إليه هذه الدراسة التحليلية مايلي :

- أظهرت الدراسة التحليلية أن النصوص المسرحية لم تحدد المرحلة العمرية التي تخاطبها .
- جمعت النصوص محل العينة بين مختلف العصور فكان العصر الحديث أعلي النسب يليه العصر القديم ثم الجمع بين العصرين .
- سيطر المنطق الذي يجمع بين الخيال والواقع بنسبه عاليه .
- سادت اللهجة العامية على المضامين الذي تعتمد علي اللغة العربية .
- جاء ترتيب الحاجة إلي المعرفة الأول بين الحاجات النفسية والاجتماعية .

٣- دراسة زينب أبو سقير ه (٢٠٠٨) بعنوان القيم المتضمنة في مسرحيات الأطفال - دراسة تحليله - أوضحت فيها نوعيه القيم التي يرتكز عليها مضمون مسرحيات الأطفال المنشورة لدي بعض كتاب الطفل المتخصصين في مصر وقد تناولت بتحليل عدد خمسه عشر نصا من مسرحيه ممثله لثلاث اتجاهات مختلفة للكتابة الابداعيه في مسرح الطفل وتمثلت ابرز نتائجها فيما يلي :

- ارتفاع نسبه القيم الايجابية قياساً إلي السلوكيات السلبية .
- في ترتيب القيم جاءت القيم الاخلاقيه في المرتبة الأولي بينما جاءت القيم العلمية في الترتيب الأخير.
- السمة الغالبة علي نصوص المسرحية عدم تحديد المرحلة العمرية.
- جاءت النصوص المسرحية ذات المصدر الشعبي لأفكارها في الترتيب الأول تليها المسرحيات المعاصرة
- توافر عنصر الفكاهة والمسرح بنسبه كبيره
- أظهرت النتائج أيضا توافر أسلوب الثواب والعقاب في نصوص المسرحية بنسبه كبيره
- استخدمت النصوص المسرحية أكثر من عنصر من عناصر الجذب .
- غلبت الكتابة علي الرسوم في كتابه النص المسرحي .
- أوضحت الدراسة ان الرسوم الموارد في النصوص ذات ارتباط عالي بالمضمون .
- ارتفاع نسبه استخدام العامة في المسرحيات الشعرية

٤- دراسة السيد عزت (٢٠٠٩) بعنوان المسرح المصري بين الواقع والمأمول تهدف الدراسة إلي تحليل ونقد عينه من مضمون المسرحيات التي قدمت علي مسارح الهيئة العامة لقصور الثقافة تحليلا كميا وكيفيا شكلا ومضمونا بهدف التعرف علي القيم الاجتماعية والاخلاقيه الوارد بها والتعرف علي ما يشتمل عليه من معلومات أضافه إلي باقي فئات تحليل المضمون التي اهتمت بها استمارة التحليل بشقيها ماذا قيل وتشمل ابرز نتائجها فيما يلي :

- ارتفاع نسبه النصوص المسرحية المؤلفة قياسا إلي نصوص المعد ه أو المترجمة.
- ارتفاع نسبه النصوص المسرحية التي لم تحدد المرحلة العمرية التي تخاطبها
- سيطرت الأفكار الخيالية الاسطوريه علي مضمون المقدم
- تقديم المضمون باللهجة العامية وصل إلي اعلي نسبه قياسيا إلي استخدام اللغة العربية أو الدمج بينها وبين العامية

- ارتفاع نسب القيم الاجتماعية بالمقارنة بالقيم الاخلاقيه
- حازت قيم العلم علي اعلي النسب بين القيم الاجتماعية
- حصلت قيمه الطاعة علي اعلي النسب بين القيم الاخلاقيه

٥- دراسة محمد معوض وآخرون(٢٠١٠) بعنوان دور بعض المسرحيات المقدمة علي المسرح الطفل في إشباع بعض احتياجات الطفل المصر دراسة تحليله ميدانيه هدفت الدراسة إلي الاهتمام برعاية احتياجات الأطفال برعاية متكاملة باعتبارها احد المبادئ الاخلاقيه التي ترعاها حقوق الإنسان وهدفت كذلك إلي إبراز دور مسرح الطفل في إشباع احتياجات الطفولة من خلال ما يقدمه من عروض مسرحيه انقسمت عينه الدراسة إلي عينه بشريه مجتمع الدراسة الميدانية وعين من دراسة العروض المسرحية مجتمع الدراسة التحليلية وقد توصلنا إلي النتائج الاتيه :

- قدمت الحاجات الدينية في النصوص المسرحية متمثله في القيم الامانه والصدق والعدل الرحمة طاعة الوالدين النظافة والقناعة والرضا الصبر الوفاء العطف .
- أكدت النصوص المختارة علي الاحتياجات الثقافية بتركيزها علي تاريخ الشعوب وعاداتها وتقاليدها
- اكتسب الأطفال عينة الدراسة الميدانية القدرة علي المناقشة والجرأة بنسبه (٧٩,٠٪)

- **ثانياً : الدراسات الأجنبية :**

١- در اسه كرنس(١٩٩٥) : هدفت هذه الدراسة إلي استعراض تجربه المسرح الفيدرالي في أمريكا من خلال تحليل ما قدم من عروض في بداية نشأته في الأربع السنوات الأولي من تاريخه وابرز نتائجه أن هذا المسرح ساهم في إيجاد مسرح مستقل ومستمر للأطفال يتم اختيار نصوصه علي أساس ربط الطفل بواقعه وربطته بذاته وبالعالم المحيط به وتقديم قيم تثقيفه وتعليمه له.

٢- دراسة جراس (٢٠٠٢) : هدفت هذه الدراسة إلي استكشاف دور المسرح الإبداعي في مساعده الطفل علي التعبير عن نفسه وبث الثقة بها تم تطبيق الدراسة علي عدد من الأطفال مع توفير برنامج للدراما الابداعيه قائم علي تحقيق الأمان والحرية للطفل للتعبير عن مشاعره وميوله وقد اثبت الدراسة أن الدراما الابداعيه توثر في إكساب الثقة و تساعد في تغبير اتجاهات الأفراد عندما توظف بشكل اجتماعي منبثق من الأطفال أنفسهم ومؤثر في اتجاه المدربين أو المعلمين نحوهم

- **تعقيب :**

حرصت الباحثة على اختيار الدراسات التي تختص بالجانب التحليلي من النصوص المسرحية لارتباطها الوثيق بالدراسة الحالية ، والملاحظ أن الدراسات السابق عرضها تناولت بالتحليل والنقد نصوص مسرحية على اختلاف المراحل العمرية والحقب الزمنية التي تعرضت لها ومن الواضح اتفاقها في بعض النقاط مثل تفوق القيم الايجابية على الأخرى السلبية وتنوع الشخصيات المطروحة في تلك النصوص ما بين البشرية والحيوانية والجماد كما في دراسة رانيا الكاشف

(٢٠٠٦) ودراسة زينب أبو سقيرة (٢٠٠٥) وتغلب العامية على العربية في لغة الخطاب المسرحي والتزام النصوص بنهاية عادلة وصراع خارجي وحبكة بسيطة كما في دراسة سيد عزت (٢٠٠٩) واستعراضها لتاريخ مسرح الطفل ودوره في حياة الأطفال كما في دراسة كرنس (١٩٩٥) وجراس (٢٠٠٢) وقد تشترك او تختلف الدراسة الحالية مع تلك الدراسات السابقة في بعض النقاط وإنما الثابت أنها تختص بحدود مكانية او زمنية مختلفة عنهم وهي المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية

- **الإطار النظري** :
- **بانوراما الثقافة المسرحية** :

يستطيع المسرح أن يتسلل إلي عقول و نفوس الأطفال بسلاسة و يسر مستعينا بإمكاناته الحركية و عناصره المرئية التي تثير الطفل و تمس وجدانه وترقي بحسه الفني و الجمالي ، إضافة إلي قدرته علي نقل تجارب الآخرين وتوضيح جوانب من حياة الناس بخيرها و شرها فيكسبهم بذلك خبرات يمكنتوظيفها في مواقف عدة يمر بها الطفل في عصرنا الراهن مع الحرص علي غرس القيم الايجابية و نصره الحق دوما حتى نغرس قيم الخير والحق والجمال مراعين في ذلك عنصر التوازن الزمني في عرض العناصر الخيرة و الأخرى الشريرة ، فمن الخطورة تصوير الشر بأنه صاحب النفوذ و السلطة والمتمتع بألوان الثراء و الجاه و يظل هكذا طوال عرض المسرحية و قرب النهاية ينتصر الحق و يعاقب الشرير و ينال عقابه فإذا حاولنا استعادة أحداث المسرحية مع الأطفال نجد الراسخ عادة في أذهانهم مظاهر الثراء الفاحش و رموز السلطة والنفوذ أكثر من النهاية العادلة التي لم يستغرق عرضها سوي وقت يسير في نهاية العرض.

لذا يمكن القول أن هناك علاقة وطيدة بين فن المسرح و التربية للأطفال وعلاقة المسرح بالتربية علاقة قائمة علي منهجية علمية حيث لا يقوم المسرح علي وظيفةٍ عبثيةٍ و إنما يعمل علي الارتقاء بمهارات الأطفال و أخلاقهم و يمارس دورا ملحوظا في تعليمهم و توسيع مداركهم من خلال الحركة المنظورة التي تستهوي الأطفال و تجذب انتباههم.

ويستطيع العمل المسرحي أن يحقق للطفل الأهداف التالية: - ٠ (العطاس عبد الله، ٢٠٠٩)

- التعرف علي فنون و تقنيات المسرح و التدرب عليها.
- الاطلاع علي تجارب الآخرين و طبيعة المجتمع التي ينتمي لهم الطفل فيشاركهم آمالهم و يتعرف علي آمالهم في ضوء المرحلة العمرية التي ينتمي إليها و بذلك قيم التواصل بينه و بين مجتمعه.
- التدريب علي توجيه طاقاته و إمكاناته توجيها سليماً.
- اكتساب المهارات اللغوية.
- التخلص من بعض المشكلات السلوكية (الانطواء ، العدوان ، بعض العيوب الأخلاقية).
- تربية الاستدلال و الاستنتاج.

- القدرة علي نقل الأفكار.
- إذكاء روح العمل الجماعي.
- التدريب علي الاستماع للآخرين.
- الانضباط و النظام.
- سرعة البديهة و حسن التصرف في المواقف.
- الارتقاء بوجدان الطفل.
- استشعار معاني الكلمات.
- تدريب الطفل علي إخراج الكلمات من مخارجها الصحيحة و إكسابه مهارات التلوين الصوتي.
- إزاحة التوترات الداخلية و التنفيس عن الانفعالات المكبوتة و إشباع حاجاته النفسية.
- إعلاء شأن الطفل باعتباره من أصحاب الكلمة المسموعة في مجتمعه.
- تسير المناهج الدراسية و قولبتها الدرامية حتى يتقبلها الطفل.

وحينما تتحقق تلك الأهداف يصبح مسرح الطفل إبداع و إمتاع اتصال وتواصل وبوتقة للوعي الثقافي بحق.

- **التربية والمسرح وجهان لعملة واحدة** :

حين النظر إلي تاريخ البشرية و التطور الإنساني نجد أن الدراما ضاربة بعمق في جذور هذا التاريخ الإنساني عبر حضارات عدة و في أماكن كثيرة و ما أكثر الشواهد التاريخية علي ذلك بداية بالإنسان البدائي في رحلات صيده و التي كان يقوم بإعادة تمثيلها أمام أبناء عشيرته في درس تعليمي و تربوي لكيفية التصرف في مواقف عديدة قد يتعرض لها ، و مرورا بالطقوس الدينية والاجتماعية الواردة في الحضارة الفرعونية أو الإغريقية أو الرومانية ، فالمسرح يتجلي بوضوح علي مختلف أوجه النشاط الإنساني علي مر العصور والحضارات.

والدراما هي مجال مشحون بدافعية قوية بغية تصور التجارب الإنسانية والتواصل بين المشتركين بهدف فهم هذه التجارب و هي تقدم أيضا نمطا قويا من التعبير يستمد قوته من العالم الإبداعي الذي ينخرط فيه المشارك و يتفاعل مع غيره من المشاركين حيث يستعيدون عبر خبراتهم عوالم عديدة. ٠(ابومغلى ليلى، ٢٠٠٨)

وفي عصر المستجدات و الهوائيات و التغيرات أضحت الحاجة مُلحة إلي أعداد جيل قادر علي مجابهة تحديات الحياة المعاصرة المتغيرة علي كافة الأصعدة السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و لا يمكن فصل التربية بحال من الأحوال عن هذه المنظومة المتواترة لأنها تتأثر و تؤثر بلا شك بالنظام الاشمل الذي يتضمنه المجتمع و بذلك أصبح من الضروري أن تستخدم أدوات و وسائل فعالة لتتمكن من أداء مهمتها في تقديم المعارف و القيم و الخبرات و المهارات المطورة إلي الأطفال مدعومة في ذلك بمشاركة إيجابية و فعالة من الأطفال كشريك أساسي في عملية التربية و ليس كمتلقي ملقن لما نود غرسه في نفوسهم و عقولهم.

وقد نمت الحاجة إلي ربط المسرح بالتربية و توظيفه لتلبية حاجات الطفل بعدما ثبت بالدليل البحثي فعاليته في جوانب عديدة لنمو الطفل و تطوره بفعل ما يتمتع به المسرح من صورة حية مرئية مفعمة بالحيوية مليئة بالمثيرات الصوتية و البصرية تستطيع جذب انتباه الطفل و الاستحواذ علي ملكاته.

ويسهم مسرح الطفل أيضاً في الارتقاء بشخصية الطفل و تهذيبها و تدريبها علي السلوك الايجابي الذي يساعده في الاندماج مع مجتمعه و الاهتمام بقضاياه العامة و الخاصة بما يؤهله كفرد مقبول داخل هذا المجتمع (نوا صرة جمال، ٢٠٠٥)

وعالم المسرح و التربية عالم مفتوح و متسع و متشابك ينعم بتنوع مجالاته و تعدد مطلقاته و اختلاف طرائق تطبيقه و من أهم سماته عنصري الشراكة والتفاعل بين المشاركين فيه و تفسح مجالاً للاستكشاف و التعبير الفردي والجماعي و يمنح المشارك خاصية توظيف خبراته و معارفه و البناء عليها.

- **مسرح الطفل الهوية والأهداف** :

مسرح الطفل ذلك الوسيط المنوط به المشاركة في تربية و تنشئة الطفل مستخدماً أبسط العناصر الفنية المسرحية كالديكور و الملابس و الإضاءة التي تجمع بين الجاذبية و البساطة.

ويعتبر مسرح الطفل نافذة يطل من خلالها الطفل علي أنماط و تعليمات سلوكية إيجابية تتصل بعلاقاته الحياتية .

ونظراً لأهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه مسرح الطفل أولت الكثير من الدول عناية خاصة به و أعدت له الخطط و البرامج و الفعاليات للنهوض به ، وحرصت كذلك علي إعداد الكوادر الفنية المؤهلة في مجال مسرح الطفل ، ونظمت المسابقات وأعدت الجوائز المشجعة للمشاركة و الإسهام الايجابي لتفعيل دوره.

والمعروف أن مسرح الطفل يعد من أهم الوسائط لنشر المعارف و الثقافات وأنماط السلوك المراد بثها في نفوس النشء إضافة إلي دوره المعهود في اكتشاف الطاقات و تفجير مواهب الأطفال و ميولهم و يشجعهم علي مواجهة الحياة بمعطياتها.

ولمسرح الطفل أهميته و خصوصيته كأحد الروافد التي تعيين الطفل علي التكيف مع الحياة من خلال مفرداته و معطياته الجاذبة للطفل و اللافتة للانتباه بعناصر الصورة المرئية النابضة الحية لذا فإن له من الأهداف ما يطمح لتحقيقها منها.:

- مساعدة الطفل علي التعرف و الاندماج مع مفرداتٍ البيئية المحيطة به ومحاولة التكيف مع عناصرها حيث أنه يسعي دوما لاستكشافها و يمكن للمسرح أن يلعب دوراً إيجابياً في ذلك.
- من خلال عناصر العرض المسرحي التي تجمعها الصورة المرئية التي تصل إلي الطفل يمكن للمسرح أن يقدم المعارف و المعلومات و القيم و تحويلها من صورتها المجردة في كثير من الأحيان إلي محسوسات ذات نبض و حياة.

- يمكن طرح الكثير من القضايا الاجتماعية و المشاكل المجتمعية و التوجيه إلي طرق مقترحة لحلها مصاغة في قالب فني جذاب ينمي قدرات الطفل علي التذوق الجمالي من ناحية و يعينه علي تلك المشكلات من ناحية أخري.
- يحقق الفن المسرحي سعادة و متعة في نفوس العاملين به و المتعاملين معه من خلال اطلاعهم أو احتكاكهم بالمفردات إجمالية للعرض المسرحي من ديكور وإكسسوار و مؤثرات صوتية و موسيقي و إيقاع حركي.
- اندماج الطفل مع الشخصية المسرحية سواء كان مشاهداً لها أو مشاركاً في عرضها و تقمصه لها يحقق له المتعة حيث يصبح من أصحاب الكلمة المسموعة بما يلبي بعض حاجاته النفسية.
- يساعد مسرح الطفل علي إعادته إلي توازنه النفسي حينما يطلق العنان لمشاعره لكي يعبر عما في داخله و يظهر عواطفه من خلال الشخصية المؤداه.
- تعزيز ارتباط الطفل بواقعه و حاضره و ماضيه من خلال عرض نماذج مضيئة من قادة و زعماء و رموز مجتمعه و استعراض صور من كفاحهم وإسهاماتهم بما يعزز الانتماء في نفسه.
- تجسيد الطفل لتلك النماذج المضيئة أو حتى مشاهدته لها و اندماجه معها يحقق حاجة في نفسه و هي تحقيق روح البطولة و المغامرة التي يطوق لتحقيقها و ربما يعجز واقعه الفعلي عن تلبيتها.
- يطلع الطفل علي أنماط مختلفة من العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع أو في الأسرة الواحدة بما يساعده علي التعرف عليها و معرفة أدوراها تمهيدا لقيامه هو بدوره مستقبلا.
- استثمار وقت الطفل فيما يعود عليه بالنفع من خلال إكسابه أنماط سلوكية مرغوبة و قيم إيجابية.
- علاج بعض المشكلات السلوكية التي قد يتعرض لها الطفل كالانطواء والعدوان أو بعض المشكلات الكلامية ،فمن خلال استقطاب الطفل مسرحيا يمكن علاج هذه المشكلات.

- **تصنيفات مسرح الطفل** :

لمسرح الطفل عد تصنيفات نذكر منها التصنيف المعتمد علي نوع المسرح وفيه

المسرح التقليدي : و يقصد به ذلك النوع من العروض الذي يتناول عروض مسرحية للطفل ذات طابع تقليدي (بداية – وسط – نهاية) و تميل فيه العناصر الفنية (ديكور – إكسسوار – ملابس – .....) إلي محاكاة الطبيعة.

المسرح الاستعراضي : و يتميز هذا النوع بالثراء الفني نصاً و عرضاً مما يتطلب إمكانات فنية و مادية عالية حتى تخرج بالشكل المطلوب و بصورة جذابة وهى تدور عادة في جو أسطوري مشوق (نوا صرة جمال، ٢٠٠٥)

المسرح التعليمي : ويقصد به توظيف المسرح كأداة تعليمية لتوصيل مفاهيم أو معلومات او حقائق تهم الأطفال و تسهم في تطورهم و تفاعلهم مع المجتمع و ينصب المسرح التعليمي بهذا المعني علي تناول موضوعات تخص المقررات الدراسية التي يدرسها الأطفال داخل مراحل التعليم النظامي و أيضا موضوعات تعليمية عامة كتعليمهم القيم الايجابية و غرسها في نفوسهم بما يتلاءم و طبيعة المجتمع

التي يعيشون فيه من خلال تعريفهم بالأنماط السلوكية المقبولة مجتمعيا فترشدهم للبعد عنهم.

المسرح المبتكر : و هو نوع من العروض المسرحية يتم بدون نص مسبق و إنما بتداعي المعاني و الأفكار حيث يتم توليد النص بأن يبتكر القائد (المعلم المخرج ، المدرب) موقفا ما و يطلب من الأطفال أن يتخيروا أدوارهم فيجري الحوار علي ألسنتهم بتداعي المعاني فيما بينهم .
مثال: ـ موقف تمثيلي لحادث علي الطريق فيتم اختيار الأطفال لأدوارهم فهذا الطبيب و ذلك رجل الإسعاف و الآخر الشرطي و هذا مصاب و هكذا يتم تجسيد الموقف بإدارة مع القائد و يجري الحوار تلقائيا بتداعى الأفكار و المعانى من قبل الأفكار.

و هناك تصنيف آخر لمسرح الطفل يعتمد علي شكل تقديمه للجمهور و هو :

المسرح البشري : يعتمد علي عناصر بشرية في تقديم العرض المسرحي حيث يقوم المؤدون بتجسيد الشخصيات المسرحية بطابعهم البشري و قد يتنوع أداء الشخصيات المسرحية ما بين الأطفال المشاركين في العرض أو الكبار أو الدمج بينهم في عرض واحد حسب طبيعة الشخصية المقدمة.

مسرح العرائس : و فيه تؤدي الشخصيات المسرحية ، حيث تطغي صفة الآدمية علي تلك الجوامد (العرائس) و يدور الحوار المسرحي علي ألسنتها ، وتتنوع أشكال العرائس فمنها العرائس الفقازية ، و عرائس ذات الخيوط (الماريونت) و عرائس العصا و عرائس الأصابع و خيال الظل و تقدم في أشكال عديدة مستعينة بما ترتديه من ملابس وإكسسوار و بخلفيات تناسب الحدث الدائر في توصيل المعني المراد إيصاله للأطفال و لعل هذا النوع من الشخصيات العرائسية يثير خيال الطفل و يجذب انتباهه خاصة طفل المرحلة المبكرة من النمو لأنه يتوافق علي طبيعة خيال تلك المرحلة و هو الخيال الإيهامي حيث يضفي الصغير صفة البشر علي الجوامد و يتعامل معها علي أنها شخصيات بشرية فيكلمها و يتفاعل معها بكل المشاعر الإنسانية من غضب و فرح و غيرة و ود .. و غيرها و هو ما يسمي بظاهرة إحيائية الأشياء التى تميز طفل تلك المرحلة العمرية .

مسرح الأقنعة : و فيه ترتدي الشخصية البشرية قناع يعبر عن طبيعة الشخصية التي تؤديها ، و تتنوع الأقنعة ما بين أقنعة تمثل شخصيات نباتية ورابعة تمثل الجوامد و قد يكون القناع خاص بمنطقة الرأس فقط وقد يكون رأس و تكمله الملابس لإضفاء الشكل العام علي الشخصية و في هذه العروض المسرحية التي تستخدم الأقنعة غالبا ما يكون الحوار مسجل مسبقا لصعوبة وصول الصوت أثناء العرض مع ارتداء القناع ، فتتحرك الشخصية علي المسرح مرتدية القناع و يصل الصوت إلينا مسجلا و مضافا إليه عناصر الصوت الاخري من مؤثرات صوتية و موسيقى و أناشيد و غيرها.

وهناك عروض مسرحية يمكن دمج أكثر من شكل فيها فتستخدم الأقنعة إلي جانب الأداء البشري أو العرائس و كل تلك العروض بأنواعها المختلفة يفترض أن تستثمر جميع العناصر الفنية المكملة للعرض من ديكور و ملابس وإكسسوار ومؤثرات صوتية وموسيقي لاختفاء الجاذبية والجمال علي المسرحي.

- **المسرح عند قدماء العرب بين التأصيل والتفصيل** :

مازال الجدل محتدما بين الباحثين العرب في تأصيل الظواهر المسرحية عند العرب قديما، فبينما تشير بعض الإرهاصات إلي وجود ذلك الفن بصورة ضمنية في الشعر الجاهلي و في المعلقات التي كان يتباري بها فطاحل الشعر القدامى في سوق عكاظ أمثال امرؤ القيس ، و ابن أبي ربيعة ، و عمرو بن كلثوم ، و غيرهم حيث كانت خيمة النابغة الزبياني تنصب للحكم بين الشعراء أمثال الأعشى والخنساء و هي في حد ذاتها تمثل مشهدا مسرحيا (صلاح خالد، ١٤١١ هـ)

وأيضاً المقامات العربية كمقامات بديع الزمان الهمزاني و مقامات الحريري التي كانت تتضمن حوارا يهدف إلي غايات معرفية و خلقية تشبه دراما العبر والأخلاق في الأدب المسرحي.(ذكرى أسامة، ١٤٠٨ هـ)

ويرجع البعض أصل من أصول الدراما العربية لتلك التي كانت تجسد مشهد مقتل الحسين رضي الله عنه (حادثة كربلاء) و كانت تمثل سنويا وتتعالي أصوات المشاهدين و المشاركين بالبكاء و النواح في مشهد مشرحي مهيب يستدر عاطفة المشاهد بالمقاطع المأسوية الحزينة التي تهيج المشاعر و تسيل العبرات (العطاس عبد الله، ١٩٩٨)

ويشير احد الباحثين إلي وجود بعض الظواهر المسرحية في العصر العباسي إبان حكم الخليفة المأمون و الرشيد أيضا فحينما عزم الأول علي الزواج من بنت وزيره أخرج الحفل و تجهيزاته بصورة مسرحية بديعة المنظر ، بهيجة الطقوس حيث وزعت الرقاع علي حاشية المأمون تحمل أسماء كثيرة من الضيلع و أعطي المأمون لعروسه ألف ياقوتة و أوقد لها شموع العنبر و بسط لها حريرا منسوجا بالذهب و مكللا بالياقوت و نثرت عليها جدتها حين جلس إليها المأمون ألف درة وازدان الحفل بالأضواء و الألوان.(الراعي علي ١٩٨٠)

ومن الشواهد المسرحية كذلك موكب الرشيد و المأمون عند خروجهما للصلاة يوم الجمعة حيث يتقدم الموكب فرق من المشاة تحمل الرايات و تصحبها فرق موسيقية تصدح بالأنغام الشجية تتبعهم عدد من الجنود الأشداء شاهرين سيوفهم و حاملين أقواسهم ثم يأتي الوزراء و الأمراء و أرباب الدولة علي خيولهم ثم يظهر الخليفة علي جواده في أبهي حلله يتبعه رجال الدولة و الحراس. (العطاس عبد الله، ١٩٩٨)

وكذلك بعض الحكايات الشهيرة في التراث العربي التي كان يلجأ إليها بعض الواعظين باستخدام أسلوب التمثيل في وعظهم لتقريب المعاني كما كان ذلك الصوفي العالم حين يجلس إلي الناس لوعظهم و يستعين بأفراد من جلسته لتجسيد حياة الصحابة و الصالحين و إسهاماتهم الواضحة و أخلاقهم الرفيعة و يستطرد بقوله أنه بفعل تلك الفضائل هم في أعلي علين فيردد المشاهدين و المستمعين له نعم .. نعم .(باكثير علي،١٩٦٧)

إلا أن الملاحظ في كل الظواهر السابقة تحاول لي عنق الحقيقة لإثبات وجود مسرح عند العرب القدماء دون الجزم بثبوت وجوده كما ثبت في مصر الفرعونية وعند اليونان أو الرومان بما لا يدع مجالا للشك ،ولا ضير في ذلك

لأن العرب القدماء قد برعوا في فنون أدبية أخرى تميزوا بها وتفوقوا على غيرهم من الأمم فيها كالشعر الذي أتاه المولى عز وجل تكريما لم يرقى غيره من الفنون الأدبية الأخرى لما وصل إليه من مكانه ،حينما أنزل الله سبحانه وتعالى على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم قرآنا يتحدى به فصاحة العرب وحسن بيانهم ، فلسنا في حاجة بين الآن و الآخر أن نأتي بالحجج والبراهين لنثبت وجود الفن المسرحي قديما لدي العرب ونحن في حل من الجدل والمبارزة المحتدمة حتى نثبت أو ننفى وجوده لأن لكل أمه ولكل حضارة مبرراتها وأسانيدها وطقوسها فيما يظهر أو تبرع فيه من الفنون والآداب وهذا لا ينفى ظهور ألوانا من القصص في التاريخ العربي وفى العصر العباسي منها ما هو مستوحى من (ألف ليلة وليلة) أو من حكايات البطولة في المأثور العربي القديم كقصة (عنترة بن شداد ،و الزير سالم ،و سيف ذي يزن أو القصص ذات الطابع الفلسفي مثل (حي بن يقظان لابن طفيل ،والتوابع والزوابع لابن شهيد) ولكن مع الأسف الشديد أضيفت تلك الألوان في العصرين المملوكي و التركي ،و كانت النقلة بظهور عصر النهضة الحديثة في الأدب الأوروبي وحينها استعار الأدب العربي أنواع من القصص الأوروبي متمثلا في الرواية والقصة القصيرة ،اضافه إلى الإطلالة على فن المسرحية في الثقافة العربية حينما جاءت الحملة الفرنسية على مصر واطلع المصريون على بعض من العروض المسرحية التي كانت تؤدى بغرض الترفيه عن الجنود الفرنسيين،و لا ننسى بالطبع رائد الإطلالة مارون النقاش العائد من ايطاليا بعد اطلاعه على العديد من العروض المسرحية الأوروبية وقد نقل إلى العربية مسرحية (البخيل) لموليير وقد عرضها في منزله بسوريا عام ١٨٤٨ (العربي ١٩٨٨)

- **نشأة المسرح السعودي** :

جدير بالذكر أن المسرح السعودي المنشأ متأثرا بالثقافات العربية القريبة منه كالثقافة العربية في مصر التي كان لها تأثير واضحا على نشوء المسرح بسبب موقعها وعلاقتها بالسعودية

وقد ظهر أول نص مسرحي شعري سعودي بصورة مكتوبة عام ١٩٣٢ بعنوان (الظالم لنفسه) من تأليف الشاعر حسين عبد الله سراج والذي كان مهتما بالإطلاع على الإنتاج الأدبي والفكري العربي وتلاه نص آخر بعنوان (جميل وبثينه) عام ١٩٣٤ و(غرام ولادة) عام ١٩٥٢م

أما عن النصوص النثرية فكان ظهورها على يد الدكتور عصام خوفير بعنوان (الدوامة)و (السعد وعد)

إلا أنها لم تنفذ بسبب عدم توافر العنصر النسائي وعن أول فرقة مسرحية فقد تأسست على يد (أحمد السباعي) في مكة المكرمة وأطلق عليها اسم (دار قريش للتمثيل الإسلامي) إلا أنها لم تستمر نظرا لتعثرها ماديا (الخزرجى عبد الرحمن ،٢٠٠٩)

واللافت للنظر ظهور تجارب للمسرح السعودي في هذا الوقت المبكر على يد حسين سراج الذي تأثر بشكل واضح بالأوساط الثقافية شديدة الخصوبة التي وجد فيها ، فقد أتيحت له فرصة الدراسة في الجامعة الأمريكية ببيروت حيث

تخرج عام ١٩٣٦م ثم سافر إلى مصر وعاش بها لسنوات التقى خلالها مع أدباء ومثقفي مصر الذين ساهموا في دعمه فنيا وأدبيا أمثال أحمد علام ومحمود تيمور وعزيز أباظة الذين شجعوه على الكتابة المسرحية كما أنه وعلى حد قوله تأثر كثيرا بمسرح أحمد شوقي الشعري وعزيز أباظة في محاولاته الشعرية .(الخطيب ناصر، ١٩٩٠)

و بعد ما تقدم يتأكد لنا أن حسين سراج يعد من رواد الكتابة المسرحية في المملكة العربية السعودية و هذا ما اجمع عليه من تصدوا لدراسة الحركة المسرحية و تطورها في المملكة العربية السعودية بالإضافة إلي ذلك كانت هناك حركة ترجمة و تعريب بعض الأعمال المسرحية العالمية منها (المفتش) لجو لجول و الزنابق الحمر لطاغور.(الحكيم تميم ١٩٩٠)

و قد تصدي للكتابة المسرحية أيضاً عدد من الكتاب في ثلاثينيات القرن الماضي أمثال عبد الله عبد الجبار و عصام خوفير مما يعكس درجة من درجات الوعي بأهمية هذا النوع الأدبي في العصر الحديث (العظمة نذير ،١٩٩٢) مع ضرورة التنويه أن تلك المحاولات لم تتعدي في معظم الأحوال حيز النص المسرحي بصورته الأدبية و لم تخرج للنور عرضا مسرحيا متكامل الأرجاء لافتقادها إلي العنصر النسوي الذي حالت الثقافة السعودية دون مشاركته في مثل هذه الأعمال الفنية.

- **الدور التربوي للمسرح السعودي** :

لا يدرك المغزى التربوي للمسرح إلا من عمل في هذه المجال لذا آثر عبد الله بوقس مدير عام الإدارة التعليمية لمنطقة جدة توظيف المسرح لخدمة الأغراض التربوية حين شغل هذا المنصب فقد قام بتأليف عدد من النصوص المسرحية وأعلن صلاحيتها للعرض لخلوها من العنصر النسائي بل قام بإخراج مسرحية (عمر بن عبد العزيز) وقد حازت علي الإعجاب والاستحسان لما فيها من بعد تاريخي و إسلامي.(بوقس عبد الله ١٩٧٧)

واللافت أيضاً أن الاتجاه التربوي للمسرح في المجال المدرسي يعد رافداً أساسيا من روافد المسرح السعودي حيث زخر بالكثير من النصوص المسرحية التي فطن المربون القدامى في المملكة العربية السعودية إلي أهميتها في التربية والتوجيه العميقين للطفل فكانوا يدربون الطلاب علي التمثيل و يصقلون مواهبهم الفنية بل و يشاركونهم في العمل المسرحي أداءً و اغلب المشاهد التمثيلية كانت مستوحاة من الموروث بحوارات مسرحية جذابة. (العظمة نذير ١٩٩٢)

و دعماً للدور التربوي للمسرح السعودي ، فقد زار الملك عبد العزيز عام ١٣٥٤ هـ و حضر حفل المدرسة و شاهد مسرحية (كسري و الوفد العربي) هذا بالإضافة إلي الروايات المتناثرة في كافة أنحاء المملكة التي تتناقل أخبار انطلاقه المسرح المدرسي سواء في مكة أو الإحساء أو جيزان و غيرها مما ينم عن توجيه مؤيد من قبل المربون الأوائل لفهم دور المسرح المدرسي في التنشئة والتربية ولعل يبرز ذلك واضحا في مقدمة خطة النشاط المسرحي و التي أكدت علي أهمية دور التربية المسرحية في المدارس باعتبارها احدث الطرائق في التربية التي تستعين بالوسائل السمعية و البصرية في مخاطبة الشيء و علي أثرها الفعال في

تكوين الشخصية السوية بأبعادها المتنوعة ، إضافة إلي الدور المنوط بها علي المستوي العلمي و العملي في إيصال المعلومة المرتبطة بالمقرر الدراسي للطالب بطريقة حوارية تنبض بالحياة. (العطاس عبد الله ١٩٩٨)

فمن خلال الخاصية التركيبية للمسرح الذي يحتوي بين حياته ألوان شتي من الفنون و الآداب يصل المضمون سلساً إلي وجدان الطفل فيتعلم القيم والمبادئ الصحيحة و أنماط السلوك المرغوبة و يرسي صورا من سيرة السلف الصالح و نموذجا لرموز هذا الوطن من القادة و الفاتحين و العلماء و الأدباء وأهل القمة في شتي مناحي الحياة يترسم خطاهم و يسير علي نهجهم و يمثلون بالنسبة له القدوة و النموذج في إطار من المتعة و المشاهدة الجذابة حينما تستثمر خصائص و إمكانات المسرح لهذا الغرض من فنون الإلقاء و التعبير الحركي و الفنون التشكيلية و الإضاءة و المؤثرات الصوتية و غيرها فنرتقي كذلك بقدرات الطالب الإبداعية و الفنية و الجمالية.

وجدير بالذكر أيضاً أن تلك الخطة الخاصة بالنشاط المسرحي بالمدارس السعودية حرصنا علي صياغة الأهداف بحيث تتناسب مع كل مرحلة عمرية علي حدة فالخطة الخاصة بالمراحل الابتدائية تختلف عن الخطة التي تخص المراحل التالية و في كل خطة يراعي طبيعة طفل تلك المرحلة فعلي سبيل المثال تختص خطة النشاط المسرحي للمرحلة الابتدائية يتشجع الطفل علي فنون الإلقاء و علاج بعض عيوب النطق لديه و اختبار مواضيع تتعلق بالانتماء للوطن و غرسه و تنميته و بر الوالدين و غيرها من الموضوعاتٍ ذات الصلة بطبيعة طفل تلك المرحلة و تسهم في تنشئته و نموه بل و تشجيعا لدور التربية المسرحية و أهميته أعدت الوزارة خططا للمسابقات المسرحية بين المدارس وقد ركزت تلك الخطط علي لونين من ألوان النشاط المسرحي و هما مسرح الطفل ومسرحة المناهج.(وزارة المعارف ١٤١١هـ)

وانطلاقاً من حرص الوزارة علي المستوي العام للمسرح المدرسي عقدت مسابقات للتأليف المسرحي تقام سنويا بالإضافة إلي استثمار الإجازة الصيفية بإعداد برامج ترويجية للطلاب خلال الأجازة و التركيز علي منجزات المسرح المدرسي و إبرازها للمجتمع و أيضا تقام الجلسات والندوات النقدية بكل العروض المقدمة من قبل الإدارات التعليمية و ذلك رغبة في تحقيق الأهداف الآتية : -

- التأكيد علي بناء الشخصية المتكاملة للطالب كما نصت عليه مبادئ الدين الإسلامي.
- إبراز دور المسرح المدرسي و أهميته للإعلام و المجتمع .
- تبادل الآراء و الخبرات بين مشرفي الأنشطة الثقافية في المجال المدرسي بالإدارات المختلفة.
- الارتقاء بمستوي الأداء الفني و التربوي للعروض المسرحية في كافة المراحل التعليمية.
- إعداد و تقديم برامج ترويجية للطلاب خلال الإجازة الصيفية.
- استثمار أوقات الطلاب بما يعود عليهم و علي مجتمعهم بالنفع خلال أوقات الإجازات.(العطاس عبد الله ، ١٩٩٨)

- **مـــفارقـــة** :

بالرغم من اهتمام المربون الأوائل في سنوات سابقة بالمسرح المدرسي كما سبق القول سواء بإعداد الخطط و عقد المسابقات و تشجيع الفعاليات إلا أن الواقع الحالي يختلف بشكل ملحوظ فالأنشطة المدرسية الحالية نادرا ما تتضمن فعاليتها نشاطا مسرحيا إلا في حالات قليلة و بجهود فردية من بعض القائمين علي تلك الأنشطة و تكرس معظم الجهود القائمة لأنشطة أخري داخل المدرسة (مثل الأنشطة الرياضية – الأنشطة الثقافية كالإلقاء و الإنشاد – الأنشطة الفنية كالرسوم و الإشغالات اليدوية) و أحيانا تضمن تلك الأنشطة مشهدا مسرحيا بين الحين و الآخر و كأن الاهتمام السابق و الخطط المكتوبة باتت تاريخ يحكي أو حبر علي الورق.

- **واقع مسرح الطفل السعودي** :

من المؤسف التقرير بغياب الاعتراف بأهمية مسرح الطفل و تجاهل قيمته الفنية و الأدبية و الثقافية و لعل ذلك مردود طبيعي لغياب التأهيل الأكاديمي و التدريبي الذي يمنح القائمين عليه المعرفة و الإدراك و الخبرات المناسبة لسطوع نوره و أداء دوره الحضاري و التعليمي و الثقافي ولا غرابة في ذلك فكيف يفعل مسرح الطفل ويمارس دوره في غياب جهات تاهيلة متخصصة سواء كانت أكاديمية أو تدريبية فمعظم الممارسون أو الداعون لهذا الفن من الهواة يمارسون دورهم من خلال قراءات خاصة أو ممارسات محدودة و لا تعدو المحاولات القائمة و المطروحة علي الساحة الثقافية للطفل السعودي سوي اجتهادات متفرقة تحتاج لمساندة جهودها لإبراز الدور التربوي و التعليمي لمسرح الطفل و أسسه الفنية و البنائية كفن قائم بذاته له خطواته و أطره المرجعية التي جعلت منه رافدا أصيلا لثقافة الطفل في أي مكان في العالم المحيط بنا و داعماً لاكتشاف مواهبه و صقلها في مختلف نواحي الإبداع اللفظي و الجسمي و العقلي والوجداني أيضا .

إن النظر لمسرح الطفل كفن و أدب مستقل عن فن و أدب الكبار يمنحه القدرة والكفاءة لممارسة دوره في بناء شخصية طفل القرن الحادي و العشرون القادر علي مواكبة تحديات عصره بعقل و فكر و إدراك متطور نابع من أصولنا و قيمنا العربية و الإسلامية.

ولا يخفي علينا جميعاً خصوصية الطفولة التي تمنحنا قيمتها الحقيقة فهي نبراس الغد الذي سيضيء لنا الطريق ، و هم الأمل الذي ننتظره بأماني و تطلعات ، لذا فإن إرساء قواعد ثقافتهم و آلياتها و سائطهاأمرا حيويا و مسئولية مفروضة علي كل القائمين علي شئونهم بداية من الأسرة و المدرسة و وسائط الإعلام المطبوع و المسموع و المرئي قديمها و حديثها مرورا بالمنتديات الأدبية والجهات الثقافية التي تتيح فرصة الاحتكاك المباشر مع ألوان من الفنون والآداب مع جمهورها و جدير بالذكر أن الطفل السعودي قد أتيحت له فرصة التعرض و التعرف علي مسرحه من خلال تجارب بعض النوادي الثقافية والأدبية و جمعيات الثقافة و الفنون لإقامة عروض لمسرح الطفل بنصوص تراثية تستقي مادتها من تراثنا الإسلامي و الثقافي و في تناغم نادر يحدث أحيانا إقامة تلك العروض في مدارس الأطفال بإشراف من بعض النوادي الأدبية كما

حدث في مكة المكرمة التي بالتعاون مع نادي مكة الثقافي و الأدبي أقامت بعض العروض المسرحية.(الحكيم تميم ٢٠١١)

و أيضاً تجربة نادي الطائف الأدبي في إقامة عروض لمسرح الطفل علي مسرح الصالة النسائية علي مدار عامين متتالين ١٤٢٩ ، ١٤٣٠ هـ و ذلك بالتعاون مع جامعة الطائف ممثلة في شخصي المتواضع باعتباري من المتخصصين في مسرح الطفل و قد نالت العروض المقدمة علي مدار تلك العامين استحسان جمهور الحضور خاصة الأطفال و قد أحيطت العروض بتغطية الإعلامية وافية سواء في الإعلام المطبوع أو المسموع باعتباره سبق في تلك المنطقة التي غاب عنها بشكل ملحوظ الاهتمام بهذا اللون من ألوان أدب و ثقافة الطفل .

و قد نسمع من آن لآخر إقامة عرض مسرحي للطفل هنا أو هناك تارة تحت إشراف بعض النوادي الثقافية و الأدبية أو احدي الإدارات التعليمية أو جمعيات الثقافة و الفنون إلا أن الواضح أن مسرح الطفل يفتقد إلي المنهجية النابعة من الإيمان بدوره و مكانته بين ألوان الفنون و الآداب الخاصة بالأطفال

- **بعض الجهات الداعمة للنشاط المسرحي في المملكة** :

هناك جهات داعمة للنشاط المسرحي بالمملكة العربية السعودية وهى تابعه للرئاسة العامة لرعاية الشباب ومن أمثلتها جمعيات الثقافة والفنون والانديه الادبيه ومع تباين نسب الاهتمام من هذه الجهات بالمسرح إلا أنها تعتبر بحق واجهه المسرح السعودي وممثلته خارج المملكة ومقرها الرئيسي بالرياض العاصمة وتنتشر لها فروع في أنحاء متفرقة من المملكة وهى تهدف إلى :

- اكتشاف المواهب الشابة وتبنيها .
- الارتقاء بالثقافة والفنون بالمملكة .
- تقديم الدعم للأدباء والفنانين السعوديين والارتقاء بمستواهم .
- تمثيل المملكة في شتى ألوان الثقافة والفن عربيا وعالميا وجدير بالذكر أن تلك الجهات تحتوى على العديد من اللجان ومنها لجنه الفنون المسرحية .

وقد قدمت العديد من العروض المسرحية تحت رعايتها وأفرزت عدد من الكتاب والممثلين السعوديين في خطوة لتأكيد الاهتمام والرقى بالمسرح السعودي وقدمت عروض متنوعة في أماكن كثيرة في المملكة ومثلتها أيضا في مهرجانات خارج المملكة في المغرب العربي والكويت وتونس والإمارات والقاهرة .

وتعقد أحيانا ورش للعمل المسرحي بهدف إيجاد جيل واع مسرحيا يستطيع الإسهام فى الارتقاء بوطنه ودينه وإبراز المواهب الشابة في مختلف المجالات المسرحية في التأليف والإخراج والتمثيل والعناصر الفنية المكملة للعرض المسرحي وأيضا التدريب على كافه المجالات المتعلقة بالعمل المسرحي بأيسر التكاليف الإنتاجية (العطاس ١٩٩٨٠) والملاحظ من خلال التواصل مع تلك الجهات فى المناطق السالفة الذكر أن الاهتمام منصب بشكل واضح على العروض المسرحية الخاصة بالكبار وفى حالات قليله توجد عروض خاصة بالطفل وهذا ما نود ابداءالملاحظة عليه لان التركيز فى التقديم لعروض تخاطب شرائح عمريه فوق مرحله الطفولة فيما عدا محالات محدودة حينما تتعاون الإدارات التعليمية مع تلك الجهات كما حدث في منطقه مكة المكرمة

حيث عرضت أعمال مسرحيه في إطار الانشطه المدرسية تحت رعاية نادي مكة الثقافي الادبى وهو مايعكس تعاونا محمودا يثرى مسرح الطفل .

أو في فتره الإجازات المدرسية كما يحدث في جمعيه الثقافة والفنون بجده ، وأحيانا بشكل من أشكال التعاون تخرج عروض مسرح الطفل للنور حينما يتعاون احد المتخصصين من الجامعة مع احد النوادي الثقافية والادبيه كما حدث في الطائف ، حيث عرضت مسرحيات للطفل في نادي الطائف الادبى بعد تكليف جامعه الطائف لشخصي بالإشراف وإعداد تلك العروض بالاستعانة بطالبات الجامعة وبعض أطفال المدارس .

وهكذا نرى تواتر الاهتمام وعدم الاهتمام بمسرح الطفل في المملكة حيننا بعد حين فأحيانا يبدو بصورة ملموسة وبفعاليات واضحة وأحيانا أخرى يخبوا هذا الاهتمام ويتحول إلى ركام وتنطفئ جذوته ،ولعل عدم وجود منهجية واضحة وجهات رسمية داعمة ومساندة له تقف وراء ذلك .

- **الإجراءات المنهجية للدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

تنتمي الدراسة الحالية إلي فئة البحوث الوصفية و التي تهدف إلي تحليل وتقويم خصائص المضمون لموقف معين أو أفراد أو أحداث معينة بغرض الوصول إلي معلومات دقيقة و كاملة عنها بغض النظر عن وجود أو عدم وجود افتراضات مسبقة عنها. وتأسيسا علي ما سبق تسعي الدراسة الحالية إلي تحليل عينة من نصوص مسرح الطفل التي تم عرضها في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية(جدة – مكة – الطائف) بغرض تحديد خصائصها و ما تحتوي عليه من عناصر تختص بالمضمون و أخري تهتم بالشكل تحليلا شاملا يهدف لفهم محتواه و ما تتضمنه من قيم و معلومات و عناصر فنية مختلفة. وسوف تستخدم الدراسة المسح بالعينة باعتباره جهدا علميا منظما للحصول علي معلومات و بيانات يعتد بها.

- **أدوات الدراسة** :

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المضمون و ذلك بتصميم و إعداد استمارة تحليل المضمون باعتبارها أداة من أدوات البحث العلمي لوصف المحتوي شكلا ومضمونا تلبية للاحتياجات البحثية الحالية المتمثلة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة. و كما يقرر (بيرلسون) أن تحليل المضمون هو أسلوب علمي للبحث يهدف للوصف الموضوعي و المنظم و الكمي للمضمون الظاهر للمواد الاتصالية (مسرحية – فيلم درامي – رواية – رسوم – صحف – ....) (حسين سمير ١٩٨٣)

- **عينة الدراسة** :

تقتصر عينة الدراسة علي عدد (١٩) نصاً مسرحياً تم عرضها بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية و التي تشمل علي ثلاث مدن و هي مدينة جدة و مكة المكرمة و مدينة الطائف و ذلك لقربها من محل عمل الباحثة.

- **حدود الدراسة** :

◄◄ المكانية: تختص الدراسة الحالية بالمنطقة الغربية فقط من المملكة العربية السعودية ممثلة فى (مدينة جدة – مكة المكرمة – مدينة الطائف) .

- الزمانية: تقتصر الدراسة الحالية علي الفترة الزمنية ما بين (١٤٢٠ : ١٤٣٠ هـ) ١٩٩٩٠١ : ٢٠٠٨ م) و تحليل عينة من النصوص المسرحية التي عرضت خلالها .

- **الصدق والثبات** :

اختبار الصدق هو آداه لقياس ما يراد قياسه وهناك ارتباط وثيق بين الصدق والإجراءات المتخذة في التحاليل كاختيار العينة وتحديد الفئات تحديدا دقيقا وواضحا (roger,2000)

وقد تم الاتى في تحقيق الصدق في هذه الدراسة :

- إعداد وتصميم استمارة تحليل المضمون وتحديد فئاتها تحديدا دقيقا بما يضمن استقلاليه كل فئة من تلك الفئات
- اختبار مبدئي لاستمارة تحليل المضمون لعينه من النصوص المسرحية لمعرفه مدى دقتها وصلاحيتها للقياس
- عرض الاستمارة على عدد من السادة المتخصصين لفحص الاستمارة والحكم على صلاحيتها لتحقيق الغرض منها . وقد تم تعديل الاستمارة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين

- **ثبات التحليل** :

لحساب معامل الثبات لهذه الدراسة تمت الاستعانة بباحث آخر لأعاده تحليل المضمون لعينه قومها ١٠٪ من اجمالى عينه الدراسة وقد بلغ معامل الثبات في التحليل ٩٠٪ وهى نسبه مقبولة وتدل على ثبات وحدات وفئات الاستمارة بما يعنى صلاحيتها .

- **أسلوب تفريغ البيانات و المعاملات الإحصائية**

قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي لبيانات هذه الدراسة من خلال الحاسب الآلي و ذلك باستخدام برنامج SPSS .

- **نتائج تحليل المضمون** :

- **أولاً/ نتائج تحليل فئات المضمون المقدم فى نصوص العينة** :

جدول رقم (١) : يوضح طبيعة الأفكار الواردة في المضمون للنصوص المسرحية عينة البحث

نوع الفكرة	ك	%
علمية	٤	٢١,٦
تعليمية	٩	٤٧,٣٦
ثقافية	٦	٣١,٧٥
أخرى تذكر	-	-
المجموع	١٩	١٠٠%

يشير جدول رقم(١) إلى أن هناك تنوع في الأفكار الواردة في نصوص العينة مابين ا لعلمية والتعليمية والثقافية إلا أن الأفكار التعليمية حازت على اعلي النسب حيث حصلت على ٤٧,٣٦ ٪ مقابل ٣١,٥٧ ٪ للأفكار الثقافية وأخيرا ٢١,٦٪ للأفكار العلمية مما يشير إلى ضعف نسبة الأفكار العلمية قياسا إلى غيرها من

الأفكار وهو مايحتاج لدعم فعلي نظرا لأهميتها في تواصل أطفالنا مع العصر الراهن الذي تعد الفكرة العلمية دعامة له تفتح الطفل على مجال الإبداع والاختراع والاكتشاف حتى يساير ركب التقدم .

جدول رقم (٢) : يوضح القيم المطروحة في النصوص محل العينة بشقيها الايجابي والسلبي

القيم	ك	%
الايجابية بأنواعها	٤٦٣	٧٠,٥٨
السلبية بأنواعها	١٩٣	٢٩,٤٢
المجموع	٦٥٦	١٠٠

يوضح جدول رقم (٢) أن نسب القيم الايجابية تفوقت على نسب القيم السلبية حيث حصلت القيم الايجابية ٧٠,٥٨ ٪ مقابل ٢٩,٤٢ ٪ للقيم السلبية وتتوافق تلك النتيجة مع توجهاتنا إلى إرساء قواعد الحق والخير والجمال في نفوس أبنائنا

.جدول رقم (٣) : يوضح توزيع فئات القيم الايجابية الواردة في النصوص المسرحية الدراسية

القيم	ك	%	الترتيب
صدق	٤٣	١٢,٣٩	١
أمانة	١٢	٢,٧٥	١٥
تعاون	٣٥	٨,٠٩	٥
تسامح	٢٩	٦,٦٤	٨
ايثار	١٨	٥,١٩	١٢
قناعة	٨	٢,٣١	١٨
شجاعة	٢٣	٦,٦٣	١٠
نشاط	٩	٢,٥٩	١٦
طاعة	٣٩	١١,٢٤	٣
بر الوالدين	٣٣	٩,٥١	٦
رحمة	١٤	٤,٠٣	١٤
نظام	١٦	٤,٦	١٣
نظافة	٣٢	٩,٢٢	٧
صبر	٦	١,٧٣	١٩
احترام الكبير	٣٨	١٠,٩٥	٤
تواضع	٤	١,١٥	٢٠
تدين	٢٤	٦,٩١	٩
الولاء للوطن	٤٢	١٢,١٠	٢
ادخار	٤	٠,٩٢	٢١
التحدى	٨	٢,٣١	١٧
العلم	٢٦	٥,٦٢	١١
المجموع	٤٦٣	١٠٠	-

يوضح جدول رقم (٣) الخاص بفئات القيم الايجابية الواردة في نصوص العينة إلى تفاوت واضح بين نسب القيم الواردة حيث اختصت أعلاها بقيم الصدق التي حصلت على ١٢,٣٩ ٪ ثم الولاء للوطن ١٢,١٠ ٪ ثم الطاعة ١١,٢٤ ٪ فاحترام الكبير ١٠,٩٥ ٪ فالتعاون ٨,٠٩٪ وتنازليا باقي القيم حتى وصل أدناها قيمة الادخار ٠,٩٢ ٪ مما يدلل على اهتمام النصوص بقيم الصدق والولاء للوطن والطاعة واحترام الكبير والتعاون حيث تكرر ورودها بتكرارات ونسب أعلى من غيرها من القيم الايجابية .

جدول رقم (٤): يوضح القيم السلبية الواردة في النصوص المسرحية عينة الدراسة

القيم	ك	%	الترتيب
كذب	١٢	٦,٢٢	٧
سرقة	٩	٤,٦٦	١٠
انانية	١١	٥,٧٠	٨
انتقام	٤	٢,٠٧	١٥
جشع	٧	٣,١٠	١٢
كسل	١١	٥,٧٠	٨
تمرد	٨	٤,١٥	١١
عقوق الوالدين	٦	٣,١٠	١٣
عنف	٥	٣,٦٢	١٤
إهمال	٢١	١٠,٨٨	١
قذارة	١٧	٨,٨٠	٣
تعجل	١٨	٩,٣٣	٢
عدم احترام الكبير	-	-	-
غرور	١٥	٧,٧٧	٤
خيانة	٩	٤,٦٦	١٠
عدم الالتزام الديني	١٤	٧,٢٥	٥
عدم الانتماء للوطن	-	-	-
احتقار	٧	٣,٦٣	١٢
ظلم	١٠	٥,١٨	٩
مكر	١٣	٦,٧٤	٦
أخرى تذكر	-	-	-
المجموع	١٩٣	١٠٠	

يشير جدول رقم (٤) الخاص بفئات القيم السلبية أن أعلاها تكرارا ونسبا اختص بقيمة الإهمال ١٠,٨٨ ٪ ثم التعجل ٩,٣٣ ٪ فالقذارة ٨,٨٠ ٪ ثم توالت نسب القيم السلبية انخفاضا حتى وصل أدناها صفر ٪ وكانت من نصيب عدم احترام الكبير وعدم الانتماء للوطن .

جدول رقم (٥): يوضح توزيع فئات المعلومات الواردة في النصوص المسرحية عينة البحث

نوع المعلومة	ك	%	الترتيب
١- دينية : -			
- التعريف بالشريعة الاسلامية	١٩	٥,١٦	٥
- الحث على ممارسة العبادات.	١٦	٤,٣٥	٦
- التعرف بالسيرة و الصحابة.	٤	١,٠٩	١٦
٢- ثقافية : -			
- التعريف بثقافة المنطنة و تاريخها.	٥	١,٣٦	١٥
- التعريف بثقافات أخري.	٢	٠,٥٤	١٧
- التشجيع على الثقافة و الاطلاع.	٧	١,٩٠	١٣
- تنمية المواهب القافية و الإبداع.	-	-	-
٣- اقتصادية : -			
- استثمار الوقت.	١٣	٣,٥٣	٨
- الاقتصاد فى الموارد.	٩	٢,٤٤	١٢
- استثمار الطاقات البشرية و المادية.	١٢	٣,٢٦	٩
٤- تعليمية: -			
- تشجيع التعلم الذاتى.	٢٣	٦,٢٥	٣
- المتعلم شريك فى العملية التعليمية.	١٢	٣,٢٦	٩
- ابراز دور المؤسسة التعليمية النظامية.	٦	١,٦٣	١٤
- معلومات دراسية	٢٧	٧,٣٤	٢
٥- علمية تكنولوجية: -			
- تشجيع التفكير العلمى.	١٦	٤,٣٥	٦

- الاطلاع على المخترعات و المكتشفات.	١٣	٣,٥٣	٨
- إبراز دور العلماء في رقي البشرية.	٧	١,٩٠	١٣
- استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	١١	٢,٩٨	١٠
٦- اجتماعية : -			
- إعلاء روح الجماعة.	٢١	٥,٧١	٤
- التعرف بالعادات و التقاليد السائدة.	١٤	٣,٨٠	٧
- التأكيد على الانتماء للدين و الوطن.	٣٣	٨,٩٧	١
٧- سياسية: -			
- تقبل الآخر.	٢	٠,٥٤	١٧
- التعريف بالأحداث الجارية.	٦	١,٦٣	١٤
- استراتيجيات التخطيط للمستقبل.	١٠	٢,٧١	١١
٨- بيئية: -			
- الوعي البيئي.	١٢	٣,٢٦	٩
- التعريف بالمشكلات البيئية المتنوعة و طرح حلول لها	٢٣	٦,٢٥	٣
المجموع	٣٤٦	١٠٠	-

اما عن المعلومات الواردة في نصوص العينة فبلغ إجمالي تكرارها كما يوضح جدول (٥) ٣٦٨ معلومة تراوحت نسبها مابين ٧,٣٤ ٪ وهي تمثل المعلومات الدراسية وهي أعلى نسبة نظرا لاحتواء نصوص العينة على مسرحة بعض المقررات الدراسية مثل نص (قاهر العظماء ، من أخلاق العرب، اطمع من أشعب، السالب والموجب) مما يفسر ارتفاع نسب المعلومات الأكاديمية ، واقلها نسبا تساوت فيها التعريف بثقافات المناطق الأخرى وتقبل الآخر بنسبة ٠,٥٤ ٪ لهذين العنصرين مما يشير إلى عدم التطرق لثقافات أخرى أو الإشارة لتقبل الآخر إلا بنسب ضئيلة كما سبق الإيضاح.

- **ثانياً : نتائج تحليل فئات الشكل الفني للنصوص المسرحية محل العينة.**

جدول رقم (٦) : يوضح فئات تحليل نوع الشخصية المطروحة في نصوص العينة.

نوع الشخصية	ك	%
بشرية (كبار و صغار – إناث و ذكور)	١١	٥٧,٨٩
حيوانية	٥	٢٦,٣١
نباتية	١	٥,٢٦
جماد	-	-
تجمع بين أكثر من نوع	٢	١٠,٥٣
المجموع	١٩	١٠٠

يشير جدول رقم (٦) المتعلق بنوع الشخصيات المطروحة في نصوص العينة إلى أن الشخصيات البشرية سواء كانت للكبار أو الصغار ذكورا أو إناثا حازت على أعلى نسبة وهي ٥٧,٨٩ ٪ بينما حصلت الشخصيات الحيوانية على ٢٦,٣١ ٪ أما الشخصيات الجماد فلم تنل اي نسبة بينما التي تجمع أكثر من نوع حصلت على ١٠,٥٣ ٪ ويقصد بها الدمج بين الشخصيات البشرية والحيوانية في ذات النص مثل نص"(من ينقذ المدينة ، ونص نحن هنا) او الشخصيات البشرية والجماد كما في نص (التسوس) بينما حصلت الشخصيات النباتية على اقل نسبة وهي ٥,٢٦ ٪ حيث وردت في نص واحد وهو (ارض الطمأنينة).

جدول رقم (٧) : يوضح توزيع فئات اللغة الواردة في النصوص المسرحية محل العينة.

نوع اللغة	ك	%
اللغة العربية الفصحى السهلة	١٣	٦٨,٤٢
العامية	٤	٢١,٠٥
تجميع بين الفصحى السهلة و العامية	٢	١٠,٥٣
المجموع	١٩	١٠٠

أما عن اللغة الواردة في نصوص العينة فقد أوضح جدول رقم (٧) أن اللغة العربية الفصحى السهلة نالت أعلى نسبة وهي ٦٨,٤٢٪ يليها العامية بنسبة ١٠,٥٣ ٪ مما يوضح سيادة اللغة العربية في النصوص المطروحة وهذا يدعم التوجه نحو استخدام اللغة العربية لتأصيلها في نوفس الأطفال سعيا لتأكيد الهوية العربية وتجميع أوصال العالم العربي خاصة في ظل تأكيد الكثير من الدراسات الأكاديمية المتخصصة لفهم الطفل لمعاني ومفردات اللغة العربية في سن مكبرة تصل في بعض الدراسات إلى ثلاث سنوات وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد نتائجها على استخدام اللغة العربية بنسب عالية تفوق العامية .

جدول رقم (٨) : يوضح فئات توزيع مصدر النصوص المسرحية محل العينة

مصدر النص	ك	%
مترجم	-	-
تاريخي	٢	١٠,٥٣
تراثي	١	٥,٢٦
خيالي	٦	٣١,٥٨
معاصر	١٠	٥٢,٦٣
أخرى نذكر	-	-
المجموع	١٩	١٠٠

يشير جدول رقم (٨) إلى مصدر النصوص عينة الدراسة وقد تنوعت النسب حيث وصل أعلاها ٥٢,٦٣ ٪ لصالح النصوص المعاصرة تلتها النصوص الخيالية ب ٣١,٥٨ ٪ ثم التاريخية ب ١٠,٥٣٪ فالتراثية ب ٥,٢٦٪ أما المترجم فقد نال صفر في المائة حيث أن النصوص محل تحليل كلها من مؤلفات لكتاب عرب ولم يكن من بينها نصوص مترجمة أو مقتبسة من مصادر أجنبية ولعل ارتفاع نسب النصوص الخيالية من العوامل التي تساعد في جذب الطفل نظرا لميله إلى الخيال على تعدد أشكاله وأنواعه حسب المرحلة العمرية إلا أن الطفل يحتاج كذلك إلى نسب أعلى من النصوص التاريخية والتراثية التي تربطه بواقعه العربي والإسلامي وتحميه من الذوبان في بوتقة التعولم التي تحيط بنا من كل جانب ولعل ارتفاع نسب النصوص المعاصرة بشكل ملحوظ يساعد الطفل على القرب من واقعه والتفاعل معه بايجابية .

جدول رقم (٩) : يوضح توزيع فئات الصراع المقدم في النصوص المسرحية

نوع الصراع	ك	%
صراع داخلي	١٢	١٨,٤٦
صراع خارجي	٤٣	٦٦,١٥
المجموع	٦٥	١٠٠

الصراع هو مولد الحركة المسرحية والحركة العضوية المجسمة هي التي تستهوى الأطفال أكثر من الصراع الداخلي أو العقلي الغير ظاهر ويوضح جدول رقم (٩) أن الصراع الخارجي تفوق في نسبته على الصراع الداخلي وقد حصل على ٦٦.١٥ ٪ مقابل ١٨.٤٦ ٪ للصراع الداخلي فمن المهم أن تتناسب طبيعة الصراع مع قدرة الأطفال على الفهم والاستيعاب كي يتابعوا الأحداث بشوق وحماسة لذا فان الصراع الخارجي بين شخصيات العرض المسرحي يثير انفعال الطفل ويحرك مشاعره ويشد انتباهه في حين أن الصراع الداخلي كالصراع الذهني أو صراع الأفكار يجب تناوله بحذر في مسرحيات الأطفال حيث يفتقد إلى شد اهتمام الطفل وجذبه للأحداث المسرحية وهو من غير المناسب في معظم الأحوال مع مسرح الطفل

جدول رقم (١٠): يوضح توزيع فئات الحبكة المقدمة في نصوص العينة.

نوع الحبكة	ك	%
حبكة بسيطة	١٢	٦٣,١٦
حبكة مركبة	٤	٢١,٠٥
حبكة مفككة	٣	١٥,٧٩
المجموع	١٩	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) والخاص بنوع الحبكة المقدمة في نصوص العينة أن الحبكة البسيطة حازت ٦٣.١٦ ٪ والحبكة المركبة نالت ٢١.٠٥ ٪ أما الحبكة المفككة فحصلت على ١٥.٧٩ ٪ ومن المعروف ان الحبكة هي التي تعطي شكل البناء في العمل المسرحي الذي يكسبه الوحدة العضوية مما يجعل البناء محكمات عندما يحدد الحدث الرئيسي الذي تدور حوله أحداثا فرعية ثم ينمى من خلال الوقائع والأحداث المتتابعة المبنية على أساس محكم من الأسباب والنتائج تسير بطريقة مقنعة لا افتعال فيها حتى تصل إلى الذروة التي توصلنا إلى نهاية حتمية لتطور الأحداث ، ومن خلال النتائج الواردة إلينا فان الحبكة البسيطة نالت أعلى نسبة ولعل ذلك من المناسب في مسرحيات الأطفال التي لا يكون منا لملائم فيها اختيار الحبكة المركبة التي تتشابك فيها الأحداث والمواقف وتوقع الطفل في حيرة أو عدم فهم للأحداث الدائرة أما الحبكة المفككة فهي تفتقر إلى حرفية الكتابة التي تكتسب بالخبرة والممارسة للكتابة المسرحية

جدول رقم (١١): يوضح توزيع فئات المشاهد أو الفصول التي تحتوي عليها نصوص العينة.

عدد المشاهد و الفصول	ك	%
مشهد أو فصل واحد	١١	٥٧,٨٩
مشهدين أو فصلين	٣	١٥,٧٩
ثلاث مشاهد أو فصول فأكثر	٥	٢٦,٣١
المجموع	١٩	١٠٠

يتضح في جدول رقم (١١) أنه كلما قل عدد المشاهد أو الفصول كان هذا أفضل في مسرح الطفل فمن المفضل أن لا تطول فترات انتظار الأطفال لتغيير المنظر لمشهد أو لفصل جديد خاصة في مراحل الطفولة الأولى حتى يتمكن الطفل من الربط بين الأحداث السابقة واللاحقة فتكون المتابعة والاستيعاب سهلة وكما تشير نتائج الجدول فان المسرحيات ذات المشهد أو الفصل الواحد

حازت على أعلى نسبة وهي ٥٧,٨٩ ٪ وهو ما يتناسب مع مرحلة الطفولة تلتها المشاهد أو الفصول المتعددة (ثلاثة فأكثر) ولعل ذلك نظرا لتعدد المراحل العمرية التي توجهت إليها نصوص العينة ومالت اغلبها لمراحل الطفولة العليا أما النصوص ذات المشهدين أو الفصلين فقد نالت ١٥,٧٩ ٪

جدول رقم (١٢) : يوضح توزيع فئات العصر الذي تنتمي اليه النصوص.

عصر المسرحية	ك	%
قديم	٤	٢١,٠٥
حديث	١٢	٦٣,١٥
يجمع بين القديم و الحديث	٣	١٥,٧٩
أخرى نذكر	-	-
المجموع	١٩	١٠٠

تشير جدول نتائج جدول رقم (١٢) إلى أن المسرحيات محل العينة مالت إلى العصر الحديث في التناول فقد حازت ٦٣,١٥ ٪ ويمكن إرجاع ذلك إلى ميل كتاب تلك النصوص إلى ربط الطفل بواقعه المعاصر وصياغته في قالب معلوماتي أو قيمي مقدم للطفل أما العصر القديم فقد نال ٢١,٠٥٪ تلته الجمع بين القديم والحديث بنسبة ١٥,٧٩ ٪

جدول رقم (١٣) : يوضح توزيع فئات الاماكن التي دارت فيها الأحداث المسرحية

مكان الحدث	ك	%
منزل	٢	١٠,٥٣
مدرسة	١	٥,٢٦
غابة	٥	٢٦,٣٢
شارع	٨	٤٢,١٠
حديقة	١	٥,٢٦
أخرى نذكر	٢	١٠,٥٣
المجموع	١٩	١٠٠

يوضح جدول رقم (١٣) تنوع أماكن الأحداث المسرحية مابين أعلاها في الشارع بنسبة ٤٢,١٠ ٪ وأدناها في حديقة أو مدرسة بنسبة ٥,٢٦ ٪ ولعل هذا التنوع من العناصر المحببة لدى الأطفال لان الاقتصار على مواقع محددة أو مكررة من الأشياء المثيرة لملل الطفل وعدم تركيزه أما فئة أخرى تذكر فقد نالت ١٠,٥٣ ٪ حيث لم يحدد المؤلف المكان الذي تدور فيه الأحداث بشكل واضح يسهل معه تحديد المكان .

جدول رقم (١٤) : يوضح توزيع فئات العناصر الفنية الواردة في النصوص المسرحية.

العنصر الفني	ك	%
المؤثرات الصوتية	٤٣	٣٣,٣٣
الإضاءة	١٠	٧,٧٥
نوع الملابس	٦٤	٤٩,٦١
نوع الإكسسوار	١٢	٩,٣٠
أخرى نتذكر	-	-
المجموع	١٢٩	١٠٠

يشير جدول رقم (١٤) الخاص بالعناصر الفنية إلى تنوع نسبها حسب إشارة المؤلف لها في النص المسرحي وقد نالت أعلاها ٤٩,٦١ ٪ للملابس والأقنعة تلتها المؤثرات الصوتية بنسبة ٣٣,٣٣ ٪ ثم الإكسسوار بنسبة ٩,٣٠ ٪ وأخيرا الإضاءة بنسبة ٧,٧٥ ٪ ، ومما لاشك فيه ان العناصر الفنية من العوامل الجاذبة لانتباه الطفل والداعمة أيضا للإحداث والشخصيات كل حسب دوره ومهمته في العمل المسرحي ، وتوظيفها بشكل جيد ومناسب يثري العرض المسرحي ويدعم ظهور الحدث و الشخصية .

جدول رقم (١٥) : يوضح فئات المراحل العمرية الموجه إليها النص

المرحلة العمريه	ك	%
الطفولة المبكرة (٢-٥)	١	٥,٢٦
الطفولة المتوسطة (٦-٨)	٤	٢١,٠٥
الطفولة المتأخرة (٩-١٢)	١٤	١٣,٦٨
المجموع	١٩	١٠٠

يوضح الجدول رقم (١٥) توزيع المراحل العمرية التي تخاطبها النصوص المسرحية ويلزم التنويه هنا إلى انه لم يرد مباشرة أو تصريحا أيا من المراحل العمرية تخاطب النصوص إلا انه من خلال اسلون الكتابة وأنواع الخيال المطروحة وعدد الشخصيات وتشابك الأحداث أو المواقف الدرامية وتسلسلها وطبيعة الصراع الدائر وشكل البناء الدرامي فتنم عن المرحلة العمرية التي تتناسب مع سمتها وخصائصها فقد نالت مرحلة الطفولة المتأخرة التي تميل لإظهار روح البطولة والمغامرة نسبة ٧٣,٦٨ ٪ تلتها الطفولة المتوسطة بنسبة ٢١,٠٥ ٪ وهي تميل للخيال اللا واقعي وأخيرا الطفولة المبكرة بنسبة ٥,٢٦ ٪ وتتميز بالخيال الإيهامي.

جدول رقم (١٦) : يوضح فئات نوع البطولة الواردة في النصوص المسرحية محل العينة

نوع البطولة	ك	%
فردية	٤	٢١,٠٥
جماعية	١٥	٧٨,٩٥
أخرى نذكر	-	-
المجموع	١٩	١٠٠

يبين جدول رقم (١٦) والخاص بنوع البطولة توافقها بشكل ملحوظ مع خصائص مرحلة الطفولة التي تميل إلى تنوع أنماط وشخوص البطولة المقدمة في العمل المسرحي فهي لا تميل إلى الانفراد لشخصية واحدة بالبطولة المطلقة وإنما تفضل اشتراك أكثر من شخصية في بطولة جماعية تتعدد فيها إشكال البطولة وأنماطها وهذا ما أبرزته النتائج حيث وصلت نسبة البطولة الجماعية إلى ٧٨,٩٥ ٪ بينما البطولة الفردية نالت نسبة ٢١,٠٥ ٪

جدول رقم (١٧) يوضح شكل نهاية الأحداث المسرحية

نهايه المسرحيه	ك	%
عادلة	١٣	٦٨,٤٢
غير عادلة	-	-
مفتوحة	٦	٣١,٥٨
أخرى نذكر	-	-
المجموع	١٩	١٠٠

يوضح جدول رقم (١٧) المتعلق بشكل نهاية الأحداث المسرحية إلى حيازة النهاية العادلة نسبة ٦٨.٤٢ ٪ وغير العادلة صفر في المائة والنهاية المفتوحة نسبة ٣١.٥٨ ٪ ، وتفسر تلك النتيجة أهمية النهاية العادلة للأحداث والتي تؤكد نصرة الخير على الشر والعدل على الظلم مما يدعم البناء النفسي والقيمي للطفل في هذه المرحلة العمرية التي ترسى فيها أركان الشخصية ونظرا لمخاطبة النصوص بنسبة كبيرة مرحلة الطفولة المتأخرة التي تستطيع لحد ما استيعاب النهاية المفتوحة وتفتح باب الخيال والإبداع لتصور نهاية ما للأحداث فقد نالت النهاية المفتوحة نسبة ٣١.٥٨ ٪

- **تعليق عام على النتائج** :

تشير النتائج الإجمالية للدراسة الحالية في البعد الأول الخاص بالمضمون المقدم في نصوص عينة الدراسة إلى :

- ارتفاع نسب الأفكار التعليمية قياسا إلى الأفكار العلمية والثقافية والتي تمثلان ركيزة أساسية لمواجهة طفل اليوم تحديات العصر الراهن الذي يرتكز على الأفكار العلمية الداعمة لعصر العلم والتكنولوجيا والتقنيات والمتغيرات المتلاحقة مما يعد قصور في نوع الأفكار المطروحة ينبغي الالتفات إليه حتى يساير طفل اليوم عصر الغد بتحدياته ومتغيراته
- أما بخصوص نوع القيم المطروحة فقد تفوقت القيم الايجابية على نظيراتها السلبية بفارق كبير بما يدعم توجهاتنا جميعا في تنشئة جيل مدعم بتلك القيم الايجابية
- وعن المعلومات الواردة فقد تنوعت بشكل ملحوظ وبلغ أجماليها (٣٤٦) معلومة تركزت في المعلومات التعليمية بنسب عالية نتيجة احتواء النصوص على مسرحة مناهج تعليمية ثم تفاوتت النسب لباقي المعلومات الواردة وكان هناك قصور واضح في المعلومات الخاصة بتنمية المواهب والإبداع وإبراز دور العلماء في خدمة البشرية وكذا في المعلومات الواردة عن استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة واستخدام استراتجيات التخطيط للمستقبل وكلها دعائم لعصر العولمة الذي نحياه جميعا ويتطلب إعداد العدة لمواجهة تحدياته

أما عن البعد الثاني المتعلق بالشكل المقدم في نصوص العينة فتشير النتائج الإجمالية إلى :

- ارتفاع نسب الشخصيات البشرية على غيرها من الشخصيات الحيوانية أو النباتية أو الجماد بفارق ملحوظ علما بن الأطفال يميلون الى التنوع في عرض الشخصيات خاصة في مراحل عمرهم الأولى حيث يفضلون الشخصيات الحيوانية أو النباتية أو الجماد على غيرها نتيجة ظاهرة إحيائية الأشياء والتي تتمتع بها تلك المرحلة
- وعن اللغة المستخدمة فقد تفوقت اللغة العربية على العامية أو التي تجمع بين العامية والعربية ويدعم ذلك توجهاتنا نحو تأصيل اللغة العربية في نفوس النشء حتى لا نذوب في بوتقة العولمة أو نغرق في خضم العامية التي تجذبنا نحو التفرق والتشرذم .

- وبالنسبة لمصادر نصوص العينة فقد مالت نحو المصادر المعاصرة أكثر من التاريخية أو الخيالية أو التراثية ولعل ذلك من شانه ربط الطفل بواقعه ومجريات الأحداث من حوله
- جاء الصراع المقدم في نصوص العينة متوافقا مع خصائص مرحلة الطفولة لحد كبير حيث يفضل الأطفال الصراع الخارجي الواضح بين الشخصيات أكثر من الصراع الداخلي أو الذهني
- وجاءت الحبكة أيضا متوافقة مع طبيعة مرحلة الطفولة التي تميل إلى استخدام الحبكة البسيطة البعيدة عن التعقيد حتى يتمكن الطفل من متابعة جيدة للأحداث
- بخصوص عدد المشاهد أو الفصول فجاءت النصوص ذات الفصل أو المشهد الواحد في مقدمة النتائج ويتلاءم ذك مع مرحلة الطفولة التي يفضل معها الإقلال من عدد المشاهد أو الفصول حتى لا يتشتت الطفل ويتمكن من متابعة جيدة للأحداث دون ملل أو فصل عن الوقائع الدائرة
- وعن العصر الذي تدور فيه الأحداث فجاء العصر الحديث في مقدمة العصور الواردة في النصوص بما يحقق ربط الطفل بواقعه .
- بخصوص الأماكن التي دارت فيها الأحداث المسرحية فقد تنوعت مابين الشارع والغابة والمنزل والمدرسة والحديقة او الجمع بين أكثر من مكان وهذا التنوع يثير انتباه الطفل ويجذبه بعيدا عن الملل
- وبالنسبة لاستخدام العناصر الفنية فحسب إشارات المؤلف فقد تنوعت تلك العناصر في نسبها حيث جاءت الملابس والأقنعة بأعلى النسب تلتها المؤثرات الصوتية فالإكسسوار وأخيرا الإضاءة ومما لا شك ي هان استخدام العناصر الفنية يضفي على العمل المسرحي رونقا وجاذبية ويدعم ويؤكد الأحداث والشخصيات الواردة
- وعن المراحل العمرية التي توجهت بها النصوص إلى الأطفال فلم يرد تصريحا التوجه بمرحلة عمرية بذاتها وإنما تم استنباط تلك المرحلة بناءا على طبيعة الأحداث وتشابكها وعدد الشخصيات الواردة وطبيعة الحوار والحبكة الدرامية لذا فقط مالت نحو مرحلة الطفولة المتأخرة بشكل ملحوظ ونسب عالية
- بخصوص نوع البطولة الواردة فقد نالت البطولة الجماعية أعلى النسب مقابل البطولة الفردية ولعل ذلك من المناسب في مسرحيات الأطفال التي تميل إلى تنوع إشكال البطولة وتعددها وليس الانفراد بشخصية واحدة
- وعن شكل نهاية الأحداث فقد حازت النهاية العادلة على أعلى النسب مما يتوافق مع الاهتمام بتأصيل قيم العدل والخير في نفوس الطفل.

ويتضح بذلك اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة كل من رانيا الكاشف(٢٠٠٦) وزينب أبو سقيرة (٢٠٠٨) وسيد عزت (٢٠٠٩) في توفق نسب القيم الايجابية على السلبية وفي ارتفاع نسب النهاية العادلة والنصوص ذات المشهد الواحد وتفضيل المصدر المعاصر على غيره وكذا تنوع المعلومات وتفضيل الشخصيات البشرية وتختلف عنهم في سيادة العربية على العامية إضافة إلى أن الدراسة الحالية

اختصت بتحليل مضمون عينة من الأعمال المسرحية بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية ممثلة في (مكة المكرمة – جدة – الطائف) في الفترة مابين (١٤٢٠ هـ - ١٤٣٠ هـ)

- **توصيات الدراسة** :

- مساندة جهود المؤسسات الثقافية في المملكة العربية السعودية لإيجاد مسرح للطفل وتفعيل دوره الثقافي والفني
- الإسراع في إنشاء المجلس الأعلى للطفولة الداعم بشتى مجالات الاهتمام بالطفل ومنها مسرح الطفل
- تشجيع وزارة الثقافة والإعلام للفرق الخاصة ومنتديات الثقافة والفنون للنهوض بمسرح الطفل من خلال تسليط الضوء على أنشطتهم وتوفير الإمكانات لدعمهم
- تكريم المبدعين والمتميزين في مجال مسرح الطفل سواء على مستوى التأليف أو الأداء أو الإخراج
- دعم وزارة التربية والتعليم للنشاط المسرحي في المدارس والتوعية بمجالات النشاط المدرسي وأهمية مسرح الطفل باعتباره رافدا أساسيا من روافد الأنشطة المسرحية وتثقيف الأطفال
- السعي وراء إنشاء جهات أكاديمية متخصصة لإنتاج كوادر تستطيع الإنتاج والإبداع في مسرح الطفل

- **المراجع** :

١. النقيب .إيمان العربي (٢٠٠٢) القيم التربوية في مسرح الطفل دراسة تحليله دار المعرفة الجامعية ط ١٠١ القاهرة

٢. الكاشف .رانيا مصطفي (٢٠٠٦) الحاجات النفسية والاجتماعية في النصوص المسرحية التي قدمت علي المسرح القومي للطفل في الفترة (١٩٩٠م- ٢٠٠٠م) دراسة تحليله ماجستير .معهد الدراسات العليا للطفولة .جامعه عين شمس

٣. الراعي .علي (١٩٨٠) مسرح في الوطن العربي، عالم المعرفة الكويت

٤. الخطيب .ناصر عبد العزيز (١٩٩٠) مدخل إلى دراسة المسرح في المملكة العربية السعودية المهرجان الوطني للتراث والثقافة

٥. الحكيم .تميم (١٩٩٠) هوية الكاتب المكي (تراجم موجزة لمائة من كتاب مكة المركمة ، دار مجلة الثقافة دمشق .

٦. الحكيم .تميم (٢٠١١) مكالمة تلفونية

٧. ابوسقيره .زينب (٢٠٠٨)القيم المتضمنة في المسرحيات الأطفال دراسة تحليله ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة جامعه عين شمس بعنوان القيم التربوية في مسرح الطفل –دراسة تحليليه –

٨. أبو مغلي .ليلى (٢٠٠٨) مسرح الطفل دار الفكر عمان.

٩. العظمة .نذير (١٩٩٢) المسرح السعودي ، دراسة نقدية نادي الرياض الأدبي السعودية

١٠. با كثير .علي احمد (١٩٦٧) العقد الفريد ، التأليف والترجمة للنشر القاهرة

١١. بوقس .عبد الله (١٩٧٧) عمر بن عبد العزيز دار الشروق السعودية .

١٢. صلاح .خالد (١٤١١ هـ) المسرح عند العرب ،دمشق

١٣. حسين .سمير محمد (١٩٨٣) بحوث الإعلام الأسس والمبادئ ، القاهرة عالم الكتب.

١٤. ذكري .أسامة (١٤٠٨ هـ) مجلة المسرح ، العدد الأول – المملكة العربية السعودية ، جيزان
١٥. العطاس .عبد الله (١٩٨٨) دراسات في المسرح ، مطابع بهادر المملكة العربية السعودية
١٦. عزت .السيد (٢٠٠٩)مسرح الطفل المصري بين الواقع والمأمول مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي النوعي جامعه المنصورة
١٧. معوض محمد وآخرون دور بعض المسرحيات المقدمة علي مسرح الطفل في إشباع بعض احتياجات الطفل المصري. - مجله دراسات الطفولة جامعه عين شمس
١٨. نوا صرة .جمال (٢٠٠٢) ، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل عالم الكتاب الحديث الأردن .
١٩. كتاب العربي (١٩٨٨) المسرح العربي بين النقل والتأصيل الكتاب الثامن عشر
٢٠. وزارة المعارف السعودية (١٤١١) خطط النشاط المسرحي وفن الإلقاء مطبوعات الوزارة

1- Grace Rowland(2002) ,Every child Need Self –Esteem. Creative Drama Build self confidence Through self – Expression The union –Institute PHID
2- Ker ns(1995)evolime,thea bilite of drama BASed ins tuatien to inf lernce the scociliz aticon(u.s.a:new York.
3- Roger(2000).D.w immer , and Joseph .R. Dominick(mass media research : An introduction) education .

****

البحث الثاني :

" أنماط التراكيب النحوية ومستوياتها في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية "

إعداد :

د / عماد فاروق العمارنة

قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" أنماط التراكيب النحويـــة ومستوياتهـــا في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية "

د / عماد فاروق العمارنـــة

- **مستخلص الدراسة :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التراكيب النحوية في كتابي القراءة للصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية،وذلك بتحليل التراكيب النحوية ، والتعرف على أنماطها ،و مدى شيوعها،ودرجة صعوبتها وسهولتها و تحديد مدى الزيادة الكمية و النوعية لها في الكتابين السابقين . وتوصلت الدراسة إلى أن النسب المئوية لجميع أنماط التراكيب المستهدفة في التحليل متقاربة في الكتابين ، وبرز الاختلاف والتفاوت الكبير على المستوى الكمي لتكرارات تلك الأنماط، وهذا يعني أن الزيادة الكمية تلك ليست مدروسة، ولم تأت وفق أسس تعليمية لغوية واضحة ، وأما النتائج المتعلقة بمعيار الشيوع فكانت معيارية إلى حد ما ،وظهر اتفاق في النتائج حول تحديد مدى شيوع هذه الأنماط من التراكيب ، وهذا يحقق أكبر قدر ممكن من النتائج الايجابية المتعلقة بتحقيق أهداف تعليم القراءة ووظائفها . وأوصت الدراسة بضرورة تقديم تراكيب نحوية في كتب القراءة وفق أسس مدروسة وذلك من خلال الاعتماد على أسس لغوية ونفسية واضحة ،وإجراء دراسات مقارنة للكتب المدرسية في جميع المراحل الدراسية مستهدفة بنى صرفية وأساليب لغوية أخرى،و إجراء بحوث ودراسات تستهدف شيوع التراكيب النحوية في كتب دراسية لصفوف أخرى، والإفادة منها في بناء وتصميم الكتاب المدرسي واختيار نصوصه القرائية.

Patterns of grammatical structures and their levels in the reading books of the third and fourth grades of the primary stage in the kingdom of Saudi Arabia .

By: Dr. Emad farooq Al - amarnah .
Faculty education – king Abdulaziz university .
Faculty of Education-Curricula and Methodology Department

Abstract:

The study aimed at identifying patterns of grammatical structures in the reading books of third and fourth grades of the primary stage in the kingdom of Saudi Arabia that includes both third and fourth grades by analyzing the grammatical structures and identifying its types, publicity and the degree of complexity or simplicity in addition to identifying the quantitative increase as well as the qualitative increase in both the previously mentioned books.The study concluded that the percentage for all targeted structures in the analysis were close to each other in both textbooks.The big difference was at the quantitative level of the frequency of these types. This means that the quantitative increase was not planned, and did not happen on clear linguistic teaching basis. As for the findings related to publicity standard, it was standard to some extent. There was an agreement on the findings about identifying range of publicity for these types of structures. This achieves great amount of positive findings related to achieving reading goals and functions.The study suggested the importance of introducing grammatical structures in the reading books in accordance to planned basis via dependence on clear psycholinguistic basis, and carrying our comparative studies on the school textbooks in all stages targeting other teaching values, doing research and studies that tackle the publicity of grammatical structures in textbooks of other classes to avail from them in building and designing the textbooks as well as selecting the reading texts.

• **المقدمة** :

البحث في مجال أنماط التراكيب النحوية ومستوياتها من الأهداف السامية التي يسعى القائمون على التعليم حثيثا لمعرفة أبعادها التعليمية؛ بهدف تحقيق الغاية القصوى في التعليم اللغوي للناشئة ؛ لأنه يبين الخصائص اللغوية لتلك التراكيب و يبرز قدرتها التعليمية في إكساب التلاميذ مهارات اللغة بشكل عام ومهارات القراءة المختلفة بشكل خاص.

وما من شك أن ثمة خصائص مرتبطة بكل نمط تركيبي، وهذه الخصائص في مجملها تشكل مبادئ أساسية ينبغي أن تُراعى في أثناء تصميم كتاب تعليم القراءة، خاصة أن العملية التعليمية التي تتم في ضوء معايير اللغة ومبادئها تكون أكثر ايجابية، وتؤدي إلى إتقان مهارات القراءة بفاعلية.

ولعله من الجدير بالقول إن التوجه في الاهتمام إلى التراكيب النحوية في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية يحقق غايات تعليمية مهمة تتمثل في معرفة مدى ملاءمة نصوص القراءة لمستوى الطلبة في جميع المراحل الدراسية خاصة المرحلة الابتدائية ؛لأنه لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية إتقان الطلبة لمهارات القراءة في هذه المرحلة، فهي القاعدة الأساسية للتعليم اللغوي لجميع المراحل الدراسية الأخرى.

ومن هنا فإن الطريقة التي تتشكل فيها التراكيب النحوية و تنتظم في النصوص القرائية لها بالغ الأثر في تعلم الطلبة للقراءة في مستوييها الميكانيكي والإدراكي،ولذلك أقرّ خبراء المناهج والعاملين في التعليم شروطا ومعايير تتصل بتلك التراكيب، منها أن تكون جمل النص القرائي قصيرة في بادئ الأمر ثم تميل إلى الطول رويدا رويدا، وأن تكون هذه الجمل، قدر الإمكان مما يألفه التلاميذ في أحاديثهم وعاداتهم.(سمك،١٩٨٦)

وفي هذا الصدد تنظر الدراسات اللغوية والنفسية إلى الجملة على أنها صورة من صور نظام معين محفوظ ومخزّن في الدماغ، هذا النظام هو النمط اللغوي الذي تنتمي إليه جمل معينة،فالجمل المتفرقة ليست هي الأساس في اللغة ،وإنما الأساس في الأنماط التي تنتمي إليها جمل لا حصر لها .(استيتية،١٩٨٥).

وليس بخاف على جمهرة اللغويين والقائمين على مناهج تعليم اللغة أن متعلم اللغة يتعلم اللغة ويمارسها ممارسة صحيحة بامتلاكه قدرتين، هما: الكفاية((competence) والأداء(performance) أما الكفاية فهي القدرة الذهنية المتمثلة في امتلاك نظام اللغة، وذلك من خلال تحليل البيانات اللغوية وصياغة الفرضيات المتعلقة بكل ظاهرةٍ من ظواهر اللغة، واستنتاج الأسلوب الأمثل في الأداء، الذي هو قدرة أخرى تمكن ابن اللغة من صياغة جمل وتراكيب لا حصر لها يبتكرها في مواقف وسياقات مختلفة .(شومسكي،١٩٨٧).

فالتلميذ حينما يمارس القراءة ،إنما هو يقوم بتعزيز الكفاية اللغوية وينمي الأداء لديه ، وذلك بتحليل جمل النص القرائي وتراكيبه، والخلوص إلى بيانات تتصل بأنماط الجمل والتراكيب ،وهذا يجعله أكثر قدرة على امتلاك أنظمة اللغة ومهاراتها، وبالتالي تصبح لديه القدرة الجيدة على أداء تلك

الأنماط بإنتاج جمل وتراكيب تعكس كفايته اللغوية في مواقف لغوية مختلفة.

ولعله من المعروف أيضا أن التراكيب اللغوية المألوفة والشائعة، تمثل الاستعمال الوظيفي للغة؛ لأنها تمتلك قيمة تعليمية لغوية أكثر من تلك التي تكون بعيدة عن الألفة وذات استعمالات نادرة أوقليلة، ولذا يمكن القول إن التراكيب الايجابية السابقة الذكر تساعد على تنمية الاستيعاب ،وتزيد من سرعة القراءة لدى القارئ وتجعله أكثر اتقانا للأداء اللغوي (استيتية، ١٩٩٦) .

وفي اتجاه آخر فقد أثبتت دراسات أخرى أن صعوبة التراكيب النحوية في النص القرائي مرتبطة بشكل أو بآخر بمتوسط طول الجملة ،فحينما يكون متوسط طول الجملة في النص القرائي ملائما ومناسبا لمستوى التلاميذ العقلي ودرجة نضجهم واستعدادهم ، تكون التراكيب أكثر قيمة وفاعلية في تعليم القراءة ومهاراتها، خاصة مهارتي السرعة في القراءة و الطلاقة اللغوية(العمارنة ١٩٩٨).

ومن هنا فإن مراعاة بعض الشروط، والأخذ ببعض المعايير التي تتصل بالتراكيب النحوية في نصوص القراءة هي في واقع الأمر تتصل بالمقروئية(Readability) وأما مقروئية النص (Text Readability): تُعرّف على أنها قدرة الشخص على فهم المادة المكتوبة نظرا لسهولة طريقة كتابتها (كلير، ١٩٨٨).

و يرى هاريسون (harrison,1984) إن المقروئية تعتمد على عاملين: الأول يتعلق بالقارئ والثاني يتعلق بالمادة المقروءة. فيما يتعلق بالقارئ تتمثل بالقدرة اللغوية للطالب ودافعيته نحو تعلم نص معين واهتمامه به. أما بالنسبة للعوامل المتعلقة بالمادة فأهمها :

- مظهر الطباعة التي تحدد كيفية تصميم الحروف ومدى وضوحها ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر والكلمات ولون الحبر .
- المفردات اللغوية: تعد الأكثر أهمية في تحديد صعوبة المادة المقروءة أو سهولتها. ويتم قياس الصعوبة عن طريق حساب طول المفردة أو درجة شيوعها في المادة المكتوبة أو الاستعمال الشفوي. ويقاس طول المفردةِ بعدد الحروف أو عدد المقاطع التي تتكون منها، وتزداد صعوبة الكلمة تبعا لزيادة حروفها مما يعني أن الكلمة القصيرة أسهل في التعلم من الكلمة الطويلة. أما درجة شيوع الكلمات فتقاس بعدد المرات التي يكرر فيها استخدامها في الكتب .
- تركيب الجملة: طول وترتيب الكلمات في الجملة من حيث التقديم والتأخير والزيادة والحذف، فكلما كانت الجملة قليلة الكلمات كلما كانت أكثر سهولة، كما أن ترتيب الكلمات في الجملة يحدد مدى صعوبتها أو سهولتها فكلما زاد تعقيد تركيب الجملة صعب استيعابها وبالتالي أدى إلى هبوط مستوى مقروئيتها .

ولا يقتصر تأثير المقروئية على إتقان مهارة القراءة فحسب ،بل إن تعليم مهارة الاستماع التي تعد من أهم المهارات اللغوية يخضع لمعايير تركيبية؛ لأن مهارة الاستماع تنمو وتتطور مع الإنسان منذ اللحظات الأولى من نشأته، فهي المزود

اللغوي الأساسي الذي سيبني عليه تطوره اللغوي والفكري في سني عمره اللاحقة (البشير،٢٠٠٥ م).

فما يسمعه التلاميذ من تراكيب نحوية ينبغي أن يخضع لمعايير تتوافق وتلك التي نراعيها في أثناء تصميم محتويات نصوص كتب القراءة، وذلك حتى تتكامل القيمة التعليمية لتلك التراكيب في تلك النصوص وما يسمعه التلاميذ من معلميهم.

والقراءة التي تعد من مهارات الاتصال اللغوي تشكل التراكيب النحوية الحامل لمضمون الرسالة اللغوية سواء أكانت مقروءة أم مسموعة ،فقد أثبتت الدراسات أن قدرة الفرد على القراءة وتعلم أساسياتها في السنوات الدراسية الأولى ترتبط بقدرته على التمييز السمعي للرموز الصوتية ، ومن الواضح أن هذه القدرة تنمو وتتطور من خلال التراكيب النحوية التي تتألف منها نصوص القراءة.(حمدان، ١٩٩٢).

وهناك دراسات اهتمت بموضوع المقروئية في المناهج المدرسية ومنها :

دراسة (عبد الوهاب ،٢٠٠٢) و هدفت إلى معرفة مدى ملائمة المادة العلمية في الكتاب المدرسي لمستوى التلميذ، و توفير مواد قرائية تلائم متلقيها وتساعد على تنمية مهاراتهم القرائية ٠

ومن أجل أن يؤدي الكتاب وظيفته حرص الباحث على وضع عدة معايير للكتاب المدرسي تهدف إلى إقامة الكتاب المدرسي على أسس تربوية وفنية سليمة ترتبط ارتباطاً وثيقا بأهداف المنهج، وأكدت الدراسة على ضرورة النظر إلى النص على أنه لا يحمل معنى في ذاته، وإنما يثير كثيرا من المعاني في أذهان قارئيه وأن الشيء الأساسي في قراءة أي عمل هو التفاعل بين بنية النص ومتلقيه و الاستعانة بكل ما من شأنه تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنص٠

وسعت دراسة (العواملة، وزملائه،٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة مستوى مقروئية كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية، وتحديد أثر الجنس في درجة المقروئية ، إضافة إلى معرفة ترتيب النصوص حسب درجة مقروئيتها في الكتاب، ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد أر بع اختبارات تتمة بأسلوب كلوز (CLOZE)من موضوعات مختلفة في الكتاب المقرر لقياس درجة مقروئيته، وزعت الاختبارات على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة في المدارس التابعة إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة في مستوى مقروئية الكتاب كانت ضمن المستوى الإحباطي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة مقروئية الكتاب تبعا لاختلاف الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت الدراسة أيضا أن النصوص القرائية في الكتاب ليست متدرجة وفق درجة مقروئيتها .

هذا وقد أجريت عدة دراسات حول القراءة (مقدادي،١٩٩٧) و(مقدادي والزعبي، ٢٠٠٤) و(، Singer& Danlan ,1980) و (Devison,1990) أظهرت نتائجها أن ضعف الطلبة في قراءة المواد الدراسية قد أثر بوضوح في

تحصيلهم ، وفي ضعف قدراتهم على استرجاع المعلومات التي قرؤوها في تلك الكتب، ومن أجل أن يؤدي الكتاب المدرسي وظيفته حرص الباحثون على وضع معايير للحكم عليه، في شكله ومضمونه، بهدف بنائه على أسس تربوية وفنية سليمة ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف المنهاج.

ومن هذه المعايير، مدى ملاءمة نصوص الكتاب لقدرات الطلبة القرائية، إلا أن هذا المعيار لم يلق اهتماما علميا من قبل مؤلفي كتب العلوم، حيث لاحظ الباحثون أن جل اهتمامهم في تأليف هذه الكتب ينصب على المادة العلمية ذاتها، من حيث الصحة العلمية والأثر العلمي، دون الإشارة في مقدمة تلك الكتب إلى مستوى صعوبة المادة العلمية المقدمة للطلبة في ضوء مستواهم اللغوي، وميولهم نحو تلك المواد العلمية، ولم يجر التثبت من هذا المعيار بطريقة موضوعية ملائمة لقياس قراءته، فضلا عن الإشارة هنا إلى أن الدول المتقدمة يندر فيها أن يقدم الكتاب المدرسي للطلبة دون وثيقة تقدمها جهة النشر تحدد فيها مستوى قراءة الكتاب (Klare,1984).

لقد تبين مما سبق أن هناك أهمية لدراسة مستوى مقروئية كتب القراءة علما بأن بعض تلك الدراسات السابقة قد استخدم الباحثون فيها اختبار التتمة كلوز (cloze test)

وفي ضوء ما سبق وفي هذه الدراسة، فإنه تجدر الإشارة إلى ما حققته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من إنجازات في مجال التعليم في جميع مستوياته، وحرصا منها على جعل التعليم مواكبا لمستجدات الحياة في هذا العالم، وعملا منها إلى الوصول بالكتب المدرسية المقررة إلى مستوى عال من الجودة لتحقيق أفضل النتائج المرغوب فيها، فإنه لا بد من تقديم نصوص في مستوى فهم الطلبة، ولن يتحقق ذلك إلا بإتباع الأساليب التربوية الحديثة في تقويم المواد المقررة، وفي مقدمتها قياس مستوى قراءة هذه الكتب ، ومنها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية .

والدراسات التي تتناول أنماط التراكيب بوصفها مجالا من مجالات المقروئية هي دراسات نادرة جدا، على الرغم من أهميتها في أثناء تصميم المحتوى القرائي لكتب القراءة ،إذ بغير تلك الدراسات لا نستطيع تحديد الجدوى التعليمية للنصوص القرائية، فالتراكيب النحوية بما تتضمنه من معاني و دلالات هي من الوسائل الأساسية التي تحقق الإبداع اللغوي، وتنمي القدرة على الاتصال ،وكما هو معروف أن نصوص القراءة هي في الواقع تتألف من مجموعة من الجمل متماسكة نصيا .(منصور ، ١٩٨٩).

- **مشكلة الدراسة** :

يرتبط تعليم القراءة – كما هو حال مهارات اللغة الأخرى _بأهداف تربوية، تقوم المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وأنواعها بتحديدها وفق أبعاد فلسفية ومعرفية وثقافية متعددة، ويشرع مؤلفو المناهج باستنباط معايير خاصة تتصل بالمحتوى القرائي، الذي من المفترض أن تتحقق الأهداف بوساطته لدى التلاميذ، ويشتمل هذا المحتوى على نصوص قرائية مختلفة في أشكالها ومجالاتها ،يضمها جميعا الكتاب المقرر بين دفتيه.

ولعله من المتفق عليه لدى علماء اللغة البنيويين أن اللغة منظومة من العناصر المترابطة بنيويا للتعبير الرمزي عن المعنى.(ريتشاردز و روجرز ،١٩٩٠) هذه النظرة للغة تؤكد أهمية التحليل اللغوي للنصوص القرائية لمعرفة خصائص عناصر تلك المنظومة وهذا بدوره يساعد المتعلمين لدى قراءتهم للكتاب على التمكن من عناصر تلك المنظومة .

ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتضع أمام القائمين على تصميم المناهج والمعلمين أسلوبا تربويا ،يمكنّهم من تحديد أنماط التراكيب النحوية ومستوياتها في النصوص القرائية في كتب القراءة قبل تطبيقها ؛بغية تحديد مواطن الضعف والقوة في تلك النصوص بطريقة سهلة ،ولا يستغرق أجراؤها وقتا طويلا إضافة إلى أنها غير مكلفة ماديا وبشريا.

وفي هذا المجال يمكن القول إن هذه الدراسة تلبي الحاجة الملحة لدى المشتغلين في تصميم المناهج ومطوريها، في وجود معايير تعليمية لغوية يتم بها بناء محتوى لغوي قرائي موضوعي، يتصف بالصدق والثبات ،وذلك من أجل تقويمها في مراحل تسبق مرحلة التطبيق التجريبي في الميدان، حتى يتسنى للجهات المعنية إعادة تشكيل تلك النصوص وتنظيمها ؛ بهدف رفع كفاءتها التعليمية، وجعلها تحقق الأهداف بفاعلية.

وفي هذا الصدد أبرزت ندوة بناء المناهج "الأسس والمنطلقات" المنعقدة في جامعة الملك سعود دور اللغة العربية، وأهميتها والعمل على أن تكون لغة مباشرة تتسم بالوضوح قراءة وفهما عند تأليف الكتب والمقررات المدرسية لتلائم مستوى الطلاب .فالوضوح في القراءة فهما وأداء يرتبط كذلك بنوع التراكيب التي تكون في النص(جامعة الملك سعود،١٤٢٤ه).

ومن هنا يمكن النظر إلى تلك التوصيات على أنها معايير تتصل بالقيمة التعليمية الكامنة في تراكيب النص وجمله، وذلك بمعرفة مدى المطابقة بينها وبين واقع العبارات والجمل التي تضمنتها كتب القراءة بنصوصها المختلفة.

بعد استعراض المبررات السابقة ، كان من الضروري القيام بدراسات تكشف عن القيمة التعليمية للتراكيب النحوية في كتب القراءة للمرحلة الوسطى من التعليم الابتدائي، التي تتضمن الصفين الثالث و الرابع ،بمكوناتها المتمثلة بأنماط التراكيب النحوية ،وخصائصها، و سماتها، و معرفة مدى شيوعها وتحديد مدى الزيادة الكمية و النوعية لها في الكتابين السابقين .

واختارت الدراسة أنماط التراكيب النحوية ،لاعتقاد الباحث أنه إذا ما تمت معرفة أنماطها ومستوياتها ، فإنه يمكن التنبؤ بالأثر الايجابي الذي سيتركه كتاب القراءة في إقدار التلاميذ على امتلاك مهارات اللغة و تنمية الاستيعاب (هزايمة ،١٩٩٨).

و عليه فإن أسئلة الدراسة هي :

- ما أنماط التراكيب النحوية التي اشتمل عليها كتبا القراءة للصفين : الثالث و الرابع الابتدائيين في المملكة العربية السعودية ؟

- ما مستويات أنماط التراكيب النحوية في كتابي القراءة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين ؟

وسيتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال بيان الآتي :

- ✓ مدى صعوبة التراكيب النحوية وسهولتها في كتابي القراءة للصفين السابقين .
- ✓ مدى شيوع التراكيب النحوية في كتابي القراءة للصفين السابقين .

- **أهمية الدراسة** :

شهدت المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة حركة تطوير واسعة في المناهج التعليمية ، و ذلك لإدراك القائمين على التعليم أهمية تطوير المناهج الدراسية، لمواكبة المتطلبات الحضارية و التربوية و لمواجهة التحديات الكبيرة على الصعيدين الدولي والإقليمي .

و مع وفرة الدراسات و الأبحاث التي تناولت المناهج و المقررات المدرسية تحليلا و تقويما على اختلاف مراحلها التعليمية، إلا أن هناك نقصا واضحا في الدراسات التي تتناول التراكيب النحوية في كتب القراءة ، بهدف الوقوف على أنماط تراكيبها النحوية ، لذا تأتي هذه الدراسة لإلقاء مزيد من الضوء على هذا الجانب المهم في مجال تعليم اللغة ، واختارتا الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية ؛ لأن التلاميذ في هذين الصفين يكونون قد امتلكوا استعدادا جيدا للقراءة، و مهاراتها الميكانيكية و الإدراكية وأصبح لديهم حصيلة من المفردات تساعدهم على ممارسة أدائهم اللغوي باستعمال تراكيب نحوية في مواقف لغوية متنوعة ، و من هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أنماط تلك التراكيب، و تتجلى أهمية هذه الدراسة في الاعتبارات الآتية:

- إن تحليل التراكيب النحوية في النصوص القرائية للكتب السابقة يزودنا ببيانات إحصائية دقيقة و موضوعية تبين واقع أنماط التراكيب النحوية المستعملة في مجال القراءة .
- من خلال هذه الدراسة نتمكن من معرفة التراكيب الشائعة في كتب القراءة للصفين السابقين و التراكيب الأقل شيوعا .
- يمكن توظيف نتائج هذه الدراسة للإفادة منها في مراحل التخطيط والتطوير لمناهج اللغة العربية و القراءة و القواعد بشكل خاص ، و ذلك من خلال تقديم التراكيب النحوية المناسبة، ، والاهتمام بأنماط الجمل التي تتواتر بشكل كبير؛ لأن ذلك يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعّال .

وأخيرا يمكن القول إن هذه الدراسة ستساعد المعلمين في معرفة التراكيب النحوية الأكثر قدرة على إكساب التلاميذ مهارات اللغة، وذلك من خلال معرفة خصائص مستوياتها النوعية و أنماطها الكمية .

- **محددات الدراسة** :
- **أولا : الحدود الموضوعية** :

- تقتصر هذه الدراسة على تحليل التراكيب النحوية في النصوص القرائية بغية معرفة مستوياتها في كتابي القراءة للصفين الثالث و الرابع الابتدائيين .
- مستويات أنماط التراكيب النحوية مرتبطة بثلاثة معايير هي:

- ✓ أ- سهولة التركيب النحوي :ويشمل الأنماط الآتية:
  - الجملة الاسمية الصغرى والجملة الفعلية الصغرى .
  - نوع المبتدأ: اسم ،ضمير منفصل،علم،اسم إشارة.
  - نوع الخبر :مفرد، جار ومجرور، شبه جملة ظرفية.
  - نوع المجرور: اسم، علم، اسم استفهام، اسم إشارة.
  - نوع الظرف:مكان.
- ✓ ب- صعوبة التركيب النحوي: وتشمل الأنماط الآتية:
  - الجملة الاسمية الكبرى والجملة الفعلية الكبرى.
  - نوع المبتدأ :ضمير متصل بالحروف الناسخة والأفعال الناسخة،ضمير مستتر ،مصدر مؤول،مضاف.
  - نوع الخبر :جملة فعلية، جملة اسمية.
  - نوع المجرور: ضمير، اسم موصول، مصدر مؤول
  - نوع الظرف:زمان.
- ✓ ج - درجة شيوع التركيب النحوي في الاستعمال.

- **ثانيا : الحدود المكانية والزمانية :**

تناولت الدراسة كتابي القراءة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين اللذين يدرسان في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ ه

- **منهجية الدراسة**

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي(Descriptive Method) وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه و هو أسلوب تحليل المحتوى Content (Analysis) إذ سيتم تحليل جميع النصوص القرائية التي تضمنها كتابا القراءة للصفين الثالث و الرابع الابتدائيين من التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية .

- **إجراءات الدراسة :**

- **مجتمع الدراسة :**

يتألف مجتمع الدراسة من النصوص القرائية الموجودة في كتابي القراءة لصفي الثالث والرابع الابتدائيين من المرحلة الابتدائية التي تدرس في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

- **عينة الدراسة :**

عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة إذ اشتملت عينة الدراسة على جميع النصوص القرائية المختلفة الواردة في كتابي القراءة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين و للفصلين الدراسيين : الأول و الثاني ، المعتمدين من وزارة التربية و التعليم في المملكة العربية السعودية، و يدرسّ الكتابان في جميع المدارس للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ ه .

- **أدوات الدراسة :**

قام الباحث بإعداد قائمة من الأنماط التركيبية النحوية تشتمل على الجمل بأنواعها وأشباه الجمل وذلك لاستخدامها كوحدات لتحليل المحتوى اللغوي لكتب القراءة و تصنيف كل تركيب وفق المجال الذي ينتمي إليه.

- **صدق الأداة** :

تم عرض قائمة الأنماط السابقة على مجموعة من المحكمين للتأكد من أهميتها في التأثير على مستوى مقروئية النص القرائي ومعرفة مدى تأثيرها على تعلم التلاميذ لمهارات القراءة وتم تعديلها وفق متطلبات الدراسة من حيث استبعاد الأنماط ذات التأثير الضعيف ،وطلب من مجموعة من المدرسين الذين يدرسون المرحلة الابتدائية تصنيف هذه القائمة من حيث صعوبتها وسهولتها في أثناء القراءة،ويعد هذا بمثابة صدقا ظاهريا للأداة .

- **ثبات الأداة** :

للتأكد من ثبات التحليل تم إعادة تحليل النصوص القرائية من قبل مجموعة من الطلاب الذين يدرسون مقرر طرق تدريس اللغة العربية في كلية التربية وحساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر(cooper) (ماضي وعثمان ،١٩٩٩) وبلغت ٩٦٪ كمتوسط لجميع النصوص القرائية وهذه النسبة عالية تدلل على مستوى عال من الثبات مما يجعلها صالحة لهذه الدراسة . وفيما يتصل باعتماد صعوبة النمط التركيبي النحوي وسهولته فتم من خلال قبول نسبة ٨٠٪ للنمط السهل أو الصعب بعد حساب نسبة التوافق بين المدرسين المحكمين .

- **جمع البيانات و تحليلها** :

- قام الباحث بتصميم جداول تحليل المحتوى اللغوي ،والتي تتضمن جميع التراكيب النحوية الواردة في نصوص القراءة للصفين المذكورين سابقا وتصنيف كل تركيب وفق المجال الذي ينتمي إليه، ثم وضعت البيانات في جداول خاصة لهذه الغاية .
- وفي مجال معرفة أنماط التراكيب التي تتصف بالسهولة وتلك التي تتصف بالصعوبة، قام الباحث بإعداد استبيان ،تالف من مجموعة من أنماط التراكيب النحوية وهي الأنماط الصعبة والسهلة التي وردت في محددات الدراسة ، وقدمه لمجموعة من المدرسين تألفت من (٣٧) مدرسا ممن يدرسون المرحلة الابتدائية، وطلب منهم تحديد أنماط التراكيب النحوية وفق مستوى صعوبتها والتي من المفترض أن يجد التلميذ صعوبة في أثناء قراءتها ، وتم تحديد مستوى النمط التركيبي الصعب بحصوله على نسبة اتفاق (٨٠ ٪) فما فوق من أراء المدرسين المحكمين.وبعد ذلك تم تحديد الأنماط السهلة والأنماط الصعبة وتحليل تراكيب الكتابين في ضوئها .
- قام الباحث بتفريغ البيانات المتحصلة في جداول خاصة، يتصل كل واحد منها بالأنماط التي ترتبط بالتراكيب النحوية مجال الدراسة، و من ثم مناقشتها وفق ما ورد في أسئلة الدراسة .

- **التعريفات الإجرائية** :

- أنماط التراكيب النحوية : هي أنواع الجمل وأشباه الجمل التي لكل منها وظيفة نحوية ودلالية وتتفق مع قواعد اللغة .
- التركيب النحوي : هو مركب يتألف من مجموعة من الكلمات اللغوية التي تؤدي وظيفة نحوية محددة في الجملة، وفق نظام معين .
- الجملة الصغرى:هي الجملة التي تتركب من مركب إسنادي واحد ويؤدي فكرة مستقلة سواء بدئ المركب باسم أم فعل.(عبادة ،٢٠٠٢)

- الجملة الاسمية الكبرى:يطلق هذا المصطلح على الجملة التي يكون الخبر فيها جملة اسمية أو جملة فعلية(نحلة، ١٩٨٨).
- الجملة الفعلية الكبرى: هي الجملة التي تتركب من أكثر من مركب إسنادي، وتؤدي فكرتين أو يزيد .

- **المعالجة الإحصائية** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة بيانات الدراسة :

- التكرارات : حيث تم استخلاص مجموعات تكرار لكل نمط تركيبي و مستواه من حيث الصعوبة و السهولة .
- النسب المئوية :حيث تم حساب النسب المئوية لتكرارات كل نمط تركيبي ومستواه من حيث الصعوبة و السهولة .
- معادلة كوبر(cooper) :تم استخدام هذه المعادلة لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين في تحديدهم للنمط التركيبي السهل و النمط التركيبي الصعب ، و تم اعتماد نسبة ٨٠٪ للنمط الصعب أو السهل لاعتماده في التحليل.

- **نتائج الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة في سؤالها الأول إلى معرفة أنماط التراكيب النحوية التي تضمنتها النصوص القرائية في كتب القراءة للصفيين الثالث و الرابع الابتدائيين، و للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتصميم جداول تحليل خاصة بأنماط التراكيب النحوية التي تضمنتها نصوص الكتب السابقة، و تم تفريغ البيانات في جداول خاصة و ذلك لمعرفة تكرار كل نمط و النسب المئوية له . و يمكن إجمال النتائج المتصلة بالسؤال الأول وفق الآتي:

بالنظر إلى الجدول رقم (١) يمكن استخلاص نتائج التحليل المتصلة بكتابي القراءة للصف الثالث والرابع على النحو الآتي:

جدول رقم (١): توزيع أنماط الجمل التي وردت في كتابي القراءة للصفيين الثالث و الرابع

نوع الجملة	الصف الثالث				الصف الرابع				المجموع العام	النسبة الكلية
	الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع	النسبة المئوية	الفصل الأول	الفصل الثاني		النسبة		
	التكرار	التكرار			التكرار	التكرار	المجموع	المئوية		
اسمية	142	165	307	37.25	225	297	522	38.10	829	35.15
فعلية	250	267	517	62.75	447	564	1011	61.90	1528	64.85
اسمية كبرى	69	70	139	45.30	104	132	236	45.20	375	45.25
فعلية كبرى	90	60	150	29.00	108	109	217	21.45	367	24.00
اسمية صغرى	73	95	168	54.70	221	165	286	54.80	454	54.75
فعلية صغرى	160	207	367	71.00	339	455	794	78.55	1161	76.00
المجموع	392	432	824	%100	672	861	1533	%100	2357	%100

- **أ- كتاب الصف الثالث** :

يتضح من الجدول رقم (١) أن مجموع الجمل التي وردت في كتاب القراءة للصف الثالث بفصليه الأول و الثاني (٨٢٤) جملة منها (٣٠٧) جمل اسمية بنسبة مئوية بلغت (٣٧.٢٥٪) و (٥١٧) جملة فعلية بنسبة (٦٢.٧٥٪). و بلغ مجموع

الجمل الاسمية الكبرى (١٣٩) جملة بنسبة (٤٥,٣٪) في حين بلغ تكرار الجمل الاسمية الصغرى (١٦٨) جملة بنسبة (٥٤,٧٪) . أما مجموع الجمل الفعلية الكبرى فكان (١٥٠) جملة بنسبة (٢٩٪) و مجموع الجمل الفعلية الصغرى (٣٦٧) جملة بنسبة (٧١٪).

- **ب- الصف الرابع** :

و فيما يتصل بكتاب القراءة للصف الرابع فقد بلغ مجموع الجمل الاسمية و الفعلية (١٥٣٣) جملة منها (٥٢٢) جملة اسمية بنسبة مئوية ٣٨,١٠٪ و(١٠١١) جملة فعلية ونسبة مئوية (٦١,٩٠) ٪ . و بلغ مجموع الجمل الاسمية الكبرى (٢٣٦) جملة بنسبة (٤٥,٢٠٪) في حين بلغ تكرار الجمل الاسمية الصغرى (٢٨٦) جملة بنسبة (٥٤,٨٠٪) . أما مجموع الجمل الفعلية الكبرى فكان (٢١٧) جملة بنسبة (٢١,٤٥٪) و مجموع الجمل الفعلية الصغرى (٧٩٤) جملة بنسبة (٧٨,٥٥٪).

وفيما يتصل بنوع المبتدأ في الجمل الاسمية فالجدول رقم(٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢): توزيع أنواع المبتدأ في الجمل الاسمية في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع

نوع المبتدأ		اسم	ضمير متصل	ضمير منفصل	ضمير مستتر	علم	مصدر مؤول	مضاف	اسم استفهام	اسم إشارة	اسم موصول	اسم شرط	كم الخبرية	ما النعجبية	المجموع
الصف الثالث	ف ١	40	3	32	14	12	2	28	9	2	-	-	-	-	142
	ف ٢	53	9	19	14	19	3	35	7	3	3	-	-	-	165
	المجموع	93	12	51	28	31	5	63	16	5	3	-	-	-	307
	النسبة	30.30	4.00	16.60	9.10	10.10	1.60	20.50	5.20	1.60	1.00	-	-	-	100
الصف الرابع	ف ١	71	24	24	24	6	2	34	15	11	3	9	2	-	225
	ف ٢	92	33	55	27	5	2	40	21	17	4	-	-	1	297
	المجموع	163	57	79	51	11	4	74	36	28	7	9	2	1	522
	النسبة	31.22	10.90	15.15	9.80	2.11	.75	14.17	6.90	5.35	1.35	1.70	.40	.20	100
المجموع العام		256	69	130	79	42	9	137	52	33	10	9	2	1	829
النسبة الكلية		30.88	8.30	15.70	9.50	5.05	1.10	16.50	6.30	4.00	1.20	1.10	.25	.12	100%

بالنظر إلى الجدول السابق يمكن إجمال الآتي :

- **أ-كتاب الصف الثالث** :

حصل نوع المبتدأ الاسم على أكثر التكرارات إذ بلغ (٩٣) مرة بنسبة مئوية(٣٠,٣٠) ٪ ثم الاسم المضاف بتكرار (٦٣) مرة وبنسبة (٢٠,٥٠) ٪ والاسم العلم على (٣١) مرة بنسبة (١٠,١٠) ٪ والضمير المنفصل (٥١) مرة بنسبة (١٦,٦٠)٪والضمير المستتر على (٢٨)مرة بنسبة (٩,١٠) ٪.

- **ب- كتاب الصف الرابع** :

بلغ تكرار نوع المبتدأ الاسم (١٦٣) مرة بنسبة ٣١,٢٢ ٪ والضمير المنفصل على (٧٩)مرة بنسبة١٥,١٥٪ والاسم المضاف على(٧٤)مرة بنسبة ١٤,١٧ ٪والضمير المتصل على (٥٧)مرة بنسبة ١٠,٩٠ ٪ والضمير المستتر على (٥١)مرة بنسبة٩,٨٠ ٪.

وفيما يتصل بنوع الخبر للجملة الاسمية فكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

جدول رقم(٣): توزيع أنواع الخبر في الجمل الاسمية في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع

	نوع الخبر	مفرد	فعلية	اسمية	جار ومجرور	ظرفية	مصدر مؤول	استفهام	المجموع
الصف الثالث	ف١	45	53	2	33	4	3	2	142
	ف٢	46	51	3	61	3	-	1	165
	المجموع	91	104	5	94	7	3	3	307
	النسبة	29.65	33.85	1.60	30.60	2.30	1.00	1.00	100%
الصف الرابع	ف١	77	93	3	43	6	3	-	225
	ف٢	94	113	19	64	7	-	-	297
	المجموع	171	206	22	107	13	3	-	522
	النسبة	32.75	39.45	4.20	20.50	2.50	.60	0	100%
المجموع العام		262	310	27	201	20	6	3	829
النسبة الكلية		31.60	37.40	3.25	24.25	2.40	.70	.40	100%

ويمكن إجمال النتائج المتعلقة بنوع الخبر للجملة الاسمية وفق الآتي:

- **أ- كتاب الصف الثالث** :

كان خبر الجملة الفعلية الأكثر تكرارا إذ بلغ (١٠٤) مرات ونسبة مئوية ٣٣،٨٥ ٪وتلاه الخبر جار ومجرور بتكرار(٩٤)مرة ونسبة(٣٠،٦٠)٪والخبر المفرد (٩١) مرة وبنسبة مئوية (٢٩،٦٥) ٪.

- **ب - كتاب الصف الرابع** :

بلغ تكرار خبر الجملة الفعلية (٢٠٦) مرات بنسبة٣٩,٤٥ ٪ والخبر المفرد (١٧١)مرة بنسبة٣٢,٧٥ ٪والخبر جار ومجرور(١٠٧)مرات بنسبة ٢٠,٥٠ ٪ والخبر الجملة الاسمية (٢٢) مرة بنسبة ٤,٢٠ ٪.

وفيما يتعلق بالبيانات المتحصلة من النصوص القرائية ذات الصلة بحروف الجر فكانت وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (٤): توزيع أنواع حروف الجر في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع

حروف الجر		على	من	إلى	ل	في	ك	ب	عن	حتى	المجموع
الصف الثالث	ف١	19	24	14	25	49	1	28	4	-	164
	ف٢	27	34	24	25	79	3	40	14	1	247
	المجموع	46	58	38	50	128	4	68	18	1	411
	النسبة	11.20	14.10	9.25	12.15	31.15	1.00	16.55	4.35	.25	100%
الصف الرابع	ف١	52	49	44	47	118	4	75	14	-	403
	ف٢	58	99	46	75	125	7	85	22	-	517
	المجموع	110	148	90	122	243	11	160	36	-	920
	النسبة	11.95	16.10	9.75	13.25	26.40	1.25	17.40	3.90	-	100%
المجموع العام		156	206	128	172	371	15	228	54	1	1331
النسبة الكلية		11.75	15.45	9.60	13.00	27.85	1.10	17.10	4.05	.10	100%

بالنظر إلى الجدول رقم (٤) نتبين الآتي:

- **أ - كتاب الصف الثالث** :

أظهرت النتائج التي أسفرت عنها مصفوفات التحليل والتي تتصل بحروف الجر تكرارا بلغ (١٢٨)لحرف الجر(في) وبنسبة مئوية (٣١.١٥) وتلاه حرف الجر (ب) بتكرار(٦٨)مرة ونسبة مئوية مقدارها(١٦.٥٥) وجاء بعده حرف الجر(من) بتكرار بلغ (٥٨)مرة ونسبة مئوية (١٤.١٠)

- **ب- كتاب الصف الرابع** :

وأما البيانات المتحصلة من كتاب القراءة للصف الرابع والتي وضحها الجدول رقم (٤)فقد حصل حرف الجر (في) على تكرار بلغ (٢٤٣) مرة وبنسبة مئوية (٢٦.٤٠) وحصل حرف الجر(ب)على (١٦٠)مرة ونسبة(١٧.٤٠) وتلاه حرف الجر(من)بتكرار (١٤٨)مرة.

والنتائج التي تتصل بنوع المجرور فيبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) : توزيع أنواع المجرور في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع

نوع المجرور		اسم	ضمير	علم	اسم موصول	مصدر مؤول	اسم إشارة	اسم استفهام	المجموع
الصف الثالث	ف١	101	57	2	1	2	1	-	164
	ف٢	164	73	6	3	-	-	1	247
	المجموع	265	130	8	4	2	1	1	411
	النسبة	64.50	31.50	2.00	1.00	.50	. 25	.25	100%
الصف الرابع	ف١	268	107	13	5	1	8	1	403
	ف٢	329	143	14	15	6	9	1	517
	المجموع	597	250	27	20	7	17	2	920
	النسبة	64.90	27.15	2.95	2.15	.75	1.85	.25	100%
المجموع العام		862	380	35	24	9	18	3	1331
النسبة الكلية		64.75	28.55	2.60	1.80	.70	1.35	.25	100%

ومن خلال الجدول السابق رقم (٥) يمكن بيان الآتي:

- **أ- كتاب الصف الثالث** :

تكرر الاسم المجرور (٢٦٥) مرة بنسبة(٦٤,٥)٪ ثم الضمير وتكرر(١٣٠) مرة بنسبة (٣١,٥)٪ والمجرور العلم (٨)مرات بنسبة ٢,٠٠ ٪.

- **ب- كتاب الصف الرابع** :

أظهرت النتائج المتعلقة بنوع المجرور في كتاب القراءة للصف الرابع حصول الاسم المجرور على تكرار بلغ (٥٩٧)مرة بنسبة مئوية (٦٤,٩٪)ثم الضمير (٢٥٠)مرة ونسبة (٢٧,١٥٪)

وأما النتائج التي أسفر عنها التحليل لأنواع الظروف الواردة في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع فكانت وفق الآتي:

جدول رقم(٦): توزيع أنواع الظروف في كتابي القراءة للصف الثالث والرابع

الظروف		زمان	مكان	المجموع
الصف الثالث	ف ١	15	15	30
	ف ٢	7	27	34
	المجموع	22	42	64
	النسبة	34.25	65.75	100%
الصف الرابع	ف ١	23	49	72
	ف ٢	39	69	108
	المجموع	62	118	180
	النسبة	34.45	65.55	100%
المجموع العام		84	157	241
النسبة الكلية		34.85	65.15	100%

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) نتبين الآتي:

- **أ-كتاب الصف الثالث** :

أظهرت البيانات وجود تفوق تكراري واضح لظرف المكان في النصوص القرائية الواردة في كتاب القراءة للصف الثالث إذ بلغ تكرارها (٤٢) مرة وبنسبة بلغت (٦٥,٧٥)٪ وظرف الزمان على(٢٢) مرة وبنسبة مئوية(٣٤,٢٥)٪.

- **ب- كتاب الصف الرابع** :

بعد تفريغ مصفوفات التحليل الخاصة بالظروف في هذا الكتاب تبين أن ظرف المكان حصل على تكرار بلغ (١١٨)مرة ونسبة مئوية (٦٥,٥٥)٪. وظرف الزمان (٦٢) مرة وبنسبة (٣٤,٤٥) ٪.

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي:

ما مستويات أنماط التراكيب النحوية في كتابي القراءة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين ؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال بيان الآتي:

- أولا : مدى صعوبة التراكيب النحوية وسهولتها في كتابي القراءة للصفين السابقين .
- ثانيا : مدى شيوع التراكيب النحوية في كتابي القراءة للصفين السابقين .

• **أولا : مدى صعوبة التراكيب النحوية وسهولتها وهذه ابرز النتائج :**

• **أ- كتاب الصف الثالث :**

بلغ مجموع الجمل الاسمية في هذا الكتاب (٣٠٧)جمل منها (١٣٩)جملة اسمية كبرى بنسبة ٤٥,٣٠ ٪ وهي تمثل مستوى الصعوبة في مجال الجملة الاسمية وبلغ عدد تكرارات الجمل الاسمية الصغرى التي تمثل مستوى السهولة في المجال نفسه(١٦٨)بنسبة بلغت (٥٤,٧٠)٪ . وفيما يتعلق بمجموع تكرارات الجملة الفعلية فقد بلغ (٥١٧) جملة منها (١٥٠)جملة فعلية كبرى بنسبة (٢٩)٪ وهي تمثل مستوى الصعوبة في مجال الجملة الفعلية،وبلغ تكرار الجمل الفعلية الصغرى (٣٦٧)جملة شكلت (٧١)٪ وهي تمثل مستوى السهولة في التركيب لهذا النمط من الجمل. وإذا ما أضفنا مجموع الجمل الاسمية الكبرى على مجموع الجمل الفعلية الكبرى فانه يصبح المجموع (٢٨٩) جملة من المجموع العام (٨٢٤)جملة وهذا يعني أن نسبة صعوبة الجمل العامة في كتاب القراءة هي (٣٥)٪ ونسبة السهولة (٦٥)٪.

• **ب- كتاب الصف الرابع :**

بالنظر إلى الجدول رقم (١) نجد أن المجموع العام للجمل الاسمية (٥٢٢) جملة منها (٢٣٦)جملة كبرى وهي تمثل مستوى الصعوبة في مجال الجملة الاسمية بنسبة (٤٥,٢)٪ والجملة الاسمية الصغرى (٢٦٨) جملة بنسبة (٥٤,٨)٪ وهي تمثل نمط الجملة الاسمية السهل. وأما مجموع التكرارات للجمل الفعلية فقد كان (١٠١١)جملة منها (٢١٧) جملة فعلية كبرى تمثل نمط الجملة الصعب بنسبة (٢١,٤٥)٪ ويتبقى (٧٩٤) جملة فعلية صغرى ذات النمط السهل بنسبة (٧٨,٥٥)٪. وإذا ما حسبنا مجموع الجمل الفعلية الكبرى التي تتسم بالصعوبة والجمل الاسمية الكبرى فانهه يصبح (٤٥٣)جملة من المجموع العام البالغ (١٥٣٣) جملة بنسبة مئوية(٢٩,٥٥)٪لهذا النمط ومجموع الجمل لنمط الجملة السهلة (١٠٨٠) جملة تشكل ما نسبته (٧٠,٤٥)٪.

وفيما يتصل بصعوبة التركيب وسهولته على مستوى نوع المبتدأ فكانت النتائج الآتية:

• **أ- كتاب الصف الثالث :**

بلغ مجموع أنواع المبتدأ (٣٠٧)مبتدأ منها (١١١) مبتدأ يمثل الضمير المتصل والمستتر والمصدر المؤول والاسم الموصول والمضاف وكلها تمثل مستوى نمط المبتدأ الذي يتسم بالصعوبة وبنسبة (٣٦,٢٠)٪ وبلغ مجموع أنماط المبتدأ السهل الذي يتمثل بالمبتدأ العلم والاسم والضمير المنفصل واسم الاستفهام (١٩٦)مبتدأ بنسبة (٦٣,٨٠) ٪.

• **ب-كتاب الصف الرابع :**

بلغ مجموع أنواع المبتدأ في كتاب القراءة لهذا الصف (٥٢٢) مبتدأ منها يمثل المبتدأ السهل الضمير المتصل والمستتر والمصدر المؤول والاسم الموصول

والاسم المضاف وبلغ مجموع تكراراتها(١٩٣)مبتدأ شكلت ما نسبته (٣٧,٠٠)٪. في حين بلغ تكرار المبتدأ السهل الذي يتمثل بالمبتدأ العلم والاسم والضمير المنفصل واسم الاستفهام واسم الإشارة واسم الشرط وكم الخبرية وما التعجبية بلغ (٣٢٩) مبتدأ بنسبة (٦٣,٠٠)٪. وعلى مستوى الصعوبة المرتبطة بنوع الخبر فان البيانات المتحصلة من الجدول رقم(٣) أظهرت النتائج الآتية:

- **أ- كتاب الصف الثالث** :

بلغ مجموع الجمل الاسمية في كتاب الصف الثالث (٣٠٧)جمل يمثل مستوى صعوبة نوع الخبر خبر الجملة الاسمية وخبر الجملة الفعلية والمصدر المؤول ،إذ بلغ مجموع تكراراتها (١١٢)خبرا من المجموع العام بنسبة مئوية (٣٦,٥٠) وحصلت الأنواع الأخرى من أنواع الخبر على مجموع بلغ (١٩٥) خبرا بنسبة (٦٣,٥٠)٪.

- **ب-كتاب الصف الرابع** :

أظهرت البيانات التي تضمنها الجدول رقم(٣) أن مجموع الجمل الاسمية في هذا الكتاب (٥٢٢) جملة يمثل مستوى صعوبة الخبر : خبر الجملة الاسمية وخبر الجملة الفعلية وخبر المصدر المؤول إذ بلغ مجموع هذا المستوى (٢٣١)خبرا بنسبة مئوية تقدر ب(٤٤,٢٥) وحصلت أنماط الخبر السهل الذي يتألف من الخبر المفرد والجار والمجرور وشبه الجملة الظرفية على (٢٩١)خبرا بنسبة (٥٥,٧٥)٪.

وفيما يتعلق بصعوبة التركيب المرتبطة بنوع المجرور فقد أظهرت نتائج التحليل البيانات الآتية:

- **أ- كتاب الصف الثالث** :

من النظر إلى الجدول رقم(٥) نجد أن مجموع التكرارات لأنواع المجرور (٤١١) مجرورا ،حصل نوع المجرور الذي يمثل مستوى التركيب الصعب على(١٣٦) مرة موزعة على الضمير المجرور والاسم الموصول والمصدر المؤول ، وكانت النسبة المئوية لهذا المستوى(٣٣,١٠) وأما مجموع المجرورات الأخرى التي تمثل المستوى السهل (٣٤٥)مجرورا بنسبة (٦٦,٩٠)٪.

- **ب- كتاب الصف الرابع** :

من النظر إلى الجدول رقم(٥) نلاحظ أن مجموع تكرارات أنواع المجرور (٩٢٠) مجرورا ، منها(٢٧٧)نوعا تمثل مستوى التركيب الصعب المتمثل بالضمير المجرور والاسم الموصول والمصدر المؤول وحصلت على نسبة مئوية بلغت (٣٠,١٠)، بينما بلغ مجموع تكرارات أنواع المجرور الذي يمثل مستوى التركيب السهل المتمثل بالمجرورات الأخرى على (٦٤٣) مرة بنسبة مئوية بلغت (٦٩,٩٠)٪.

وأخيرا أظهرت البيانات المتحصلة من الجدول رقم (٦) التي توضح مستوى صعوبة التركيب المرتبطة بنوع الظرف النتائج الآتية:

- **أ- كتاب الصف الثالث** :

بلغ مجموع الظروف التي وردت في هذا الكتاب (٦٤) ظرفا منها (٢٢) للزمان الذي يمثل المستوى الصعب لهذا التركيب بنسبة مئوية بلغت (٣٤,٢٥)٪، وأما

ظرف المكان الذي يمثل المستوى السهل فكان مجموع تكراراته(٤٤) مرة بنسبة بلغت (٦٥,٧٥)٪.

- **ب-كتاب الصف الرابع** :

بعد رصد تكرارات الظروف بزمانها ومكانها تبين أنها بلغت (١٨٠) ظرفا منها (٦٢) ظرفا للزمان وهذا النوع يمثل المستوى الصعب للتركيب وبنسبة بلغت (٣٤,٤٥)٪ و(١١٨) ظرفا للمكان وهي تمثل مستوى التركيب السهل بنسبة مئوية بلغت (٦٥,٥٥)٪.

ويمكن توضيح النتائج المتعلقة بمستوى صعوبة التركيب وسهولته بالجدول الآتي :

جدول رقم(٧) التكرارات والنسب المئوية للتراكيب السهلة والصعبة في كتابي القراءة للصفين الثالث والرابع

	مجال التركيب		نوع الجملة	نوع المبتدأ	نوع الخبر	نوع المجرور	نوع الظرف	المجموع
كتاب الصف	تركيب سهل	التكرار	535	196	195	345	44	1315
		النسبة المئوية	65.00	63.80	63.50	66.90	65.75	64.99
	تركيب صعب	التكرار	289	111	112	136	22	670
		النسبة المئوية	35.00	36.20	36.50	33.10	34.25	35.01
كتاب الصف	تركيب سهل	التكرار	1080	329	291	643	118	2461
		النسبة المئوية	70.45	63.00	55.75	69.90	65.55	64.93
	تركيب صعب	التكرار	453	193	231	277	62	1516
		النسبة المئوية	29.55	37.00	44.25	30.10	34.45	35.07

بلغ المجموع العام للتراكيب السهلة في كتاب القراءة للصف الثالث (١٣١٥) تركيبا وبنسبة سهولة عامة(٦٦,٢٥)٪ و المجموع العام للتراكيب ذات النمط الصعب (٦٧٠) تركيبا وبنسبة صعوبة عامة (٣٣,٧٥)٪. وقد بلغ المجموع العام للتراكيب السهلة في كتاب القراءة للصف الرابع (٢٤٦١) تركيبا وبنسبة سهولة عامة(٦١,٨٨)٪ و المجموع العام للتراكيب ذات النمط الصعب (١٥١٦) تركيبا وبنسبة صعوبة عامة (٣٨,١٢)٪ .

هذه مجمل النتائج التي تتعلق بالإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على مستوى سهولة التراكيب وصعوبتها.

وأما الجانب المتعلق بمعرفة مدى شيوع التراكيب النحوية فقد قام الباحث باستعراض الدراسات الإحصائية السابقة في هذا المجال فكانت النتائج الآتية:

- **أ- الجملة الاسمية والجملة الفعلية** :

كانت النسبة المئوية لتكرارات الجملة الاسمية في كتاب الصف الثالث(٣٧,٢٥)٪والجملة الفعلية(٦٢,٧٥) وأما تكرارات الجملة الاسمية في كتاب الصف الرابع(٣٨,١٠)٪و الجملة الفعلية (٦١,٩٠)٪.وفي دراسة (الخولي،١٩٩٨) بلغت النسبة المئوية لتكرار الجملة الاسمية (٣٥,٧٩)٪ وفي دراسة (الحراحشة،١٩٩٠)(٣٤,٦٩)٪وفي دراسة (الصمادي،١٩٩٠)(١٨,٥٠)٪ وفي دراسة(حميدان،١٩٨٣)(١٧,٤٦)٪ وأما النسب المتعلق بتكرارات الجملة الفعلية

فقد بلغت في دراسة الخولي (٦٤,٢١)٪ وفي دراسةالحراحشة(٦٥,٣١)٪ وفي دراسة الصمادي(٨١,٥٠)٪ وفي دراسة (حميدان،١٩٨٣)(٨٢,٥٤)٪.

بالنظر إلى النسب المئوية الواردة في الدراسات الإحصائية للتراكيب النحوية السابقة نجد أن النسب المئوية لتكرارات كل من الجملة الاسمية والفعلية متقاربة مع دراسة الخولي والحراحشة ولكن نلاحظ أن الفروق كبيرة مقارنة مع دراسة الصمادي وحميدان إذ بلغ الفرق في مجال الجملة الاسمية حوالي (١٩)٪،وفي الجملة الفعلية (٢٠)٪.

- **ب- الجملة الاسمية الكبرى والصغرى:**

وحول ما ورد من نسب مئوية تتعلق بمدى شيوع الجملة الاسمية الكبرى والصغرى فقد كانت النسبة المئوية لتكرار الجملة الاسمية الكبرى في كتاب الصف الثالث (٤٥,٣٠) ٪والصغرى (٥٤,٧٠)٪ وفي كتاب الصف الرابع بلغت النسبة المئوية لتكرارات الجملة الاسمية الكبرى (٤٥,٢٠)٪والصغرى (٥٤,٨٠)٪.

وبينت الدراسات الإحصائية في هذا المجال أن النسب المئوية لتكرارات الجملة الاسمية الكبرى بلغت في دراسة الصمادي(٥٩,٤٤)٪والصغرى(٤٠,٥٦)٪.

بعد عرض النتائج للبيانات الإحصائية السابقة يتضح لنا أن هناك فروقا واضحة بين النسبة المئوية لتكرارات الجملة الاسمية الكبرى في الكتابين السابقين ودراسة الصمادي إذ بلغت (١٤)٪ تقريبا لصالح دراسة الصمادي .

- **ج _ الجملة الفعلية الكبرى والصغرى :**

وحول النسب المئوية المتعلقة بالكتابين السابقين في مجال الجملة الفعلية الكبرى بلغت النسبة المئوية لتكرار الجملة الفعلية الكبرى في كتاب الصف الثالث (٢٩,٠٠)٪، والفعلية الصغرى (٧١,٠٠)٪ وفي كتاب الصف الرابع بلغت النسبة المئوية لتكرار الجملة الفعلية الكبرى(٢١,٤٥)٪،والصغرى(٧٨,٥٥)٪.

وإذا ما استعرضنا الدراسات حول هذا المجال نجد أن النسبة المئوية لتكرار الجملة الفعلية الكبرى في دراسة الصمادي (٢٦,٣٦)٪والفعلية الصغرى(٧٣,٦٤)٪. وفي دراسة حميدان بلغت النسبة المئوية لتكرارات الجملة الكبرى بشقيها الاسمية والفعلية (٣٢,٩٨)٪والصغرى (٦٧,٠٢)٪.من خلال عرض منا سبق يتبين لنا أن هناك فروقا بلغت على مستوى الجملة الفعلية الكبرى ما يقرب من (٣)٪ لصالح كتاب الصف الثالث ، وعلى مستوى الجملة الفعلية الصغرى فان الفرق كان طفيفا بين دراسة الصمادي وكتاب الصف الثالث .

وأما حول النسب المتصلة بكتاب الصف الرابع فكان الفرق أكثر على مستوى الجملة الفعلية الكبرى إذ بلغ حوالي (٥)٪ لصالح دراسة الصمادي ، وعلى مستوى الجملة الفعلية الصغرى بلغت الفروق أيضا (٥)٪ تقريبا ولكن لصالح كتاب الصف الرابع.

- **د- حرف الجر والمجرو ر :**

وفيما يتصل بحروف الجر والمجرور فيمكن عرض النسب المئوية المتصلة بالكتابين السابقين ودراسة الخولي ومنصور من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) النسب المئوية لحروف الجر في هذه الدراسة وبعض الدراسات

حروف الجر	على	من	إلى	ل	في	ك	ب	عن	حتى
كتاب الصف الثالث	11.20	14.10	9.25	12.15	31.15	1.00	16.55	4.35	.25
كتاب لصف الرابع	11.95	16.10	9.75	13.25	26.40	1.25	17.40	3.90	-
الخولي	13.00	16.10	7.30	15.65	23.00	2.10	18.40	4.10	.35
منصور	9.35	15.60	13.10	15.40	30.00	1.00	13.10	1.75	-

بالنظر إلى الجدول رقم (٨) نجد أن درجة الشيوع لجميع حروف الجر في هذه الدراسة جاءت متقاربة مع الدراسات السابقة فمثلا أعلى درجة شيوع كانت لحرف الجر (في) ثم تلاه حرف الجر (ب) وحرف الجر (من) و(ل) .

وحول نوع المجرور فلم يجد الباحث دراسات رصدت درجة شيوعه إلا انه من المتوقع أن درجة شيوع الاسم و الضمير هي الأعلى وذلك لان العربية لا تقبل بتكرار الاسم إذا ما تم ذكره في بداية الكلام وإنما يتم ذكر الضمير العائد عليه أو على شيء من متعلقاته.

- **هـ - نوع الخبر ونوع المبتدأ** :

وفيما يتعلق بنوع الخبر فانه من النظر إلى الجدول رقم(٣) نلاحظ أن خبر الجملة الفعلية كان الأكثر تكرارا ثم تلاه الخبر المفرد وجاء بعده الجار والمجرور والجملة الاسمية وشبه الجملة الظرفية.

وحول الدراسات السابقة في هذا المجال فلم تتعرض لهذا النمط من التراكيب إلا أن دراسة الخولي رصدت تكرارات أنواع الخبر للحروف الناسخة والأفعال الناقصة إذ بلغت نسبة تكرار خبر الجملة الفعلية (٣٩,١٠)٪ والمفرد (٣٤,٤٠)٪ والجار والمجرور (١٣,٢٥)٪ والجملة الاسمية (١١,٢٥)٪وشبه الجملة الظرفية (٢,٠٠)٪، ومن الممكن أن نسترشد بهذه البيانات لمعرفة درجة شيوع هذا النمط من التراكيب .

من خلال البيانات السابقة نجد أن هذه الدراسة تلتقي ودراسة الخولي في أن خبر الجملة الفعلية هو الأكثر شيوعا ولكنها تختلف معها في الأنواع الأخرى.

وحول نوع المبتدأ فان الباحث لم يعثر على دراسات اهتمت برصد تكرارات نوع المبتدأ إلا انه يمكن القول في هذا المجال إن تكرار الاسم بأنواعه والضمائر العائدة عليه هي أكثر شيوعا من غيرها لأن دراسة الخولي ومنصور والصمادي والحراحشة وحميدان بينت أن الاسم أكثر تكرارا من غيره من الكلمات وهذا أيضا ما أشار إليه ابن جني في كتاب الخصائص.

- **و- ظرفا الزمان والمكان** :

من النظر إلى الجدول رقم (٦) نجد أن ظرف المكان نسبته المئوية ٦٥,٧٥)٪ والزمان (٣٤,٢٥)٪ في كتاب الصف الثالث وأما كتاب الصف الرابع فكانت النسبة المئوية لتكرارهما (٦٥,٥٥)٪ للمكان و٣٤,٤٥)٪ وهذه النسب لا تتفق ودراسة الخولي التي أظهرت النسبة المئوية لتكرار ظرف المكان (٤٦,٤٧)٪ والزمان (٥٣,٥٣)٪.

هذه مجمل النتائج التي تتصل السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الخاص بمدى شيوع التركيب .

- **مناقشة النتائج والتوصيات** :

هدفت هذه الدراسة في سؤالها الأول إلى معرفة أنماط التراكيب النحوية التي اشتمل عليها كتابي القراءة للصفيين الثالث و الرابع الابتدائيين، و بعد الإجابة عن هذا السؤال في نتائج الدراسة ومن خلال استعراض النتائج أمكن مناقشة النتائج وفق المجالات النمطية الآتية :

- **أ- الجملة الاسمية والفعلية** :

بالرجوع إلى نتائج الدراسة المتصلة بالنسب المئوية للجملة الاسمية والفعلية نجد أن النسب متقاربة في الكتابين ،فنسبة تكرار الجملة الاسمية في كتاب الصف الثالث (٣٧,٢٥)٪منها(٤٥,٣٠)٪ كبرى و(٥٤,٧٠)٪ صغرى ونمط الجملة الفعلية للصف عينه (٦٢,٧٥)٪ منها (٢٩,٠٠)٪ كبرى و(٧١,٠٠)٪ صغرى ، وأما كتاب القراءة للصف الرابع فكانت نسبة تكرارات الجملة الفعلية(٦١,٩٠)٪ منها (٢١,٤٥)٪ كبرى و(٧٨,٥٥)٪ صغرى وعلى مستوى نمط الجملة الاسمية بلغت النسبة (٣٨,١٠)٪منها (٤٥,٢٠)٪ كبرى و(٥٤,٨٠)٪صغرى .

وإذا ما تمت المقارنة بين الكتابين نجد أن نسب الجمل الاسمية والفعلية متقاربة بين الكتابين إلا أن هناك فروقا واضحة على مستوى نمط الجملة الفعلية الكبرى والصغرى حيث نجد أن نسبة الجمل الاسمية الكبرى في كتاب الصف الثالث أكثر بحوالي ٨٪ من نسبة الجمل الاسمية في كتاب الصف الرابع وهذا يدلل على أن الكتاب لم يراع هذا النمط مراعاة نسبية وكمية إذ انه من المفترض أن النسبة تزداد بازدياد الصف الدراسي ، ولم يأخذ الكتاب بمبدأ التدرج من البسيط السهل إلى المركب الصعب.

- **ب- نوع المبتدأ** :

بعد استعراض النتائج التي تتصل بنوع المبتدأ نلاحظ أن الفروق بين الكتابين على مستوى النسب متقاربة سوى تلك النسب المتعلقة بالمبتدأ الضمير المتصل فكانت النسب أكثر في كتاب الصف الرابع وأما على مستوى المبتدأ العلم فكانت النسبة اعتلى في كتاب الصف الثالث وربما يعزى ذلك إلى أن إدراك التلاميذ لنوع المبتدأ العلم أفضل فلذلك نجد النسبة أكثر في الصف الثالث مقابل الزيادة النسبية والعددية للمبتدأ الضمير في كتاب الصف الرابع .ومن هنا يمكن القول أن الكتاب راعى الزيادة العددية والنسبية للضمير المتصل في كتاب الصف الرابع وفق مبدأ التدرج في الصعوبة على مستوى نوع المبتدأ.

- **ج- نوع الخبر** :

أظهرت النتائج نسبا متقاربة في الخبر المفرد بين الكتابين ولكنها متباعدة في الأنواع الأخرى فنجد مثلا نسبة خبر الجملة الفعلية في كتاب الصف الثالث (٣٣,٨٥)٪والجار والمجرور (٣٠,٦٠)٪بينما هي في كتاب الصف الرابع (٣٩,٤٥)٪ و(٢٠,٥٠)٪ على التوالي ، إذ من الملاحظ أن النسبة ليست ثابتة في الزيادة والنقصان لهذه الفروع أو أنها مدروسة وهذا يدلل على انه لا توجد معايير خاصة تتصل بهذا النمط من أنماط التراكيب تمت مراعاته في الكتابين ، ويمكن القول

انه من الأفضل أن تكون النسب متزايدة في جميع أنواع الخبر في كتاب الصف الرابع حتى يتحقق لدى المتعلم نمو لغوي جيد ومتكامل يتفق والصف الدراسي والمرحلة العمرية للتلميذ ، ومن الممكن القول أيضا انه كلما ازدادت أنواع الخبر المتصلة بالجار والمجرور والجملة الفعلية والجملة الاسمية أصبح متوسط عدد الكلمات في الجملة أعلى وهذا التوجه ينسجم مع متطلبات الاستيعاب القرائي الذي ينمو ويتطور بزيادة متوسط عدد الكلمات في الجملة .

- **د- نوع حرف الجر والمجرور** :

بالرجوع إلى النتائج المتصلة بحروف الجر نلاحظ وجود تقارب في النسب المئوية إذ لا يوجد تفاوت فيما بينها في الكتابين ،إلا أننا نجد هناك تفاوتا كبيرا على المستوى الكمي لتكرارات حروف الجر إذ بلغت أكثر من الضعف لصالح كتاب الصف الرابع ، وهذا يعني أن الزيادة الكمية تلك ليست مدروسة ولم تأت وفق أسس منهجية تعليمية لغوية واضحة ،إلا أننا نلاحظ أن متوسط طول الجملة أعلى في كتاب الصف الرابع على مستوى دلالة حروف الجر في هذا الكتاب، وهذا الأمر يتفق وتلك التوجهات التعليمية اللغوية الرامية إلى تقديم أنماط جمل طويلة نوعا ما في كتب القراءة للصفوف المتقدمة حتى ننمي الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ على مستوى التركيب، وجعلهم يستخدمون تلك التراكيب استخداما وظيفيا صحيحا .

أما على مستوى نوع المجرور فكانت النسب متقاربة على مستوى هذا النوع من التراكيب مع تفوق واضح على المستوى الكمي في كتاب الصف الرابع، ويعزى ذلك إلى تحقيق أعلى درجة ممكنة من متطلبات الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ، وتجعلهم أكثر قدرة على استخدام حروف الجر والمجرور في مجالات لغوية أخرى كالتعبير الكتابي والشفوي .

- **هـ- تركيب الظرف** :

جاءت النسب المئوية لتكرارات الظرف بنوعيه الزمان والمكان متقاربة في الكتابين ، أما على مستوى الكم العددي فقد بلغ عدد الظروف في كتاب الصف الثالث (٦٦) ظرفا وفي كتاب الصف الرابع (١٨٠) فالزيادة العددية لها في كتاب الصف الرابع حوالي ثلاثة إضعاف وهذا يؤكد أن هذه الزيادة كما ذكر سابقا ليست مدروسة وفق أبعاد عقلية ولغوية ونفسية وإنما جاءت الزيادة اعتباطية ، وأخيرا يمكن القول إن الكتاب لم يراع التفوق النسبي لظروف الزمان بحيث تتناسب تناسبا طرديا كلما ارتقى التلاميذ في صفوف المرحلة الدراسية وهذا التوجه يساعد التلاميذ على تنمية مهارات اللغة الإنتاجية (التحدث والكتابة).

أما السؤال الثاني من أسئلة الدراسة فيتعلق بالقيمة التعليمية اللغوية للتراكيب النحوية في كتابي القراءة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين ، تمت الإجابة عن هذا السؤال وفق معيرين :

الأول : تحديد مدى صعوبة التراكيب وسهولتها ، والأخر معرفة مدى شيوع التراكيب في الكتابين السابقين.وتمت مناقشة نتائج هذا السؤال وفق المعيار الأول على النحو الآتي :

بالرجوع إلى النتائج المتصلة بهذا السؤال من أسئلة الدراسة نجد متوسط نمط التراكيب السهلة والصعبة في كتابي القراءة متقاربا جدا ، إلا انه يوجد تفاوت بين النسب المئوية التي تتصل بنوع التركيب الصعب والسهل، فنسبة التراكيب الصعبة في كتاب الصف الثالث على مستوى نوع الخبر كانت الأعلى إذ بلغت (٣٦,٥٠)٪ ونوع المبتدأ (٣٦,٢٠)٪ أما في كتاب الصف الرابع فكانت النسبة (٤٤,٢٥)٪ و(٣٧,٠٠)٪ على التوالي، وحول التراكيب السهلة كانت أعلى نسبة في كتاب الصف الثالث لنوع المجرور ونوع الظرف ونوع الجملة بنسب(٦٦,٩٠)،(٦٥,٧٥)،(٦٥,٠٠) على التوالي، بينما نلاحظ نمط التراكيب السهلة في كتاب الصف الرابع كانت لنوع الجملة (٧٠,٤٥) ونوع المجرور (٦٩,٩٠) ونوع الظرف(٦٥,٥٥).

بعد تقديم النتائج السابقة نجد تراكيب النمط الصعب المتمثل بنوع الخبر أكثر ب (٨)٪ مما هو عليه في كتاب الصف الثالث وهذا يدلل على أن هناك صعوبة واضحة مرتبطة بنوع الخبر في كتاب الصف الرابع ، وهذا الأمر يتفق مع المبدأ التعليمي القائم على أساس الزيادة في تضمين تراكيب نحوية ذات أنماط صعبة كلما تقدم التلاميذ في صفوف المرحلة الدراسية ، ومن اللافت للانتباه أن الزيادة لم تشمل الأنماط الأخرى من أنماط التراكيب ، لذا يمكن القول إن كتابي القراءة لم يراعيا هذا المبدأ بشكل صحيح في الارتقاء بمستوى أنماط صعبة كلما تقدم التلاميذ في صفوف المرحلة الدراسية .

هذا على المستوى النسبي أما على المستوى الكمي فإننا نجد كتاب الصف الثالث اشتمل على (١٣١٥) تركيبا سهلا و(٦٧٠) تركيبا صعبا بينما اشتمل كتاب الصف الرابع على (٢٤٦١) تركيبا سهلا و(١٥١٥) تركيبا صعبا هذا الفرق الكمي الهائل لا يوحي بان هناك تضمينا مدروسا لهذه المستويات يخضع لمعايير تتصل بالناحية اللغوية والعقلية لتلاميذ الصفين .

أما على مستوى معيار الشيوع فيمكن مناقشة النتائج على النحو الآتي :

- **أ- شيوع الجملة الاسمية** :

جاءت النتائج حول هذا النمط من أنماط الجملة متقاربا والدراسات السابقة خاصة دراسة الخولي ودراسة الحراحشة ،وهذا يعني أن معيار الشيوع في تراكيب الكتابين كان مثاليا إلى حد ما .إلا أن هذه الدراسة لا تلتقي مع دراسة الصمادي وحميدان إذ إن الفروق بلغت (١٩)٪ على مستوى الجملة الاسمية و(٢٠)٪ على مستوى الجملة الفعلية لصالح الدراستين السابقتين . وربما يعزى هذا الفرق إلى وجود معايير وأسس مختلفة بين المقررين بسبب اختلاف المستوى الثقافي والتنوع الاجتماعي ولهذا حصل هذا الاختلاف في درجة الشيوع لأن المضمون الاجتماعي والثقافي الذي تتضمنه التراكيب يختلف من حيث التوجه والاهتمام باختلاف نمط الجملة .فنمط الجملة الاسمية مثلا يؤكد على الثبات والاتصاف بينما نمط الجملة الفعلية يؤكد على الاستمرار والتغير .

- **ب- الجملة الاسمية الكبرى والصغرى** :

إذا ما رجعنا إلى النتائج المتصلة بهذا النمط من الجمل لاحظنا أن الفرق حول ال(١٤) ٪ على مستوى الجملة الاسمية الكبرى لصالح دراسة الصمادي

البالغ (٥٩,٤٤)٪ على الرغم أن الكتاب المستهدف تحليلا كتاب الصف الثالث ، ولكن يمكن القول إن وجود تراكيب ذات نمط صعب بنسبة أكثر من تراكيب تتصف بالسهولة يعدا أمرا ليس مقبولا في الأوساط التربوية ؛لان ذلك يعوق عملية الاستيعاب المتحصل من المقروء لدى التلاميذ ويجعلهم أقل فهما للأفكار والمعارف التي يشتمل عليها النص القرائي، ولذا يمكن اعتبار وجود نسبة أعلى لتركيب الجملة الاسمية الصغرى هو الشائع وليس العكس.

- **ج- الجملة الفعلية الكبرى والصغرى** :

بالرجوع إلى نتائج الدراسة حول هذا المجال نلاحظ وجود فروق بين دراسة الصمادي والدراسة الحالية على مستوى الجملة الفعلية الكبرى تقرب من ٣٪ لصالح كتاب الصف الثالث وهذا الفرق ليس كبيرا ، ويبقي الدراسة تحت مظلة القبول؛ لأن مدى الشيوع للتركيب لا تحكمه نسب دقيقة ومتفق عليها تربويا ، إلا أن نسبة نمط الجملة الفعلية الصغرى في كتاب الصف الرابع أعلى ب(٥)٪ مما هي عليه في دراسة الصمادي وهذه النسبة ليست كافية لإخراج هذا النمط من التراكيب من دائرة الشيوع .

- **د- نوع حرف الجر والمجرور** :

تشير النتائج ذات الصلة بهذا النمط من التراكيب أن مدى شيوعه في هذه الدراسة جاء متقاربا مع الدراسات السابقة ، مثل دراسة الخولي ، ويمكن القول أن هذه الدراسة جاءت نتائجها متوافقة مع النتائج التي تمخضت عنها الدراسات حول هذا المجال.

أما على مستوى نوع المجرور فأن هذا النوع من التراكيب لم يعثر الباحث على دراسات تبين مدى شيوعه ، ولكن من خلال تحليل النصوص القرائية في كتابي الصفين الثالث والرابع الابتدائيين يمكن القول أن الاسم المجرور والعلم والضمير تمثل الشيوع الافتراضي وذلك لارتفاع تكراراتها ونسبها المئوية مقارنة بالأنواع الأخرى من المجرورات .

- **هـ- نوع الخبر** :

بعد استعراض النتائج المتحصلة من هذه الدراسة والدراسات السابقة حول نوع الخبر، وجد هناك اتفاق في النتائج حول تحديد مدى الشيوع لهذا النمط من التراكيب ، ومن هنا يمكن القول إن كتابي القراءة قد راعيان معيار الشيوع في نوع الخبر، وهذا يحقق أكبر قدر ممكن من النتائج الايجابية المتعلقة بتحقيق الهداف تعليم القراءة ووظائفها .

- **و- ظرفا الزمان والمكان** :

اختلفت هذه الدراسة في نتائج تحليلها لأنواع الظروف التي اشتمل عليها كتابا القراءة عن دراسة الخولي ،وربما يعزى ذلك إلى أن النصوص التي حللها الخولي ليست نصوصا تعليمية تراعي الدلالة التجريدية والحسية المتوازنة لظرف الزمان والمكان ؛ولهذا السبب اختلفت درجة الشيع لهذين التركيبين وحصول ظرف الزمان على نسبة أكثر من ظرف المكان ليس دليلا على أن يكون شائعا في كتب القراءة المدرسية؛ لأن الأسس التي يستند عليها الكتاب المدرسي تختلف عن تلك الأسس التي تتعلق بكتاب آخر (العمارنة،عماد، السلمي ،مطيع الله،٢٠٠٤).

- **وأخيرا توصي هذه الدراسة بما يلي :**

- إجراء بحوث ودراسات مستفيضة مقارنة على الكتب المدرسية في جميع المراحل الدراسية مستهدفة أنماط أخرى من البنى الصرفية والنحوية .
- تقديم تراكيب نحوية في كتب القراءة وفق أسس مدروسة وذلك من خلال الاعتماد على أسس لغوية ونفسية واضحة.
- إجراء بحوث ودراسات تستهدف شيوع التراكيب النحوية في كتب دراسية لصفوف أخرى.والإفادة منها في بناء وتصميم الكتاب المدرسي واختيار نصوصه القرائية .

- **المراجع والمصادر :**

١- استيتية ، سمير شريف (١٩٨٥). **أساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** مطابع الجمعية العلمية الملكية عمان ، الأردن ، م.

٢- استيتية، سمير شريف ،(١٩٩٦) معايير تحليل مناهج اللغة العربية ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد (١٢) العدد (١و ٢) (١١١- ١٥١) م.

٣- البشير ،أكرم عادل (٢٠٠٥): مهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن دراسة تحليلية ،**المجلة التربوية** ،مجلس النشر العلمي ، ٩٩- ٥٥ العدد٧٧ المجلد(٢٠) ،الكويت، م.

٤- جامعة الملك سعود، توصيات ندوة بناء المناهج، الأسس و المنطلقات التي عقدت في، **كلية التربية** من ١٩- ١٤٢٤/٣/٢٠ هجري، الرياض.

٥- الحراحشة ، (١٩٩٠) محمد إبراهيم ،**التراكيب اللغوية في كتابي القراءة للصفين الأول والثاني من المرحلة الأساسية في الأردن دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ،اربد ،الأردن، .

٦- حميدان، محمد محمود ،(١٩٨٣)**التراكيب اللغوية الشائعة لدى الأطفال الأردنيين عند دخولهم المدرسة** ،رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية ،عمان ،الأردن، .

٧- الخولي ، محمد علي ،(١٩٩٨) **التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية** مكتبة الفلاح، عمان .

٨- ريتشارد ، جاك ، روجرز ، تيودور ،(١٩٩٠) **مناهج و طرائق في تعليم اللغات ،وصف وتحليل** الرياض ، دار عالم الكتب..

٩- سمك ، محمد : (١٩٨٦) **فن التدريس للتربية اللغوية**، مكتبة الأنغلو المصرية،القاهرة .

١٠- شومسكي،نعوم، (١٩٨٧)**البنى النحوية**،ترجمة:الدكتور يؤيل يوسف عزيز،دار الشؤون الثقافية العامة،بغداد الطبعة الأولى،.م

١١- عبادة،محمد إبراهيم ،(٢٠٠٢)**الجملة لعربية مكوناتها،أنواعها،تحليلها**.الطبعة الثانية مكتبة الآداب ،القاهرة. م.

١٢. عبد الوهاب، سمير ،(٢٠٠٢): **الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية**، بحوث ودراسات في اللغة العربية قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية، جـ٢، المنصورة: المكتبة العصرية، ، ٣١٦:٢٦٣ .

١٣- الصمادي ،محمد علي(١٩٩٠)**تحليل التراكيب النحوية في كتاب الصف الثالث من المرحلة الأساسية في الأردن وسوريا**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك،الأردن.

١٤- العمارنة ، عماد (١٩٩٨)**أثر برنامج تعليمي مقترح لتنمية السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي** ،رسالة ماجستير ، غير منشورة ، قسم المناهج – جامعة اليرموك –الأردن ، م.

١٥- العواملة ،عبد الله ، السويلميين،.منذر ،أبو الشيخ.عطية (٢٠١٠) مستوى مقروئية كتاب العلوم المقرر تدريسه للصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية، **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص٨٠٥-ص ٨٢٣

١٦- كلير، جورج.(١٩٨٨). **مقياس صلاحية القراءة ترجمة**، إبراهيم الشافعي.الرياض: عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود.

١٧- ماضي،محمد الطاهر،وعثمان، ماجد إبراهيم(١٩٩٩)**الإحصاء في التربية وعلم النفس**. دبي :دار القلم.

١٨- **مقدادي، محمد (١٩٩٧). المقروئية ماهيتها وطرق قياسها: مجلة التربية، جامعة قطر** (١٢١)،١٩٧- ٢٠٥

١٩- **مقدادي، فاروق والزعبي ،علي (٢٠٠٤). مقروئية كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١ (٢٥).٢٢٣-٢٢٣**

٢٠- منصور ، رشيد محمد رشيد(١٩٨٩) : **التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** ، دراسة تحليلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم المناهج – جامعة اليرموك ، الأردن،م.

٢١- نحلة، محمود أحمد . **مدخل إلى دراسة الجملة العربية. دار النهضة للطباعة والنشر**، بيروت. ١٩٨٨

- نصر ، حمدان علي (١٩٩٢) ، معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة البحرين، **مجلة كلية التربية** ،جامعة المنصورة ، العدد (١٩)

٢٢- هزايمة،سامي،(١٩٩٨)تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج ،جامعة اليرموك، الأردن ،.

23- Davison. A. (1990). Readability and reading levels. In walbery ، H.J & Haertel ،G.D (Eds). International encyclopedia of educational evaluation. (pp 362 – 364). New York Pergamon Press.

24- Klare، G. (1984). Readability. In Pearson ، P. David (ED).Handbook of reading research. (PP 681 – 731). New York: Longman

25- harrison, c. (1984). readability in the classroom. london. Cambridge university press.

26- Singer, H. , & Donald , D. (1980). Reading and Learning from text. Boston: Little Brown Co.

البحث الثالث :

" تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي "

إعداد :

د / صالح بن علي يعن الله القرني

برنامج الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي "

د / صالح بن علي يعن الله القرني

- **ملخص الدراسة** :

عنوان الدراسة : تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي

أهداف الدراسة : هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تعرف درجة توافر بعض معايير الاعتماد الأكاد يمي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية

منهج الدراسة : استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الاستبانة أداةً لتحقيق أهدافها. وتكونت هذه الاستبانة من (٤٧) عبارة توزعت على ثلاثة محاور هي: الإطار المفاهيمي،إدارة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية،عمليتي التعليم والتعلم

مجتمع الدراسة : طبقت الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله، والذي تألف من أعضاء هيئةٍ التدريس ببرامج الدراساتٍ العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وعددهم (١٣٠) فردا، استجاب منهم (٩٣) فردا.

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عن درجة توافر تراوحت بين متوسطة وضعيفة للمعايير الواردة في أبعاد أداة الدراسة الثلاثة على النحو التالي :"الإطار المفاهيمي" بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٤)، "إدارة برامج الدراسات العليا بالقسم" بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٤)، " عمليات التعليم والتعلم " بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٤)،

قدمت الدراسة كذلك بعض الآليات المقترحة لرفع مستوى جاهزية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للاعتماد الأكاديمي.

توصيات الدراسة : تبني الآليات المقترحة التي قدمتها الدراسة، وتوظيفها لتهيئة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للاعتماد الأكاديمي. وتوفير القدر الكافي من الاستقلالية الإدارية والمالية لكليات التربية والأقسام التابعة لها،وتخصيصها بميزانيات مستقلة لخدمة أغراض الاعتماد الأكاديمي. وتأسيس مجلس وطني لاعتماد البرامج التربوية على غرار الإنكيت NCATE، بحيث يضم في تكوينه عدة جمعيات أو لجان مهنية متخصصة في مختلف العلوم التربوية، ويأتي في مقدمتها جمعية مهنية متخصصة لاعتماد برامج الإدارة التربوية.

ABSTRACT

Researcher's Name : Saleh Ali Yanallah Al-Qarni
Title:Evaluating Graduate Programs of Educational Administration in the Saudi Universities in light of some standards of Academic Accreditation

Purposes:

The study aimed mainly to determine the current availability degree of some standards of academic accreditation in the Graduate Programs of

Educational Administration in the Saudi Universities

Methodology:

The study used "The Analytical Observative Descriptive Method".

Tool:

The study used a questionnaire to achieve its objectives. The questionnaire consisted of (47) statements distributed on three axes which are: The Conceptual Framework, Administration of Graduate Programs and Teaching and Learning Processes.

Population:

The study was applied on the entire population which consisted of (130) faculty members of the graduate programs in educational administration in the Saudi universities, of whom responded (93) individuals.

Findings:

The study revealed that the standards contained in the three dimensions of the study instrument are available at weak or moderate degrees and obtained mean scores as follows: "The Conceptual Framework" with a mean score of (2.64), "Administration of Graduate Programs" with a mean score of (2.54), "Teaching and Learning Processes" with a mean score of (2.84), The study also introduced some proposed mechanisms for orienting graduate programs of educational administration to meet the requirements of academic accreditation.

Recommendations:

Adopting the study proposed mechanisms for orienting graduate programs of educational administration to meet the requirements of academic accreditation. Providing adequate administrative and financial autonomy to colleges and departments of education, and allocating them with independent budgets to serve the purposes of academic accreditation. Establishing a national council for the accreditation of educational programs -such as the NCATE- that includes in its structure several specialized professional associations or committees in the different fields of education, and comes in the forefront a professional association dedicated to the accreditation of educational administration programs.

- **مقدمة الدراسة** :

في خضم التغيرات المتلاحقة والتطورات المتسارعة التي يشهدها عالمنا اليوم في كافة الميادين، أضحت عمليات إصلاح التعليم تحظى باهتمام كبير في مختلف دول العالم. كما تضاعف الاهتمام في الآونة الأخيرة بجودة التعليم إلى الحد الذي جعل الكثير من المفكرين والمهتمين بالشأن التعليمي يطلقون على هذا العصر "عصر الجودة"، وذلك إيمانا منهم بأن أفضل استعداد للقرن الحادي والعشرين لن يتم إلا من خلال تعليم عالي الجودة، وأن الجودة لم تعد ترفا أو

خياراً مكملاً ، بل أصبحت ضرورة ملحة تفرضها حركية الحياة المعاصرة وتغيراتها.

ويذكر إبراهيم (٢٠٠٧: ص ٧) أن الاهتمام بجودة التعليم جاء نتيجة لكونها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة هي التحدي الأكبر والحقيقي الذي سيواجه الأمم في العقود القادمة.

وقد تزايد هذا الاهتمام العالمي بشكل ملحوظ في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بجودة التعليم Quality of Education، ومن المتوقع أن يزداد الاهتمام في المستقبل نظرا للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم العالي ؛ حيث تشير تقارير اليونسكو (٢٠٠٢م) إلى أن الدول المتقدمة تشكو مثل الدول النامية من انخفاض مستويات الجودة والذي يتضح في انخفاض مستوى المنتج التعليمي، وانخفاض الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية وبين المجتمع (الزيادات،٢٠٠٧: ص ٢٤٩).

وإلى ذات المشكلة أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام (٢٠٠٢)، والذي بعنوان " خلق الفرص للأجيال القادمة"، إلى تدني مستوى التعليم العالي في الوطن العربي، وأوصى بضرورة إقامة نظم اعتماد جدية لبرامج التعليم العالي وتطبيقها بصرامة. كما أوصى التقرير بضرورة وضع مستوى نوعية مستهدف لمؤسسات التعليم العالي الجديدة بحيث لا تضاف مؤسسات جديدة ما لم تكن قادرة على إحداث تحسين جوهري في مستوى النوعية(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠٠٢ : ٥٧).

وأشار كذلك تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (٢٠٠٣) والذي بعنوان " نحو إقامة مجتمع المعرفة" إلى أن التوسع في نشر التعليم العالي جاء على حساب نوعية التعليم وجودته، وأن مؤسسات التعليم العالي لم تستطع حتى الآن ترسيخ بنيتها المؤسسية وتجويد دورها المعرفي. كما أشار التقرير إلى مظاهر خلل النوعية في التعليم العالي كعدم وضوح الرؤية، وعدم وجود سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية، وضعف مستوى استقلالية مؤسسات التعليم العالي، وانخفاض مستوى الإنفاق عليها (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي،٢٠٠٣: ٥٦).

كما أن التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية أدت إلى بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة، وتتطلب هذه البيئة التنافسية من مخرجات نظم التعليم العالي في العالم العربي الارتقاء إلى المعايير العالمية، الأمر الذي لم يعد خيارا أو طموحا يسعى إليه بقدر ما أصبح ضرورة لابد من تحقيقها (الحاج ومجيد وجريسات،٢٠٠٨م: ٩).

والمتتبع لحركة التعليم العالي في الوطن العربي عموماً وفي المملكة تحديداً ،يجده يواجه في الوقت الراهن تحديات داخلية وخارجية عديدة، كما أن ثمة

إحساس لدى متخذي القرار والأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي أن نوعيته في تدهور من حيث مستوى الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية، والمرافق الجامعية والبرامج الأكاديمية، وأساليب التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومعارف الخريجين ومهاراتهم وعدم قدرتهم على التكيف مع متطلبات سوق العمل المتجددة (درة ،١٩٩٩م : ٨٠).

ولمواجهة هذه التحديات والمشكلات ، يلحظ المتابع للشأن التعليمي جهوداً كثيرة في هذا الصدد على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية، حيث جاءت معظم التوجهات والدراسات والمؤتمرات الأخيرة داعية ومؤكدة على ضرورة الأخذ بمفاهيم التميز Excellence ، و تطبيقات الجودة الشاملة Total Quality في التعليم، وتطبيق معايير الاعتماد Accreditation Standards على جميع المؤسسات التعليمية وجميع برامجها وما تمنحه من درجات علمية، وعلى جميع عناصرها ومكوناتها ومدخلاتها المادية والبشرية، من أجل تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة تفرز نواتج تعليمية قادرة على التنافس وأخذ مكانها في سوق العمل.

واستجابة لمبررات التحول إلى تطبيق نظم الجودة والاعتماد بأنواعه المؤسسي والبرامجي والمهني في الجامعات السعودية، والذي لم يعد ترفاً بل أصبح ضرورة ملحة تمليها التحديات التي يواجهها التعليم العالي، كما تفرضها مطالب تجويد التعليم، وبناء الميزة التنافسية وإدامتها، وحفظ المكان والمكانة في عالم اليوم؛ تأتي هذه الدراسة لتتمثل هذه الضرورة الماسة والمطالب الملحة في واحد من أهم أنواع ومجالات تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي ألا وهو الاعتماد لبرامج مؤسسات التعليم العالي، وهو هنا في هذه الدراسة تحديدا ؛ الاعتماد لبرامج الدراسات العليا التي تقدمها أقسام الإدارة التربوية بكليات التربية في الجامعات السعودية باعتبارها من البرامج المهمة التي يجب أن تخضع لعمليات التقويم والاعتماد وضمان الجودة.

وتأسيسا على ما سبق، فقد تولدت لدى الباحث قناعة بضرورة القيام بهذه الدراسة من أجل الوقوف على وضعها الراهن في ضوء معايير ومتطلبات لاعتماد الأكاديمي للوقوف على مستوى جاهزيتها للبدء في عمليات الاعتماد، ثم الخروج بعد ذلك ببعض المقترحات العملية لتهيئتها لذلك .

- **مشكلة الدراسة** :

تتجلى مشكلة الدراسة في أن برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية لم تخضع لعمليات تقويم شاملة جادة ورصينة تستهدف تحسين جودتها وتطويرها،والتأكد من أنها تتغيأ أهدافا محددة تسعى لتحقيقها ،وأنها تمتلك من الموارد والإمكانات ما يمكنها من تحقيق تلك الأهداف بشكل دائم ومستمر.

وتأكيداً على ما سبق ،تشير إحدى الدراسات إلى افتقار برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية إلى الدراسات التقويمية، وافتقاد الصلة بين برامج الدراسات العليا ومؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع، وقلة المراجعة الدورية الشاملة لبرامج الدراسات العليا في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع السعودي (العتيبي،٢٠٠٠ :٢٠٣). كما أشارت نتائج دراسة أخرى إلى إغفال

التقويم الدوري لبرامج الدراسات العليا والعمل بمقتضى نتائج هذا التقويم (الزهراني،١٤٢٨ : ٢٤٩).

وإضافة إلى ذلك ،تعاني برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية عدداً من أوجه القصور والخلل فيما يتصل بمستوى جودتها شأنها في ذلك شأن برامج الدراسات العليا في الوطن العربي ، ومن ذلك عدم امتلاكها رؤى وأهدافا محددة تسعى باستمرار إلى تحقيقها ؛ حيث أو ضحت دراسة زاهر (١٩٩٥م :٣٤) أن برامج الدراسات العليا في الوطن العربي عموما تعاني من غياب سياسة وفلسفة واضحة لها توجهها وتنظمها وتطور حركتها على خط المستقبل. يضاف إلى ذلك عدم وجود أهداف واضحة ومحددة ومكتوبة لهذه البرامج مرتبطة بأهداف التنمية واحتياجات المجتمع المحلي.

وأوضحت دراسات أخرى أن برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية لم تطور منذ سنوات عديدة، وأن طورت فتطورها لا يواكب التغير السريع في مجال المعرفة ومتطلبات سوق العمل على خريجي الدراسات العليا (الثبيتي والقرشي ، ٢٠٠١: ٧١).

وبينت دراسات أخرى أن برامج الدراسات العليا تعاني بشكل عام من قصور في مبناها وفحواها ؛ وذلك لعدم إحكام كفاءتها الداخلية والخارجية،وربما تنتظرها نتائج سيئة أكبر ما لم تعاود النظر في سياستها وبرامجها (غبان والشيخ،٢٠٠١ :١٢٨).

يضاف إلى ذلك أن إسهامات برامج الدراسات العليا في عملية الإنماء الشاملة لا تزال دون المستوى المرغوب فيه وأن هناك ما يشبه الانفصام بين الدراسات العليا واحتياجات عملية التنمية الوطنية، بسبب ضعف ارتباطها بالاحتياجات الفعلية لعملية الإنماء،وبقائها ضمن إطار الدراسات والأنشطة الأكاديمية التي تستهدف تيسير الحصول على المؤهل الأكاديمي المتقدم وخدمة أغراض الترقي في السلم الأكاديمي (رضوان، ٢٠٠١: ٢٩، الملة وآخرون،٢٠٠١: ٤٣٠).

كذلك أشارت نتائج العديد من الدراسات حول برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية إلى بعض المؤشرات الدالة على تدني مستوى جودتها من حيث أهدافها وسياساتها ، وإدارتها،ومن حيث الخدمات والدعم المؤسسي(الأسمر ٢٠٠٨: ٦٧٥)، وكذلك من حيث انخفاض معدلات النمو السنوية للطلبة الخريجين مقارنة بعدد الطلبة المقيدين في برامج الدراسات العليا(ماجستير ودكتوراه)، وانخفاض نسبة عدد الطلبة المقيدين في برامج الدراسات العليا إلى إجمالي عدد الطلبة في المرحلة الجامعية، وانخفاض معدل الكفاءة الداخلية والإنتاج الكمية لبرامج الدراسات العليا(ماجستير، دكتوراه)، وانخفاض وفاء برامج الدراسات العليا بالاحتياجات الكمية لقطاع التعليم العالي(السبيعي ١٤٢٨هـ)، وخضوع طلبة الدراسات العليا لأنماط التدريس التقليدية ومحدودية الاستفادة من الرسائل العلمية في القطاعين الحكومي والخاص وعدم توفر المقومات الأساسية لدمج التقنية في التعليم (الزهراني،١٤٢٨هـ:٢٦٢- ٢٦٦) وتدني مستويات الطلبة في المهارات التحليلية وفي منهجيات البحث العلمي إلى

جانب ضعف مستوياتهم في اللغة الإنجليزية، والنقص في المعامل، وعدم توفر الإمكانات المالية بالقدر الكافي للدراسات الميدانية والحقلية، ومحدودية الدعم المالي لأبحاث الطلاب والطالبات، وتدني مستوى الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي للطلبة، وعدم توافر الحوافز بالقدر الكافي للمشرفين على الرسائل العلمية (دمنهوري وقاضي،٢٠٠٦)، ووجود البيروقراطية الإدارية في برامج الدراسات العليا بجامعات المملكة، وعدم مواكبة المناهج والمقررات العلمية للتطورات العلمية الحديثة، وطغيان الجانب الأكاديمي على الجانب التطبيقي، وعدم توفر قواعد البيانات والمعلومات ومراكز الانترنت لخدمة طلاب الدراسات العليا(الباحوث وآخرون،٢٠٠٦).

وتأتي برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية، والتي تقدمها أقسام الإدارة التربوية وأقسام التربية في كليات التربية بالجامعات السعودية والتي تصل إلى عشرة برامج لمرحلة الماجستير وأربعة برامج لمرحلة لدكتوراه، ضمن برامج الدراسات العليا المشار إليها سلفا، إذ أنها ليست بمنأى عن هذه المشكلات وأوجه القصور والخلل التي تعاني منها برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية . ويتضح ذلك في كون المخرجات التي يجري إعدادها في هذه البرامج لم تستطع في الفترات السابقة تحقيق مستوى الأداء المطلوب وإحداث التغيير والتطوير المنشودين على كافة المستويات في المؤسسات التعليمية، وهو الأمر الذي يؤشر وجود مشكلة تتعلق بمستوى جودة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية. وهذا يستدعي ضرورة القيام بدراسات تقويمية تستهدف تحسين أوضاعها ومعالجة جوانب القصور والخلل فيها.

ومع تنامي المتغيرات والتحديات العالمية والإقليمية والمجتمعية في الحاضر والمستقبل، يصبح من الحيوي والضروري جدا مراجعة قناعاتنا بأن برامج الدراسات بمجرياتها الراهنة غير كفيلة بما نعلقه عليها من آمال وطموحات، لذلك فإن المراجعة المستمرة والتقويم المستمر أمر واجب تحتمه حركة المتغيرات وتنوعها على البعد الزمني لحياة المجتمع والجماعة(زاهر،١٩٩٥: ١٥).

وقد دلت تطبيقات مشاريع الاعتماد الأكاديمي في الساحة الدولية على أهمية الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج مؤسسات التعليم العالي لكونه يساعد على توفير شعور بالثقة في هذه المؤسسات وما تقدمه من برامج، وزيادة درجة المصداقية والموثوقية في ضبط جودة التعليم. وباعتباره عملية تقييم، فإنه يتخطى تحقيق الجودة إلى كونه يمثل نوعا من التقييم المؤسسي الشامل والموجّه. ولذا،فإن إخضاع برامج الدراسات العليا عموما، ومنها برامج الإدارة التربوية في كليات التربية تحديدا لعمليات التقويم والاعتماد الأكاديمي هو الاتجاه الصحيح في معالجة أوجه القصور والخلل فيها، وتحسين مستوى كفاءتها وجودتها،وتحقيق أهدافها المنوطة بها.

وتلخيصا لما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في أن برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بحاجة إلى عمليات تقويم جادة ورصينة تستهدف تحديد مستوى جاهزية هذه البرامج لتطبيق الاعتماد الأكاديمي البرامجي عليها تمهيدا لتخطيط هذه البرامج وتطويرها بما يتلاءم ومتطلبات جهات الاعتماد الأكاديمي محليا وعالميا.

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الوضع الراهن لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي ؟

وتتطلب الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

- ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية فيما يتعلق بمحور " الإطار المفاهيمي"؟.
- ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية فيما يتعلق بمحور "إدارة برامج الدراسات العليا"؟.
- ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية فيما يتعلق بمحور(عمليتي التعليم والتعلم) ؟.
- ما الآليات المقترحة لرفع مستوى جاهزية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للشروع في عمليات الاعتماد الأكاديمي فيما يتصل بمحاور الدراسة الثلاثة.

- **أهداف الدراسة** :

اتساقا مع ما سبق ذكره في مشكلة الدراسة وأسئلتها، فالدراسة تهدف إلى التعرف على درجة توافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وذلك في محاور ثلاثة رئيسة هي : الإطار المفاهيمي ، إدارة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية،عمليتي التعليم والتعلم. كذلك تستهدف الدراسة تقديم بعض الآليات المقترحة لرفع جاهزية هذه البرامج للاعتماد الأكاديمي.

- **أهمية الدراسة** :

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من الاعتبارات التالية:

تنامي الاهتمام العالمي بجودة التربية والتعليم وبروز الاعتماد الأكاديمي كمدخل لتحقيق هذه الجودة المنشودة؛ بعد أن ثبتت فعاليته في تقويم وتطوير أداء المؤسسات التعليمية في عدد من دول العالم المتقدم. وتأتي هذه الدراسة لتترسم هذه الضرورة الماسة إلى تبرير الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي عموما، والاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات السعودية على وجه الخصوص.

ومن الناحية العملية تظهر أهمية الدراسة في التالي :

تعتبر هذه الدراسة استجابة للتقارير و والمؤتمرات والدراسات التي نادت بضرورة الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي على اختلافها فيما يتصل بقدراتها المؤسسية وبرامجها التي تقدمها، ومن ذلك ما أوصت به "ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية : رؤى مستقبلية" والتي عقدت في الفترة ٢٥- ٢٨ /١٠/١٤١٨هـ من ضرورة الأخذ بمبدأ التقويم الشامل والمستمر لجميع عناصر العملية التعليمية في التعليم العالي، وأن يستهدف هذا التقويم الرفع من مستوى أداء المؤسسة وبرامجها. كذلك أوصت العديد من المؤتمرات

بضرورة السعي قدماً في الأخذ بنظم الاعتماد الأكاديمي والإفادة من التجارب والخبرات الدولية المتوافرة في هذا الخصوص، ومن تلك المؤتمرات :

- المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر(العربي الثالث) " التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير" المنعقد في جامعة عين شمس خلال الفترة١٨- ١٩ ديسمبر ٢٠٠٤م.
- المؤتمر السنوي الثالث عشر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية" والمنعقد في جامعة القاهرة خلال الفترة ٢٤- ٢٥ يناير ٢٠٠٥م.
- المؤتمر السنوي الثاني عشر(العربي الرابع) " تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد" والمنعقد في جامعة عين شمس خلال الفترة ١٨- ١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م.
- المؤتمر الأول حول "جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد" المنعقد بجامعة الشارقة ٢٣- ٢٦ ابريل ٢٠٠٦، وذلك تحت مظلة المنظمة العربية للتنمية الإدارية .
- المؤتمر العلمي السنوي الثاني " معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي " المنعقد في جامعة المنصورة في الفترة ١١- ١٢ ابريل ٢٠٠٧.
- المؤتمر العلمي السنوي(العربي الرابع- الدولي الأول) لكلية التربية النوعية" الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي: الواقع والمأمول" المنعقد في جامعة المنصورة في الفترة ٨- ١٩ابريل ٢٠٠٩.
- مؤتمر " الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في الوطن العربي : رؤى وتجارب" والذي عقد في الفترة ١٨- ٢٠/٥/٢٠٠٩م بجامعة طيبة.
- المؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي والذي عقد في كلية اليمامة بالرياض في الفترة من ١٤- ١٦ صفر ١٤٢٨هـ.
- المؤتمر الوطني الثاني للجودة في التعليم العالي بعنوان "أنظمة الجودة الداخلية بمؤسسات التعليم فوق الثانوي : الواقع والتطلعات "والمنعقد في الرياض خلال الفترة من ٦- ٨/١١/١٤٣٠هـ.
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في مقابلة المشكلات وأوجه القصور التي تعاني منها الجامعات فيما يتصل بتطوير وتصميم هذه البرامج ومواءمتها مع متطلبات الاعتماد، بما يواكب المستجدات والخبرات العالمية المعاصرة في هذا الصدد. كما أن هذه المتطلبات ستوفر قواعد لمقارنة المكتسب والمتحقق من هذه البرامج بالمستهدف منها.

- **حدود الدراسة** :

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات السعودية الحكومية التي تقدم برامج دراسات عليا في الإدارة التربوية، والتي مر على تأسيسها خمس سنوات أو قامت على الأقل بتخريج الدفعة الأولى من طلبتها.
- الحدود الزمانية: الفترة الزمنية ١٤٣١/٥/١٥هـ إلى ١٤٣٢/٦/١٥هـ
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على درجة توافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية وذلك في محاور ثلاثة رئيسة هي : الإطار المفاهيمي ، إدارة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية،عمليتي التعليم والتعلم.

◄◄ الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الاعتماد الأكاديمي** Academic Accreditation :

يعرفه مجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة Council of Higher Education Accreditation (CHEA) بأنه عملية مراجعة خارجية للجودة (External Quality Review) تستخدم بواسطة التعليم العالي لمراقبة الكليات والجامعات والبرامج التعليمية لضمان الجودة وتحسينها(Eaton,2006 : 3).

ويقصد به في هذه الدراسة تلك العملية التي يتم من خلالها تقويم جودة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية من قبل هيئات مستقلة معتبرة للتأكد من (١) وفاءها بمجموعة من المعايير المحددة سلفا، (٢) وامتلاكها أهدافا ملائمة ومحددة بشكل دقيق، (٣) وأن لديها من الموارد ما يمكنها من تحقيق تلك الأهداف والاستمرار في ذلك.

- **الاعتماد التخصصي أو البرامجي** Specialized or Program Accreditation:

ويطلق عليه الاعتماد التخصصي أو المتخصص، ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة (طعيمة، ٢٠٠٦ م : ١١).

ويقصد به الباحث في هذه الدراسة اعتراف بالكفاءة والجودة الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للتأكد من أنها تحقق متطلبات ومعايير الاعتماد.

- **المعيار في الاعتماد** Accreditation Standard :

هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة معترف بها بشأن درجة أو أهداف معينة يراد الوصول إليها، ويحقق قدرا منشودا من الجودة " Quality " أو التميز "Excellence " (مصطفى ، ٢٠٠٩م: ٢٠).

والمعايير هي الأبعاد التي تحدد مستوى النوعية، أو تعبر عنها، ويدخل في ذلك مجموعة من العناصر مثل : القائمين على المؤسسة أو البرنامج ، ومصادر التعليم والتعلم ، وأهداف المؤسسة أوالبرنامج، والمنافع المتوقعة. (Houghton,1996:42-45).

ويقصد به الباحث في هذه الدراسة الحد الأدنى من المواصفات والمستويات المعيارية التي يجب توفرها في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بحيث توصف أنها معتمدة أكاديميا.

- **برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية** Graduate Educational Administration programs:

هي تلك البرامج التي تقدمها أقسام الإدارة التربوية أو غيرها من الأقسام في الجامعات السعودية في مرحلة الدراسات العليا لمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية؛ وهي تحديدا تقدم في الجامعات

التالية: جامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة طيبة، وجامعة الملك خالد، وجامعة الملك فيصل ،وجامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك عبد العزيز.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

شهد التعليم الجامعي في الوطن العربي عموماً والمملكة تحديداً توسعاً كميّا متسارعا خلال العقود الثلاثة الماضية،إلا أن هذا التوسع بقي قاصرا على استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة في الالتحاق بهذا النوع من التعليم،ولم يواكبه تحسن في نوعية هذا التعليم وجودته. وبقي هذا التعليم ولأسباب وعوامل متعددة محافظا على تقليديته،سواء من حيث فلسفته وأهدافه وهياكله الإدارية وبناه التنظيمية،أو من حيث محتوى برامجه وأساليبه ونظم التقويم المعتمدة فيه. ونتيجة لجمود وتقليدية نظام التعليم الجامعي في الوطن العربي،فقد وجهت إلى هذا النظام الانتقادات بسبب قصور فاعليته وكفاءته التي تجلت من خلال عدم قدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية للمجتمع العربي،فضلا عن عدم تمكنه من مواكبة الثورات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية والإدارية التي أخذت تجتاح المجتمعات المعاصرة في الدول المتطورة والنامية على حد سواء(الخطيب والخطيب،١٤٢٥هـ: ١٥١ ـ ١٥٢).

ولذا انتهجت مؤسسات التعليم العالي بعض المداخل التطويرية لتحقيق الجودة المنشودة وفي مقدمتها تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي باعتباره وسيلة من مداخل ووسائل ضمان الجودة. وباعتباره عملية تقييم، فإنه يتخطى تحقيق الجودة إلى كونه يمثل نوعا من التقييم المؤسسي الشامل والموجّه. ولذا سنعرض في هذا الفصل لمفهوم الاعتماد الأكاديمي، وتاريخه ونشأته، وفلسفته وأهدافه، وأهميته ومبرراته ودواعيه، وأنواعه ومراحله ليكون ذلك إطارا تمهيديا لما سيأتي بعدة من مباحث تتناول موضوعات أخرى أكثر تفصيلا.

- **مفهوم الاعتماد الأكاديمي** :

تعددت آراء الباحثين وإسهاماتهم حول مفهوم الاعتماد الأكاديمي، وسنتناول فيما يلي طرفا من هذه الإسهامات في هذا الصدد بغية التوصل إلى سمات جامعة تجمع هذه الإسهامات وتؤلف بينها

يشير مفهوم الاعتماد في المعجم الوجيز (٢٠٠٠ م: ٤٣٣) إلى أنه مشتق من الفعل عمد الشيء عمدا أي أقامه بعماد ودعمه، وعمد الشيء : قصده. ويقال اعتمد الرئيس الأمر: وافق عليه وأمر بإنفاذه، وتعمد الأمر : قصده. ويفهم من ذلك أن معنى الاعتماد ينطوي على الإقرار والموافقة.

وفي قاموس المورد لمنير البعلبكي(١٩٩٠م: ٢٤)، يأتي الفعل accredit بمعنى "يجيز" أو "يقر" أو "يصدق بصحة شيء ما"، ويأتي المصدر accreditation بمعنى "الإقرار والموافقة والقبول".

ويعرفه قاموس التراث الأمريكي American Heritage Dictionary The(١٩٩٧م: ٩) في طبعته الثالثة بأنه "الاعتراف بأن المؤسسة التعليمية

تحتفظ بالمعايير المطلوبة لخريجيها لكي تؤهلهم للالتحاق بمؤسسات تعليم أعلى، أو أن يحصلوا على اعتماد للممارسة المهنية".

أما من حيث المعنى الاصطلاحي، فتعريفات الاعتماد كثيرة، ويكاد لا يأتي عليها الحصر، ومن أهمها ما يلي :

- يعرفه مجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة (Council of Higher Education Accreditation) (CHEA) بأنه عملية مراجعة خارجية للجودة (External Quality Review) تستخدم بواسطة التعليم العالي لمراقبة الكليات والجامعات والبرامج التعليمية لضمان الجودة وتحسينها (Eaton, 2006 : 3).
- الاعتراف بالمؤسسة التعليمية من قبل الروابط الأكاديمية والتنظيمات المهنية في ضوء معايير تحددها هذه المنظمات والهيئات المختلفة (الرشيد، ١٩٨٦م: ٢٦٧- ٢٦٩).
- مكانة أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء معايير معينة للجودة وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقييم والاعتماد التربوية(مجيد والزيادات،٢٠٠٨م: ٢٧١ ،أبو سنينة،٢٠٠٤م: ١ ،Houghton,1996:42).
- عملية تقييم تخضع لها المؤسسة أو احد برامجها بمبادرة طوعية منها لا تنفيذاً لقرار حكومي، وعادة تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استنادا إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها أن تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفى الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمدا لفترة زمنية محددة (أبو دقة وعرفة، ٢٠٠٧م:٤).
- وتعرفه الموسوعة الدولية للتعليم العالي بأنه الاعتراف العلني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوافر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها رسميا، ويتضمن الاعتراف تقييم علمي مقبول الجودة لمؤسسات التعليم أو البرامج بهدف التطوير والتشجيع نحو الأفضل لهذه البرامج باستمرار. (حسين ، ١٤٢٦هـ : ١٧٤).
- برنامج أو خدمة تؤكد للمجتمع التربوي، ولعامة الناس، ولغيرهم من الوكالات والمنظمات، بأن المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي يتميز بأنه(أ) يقوم على أهداف تربوية ملائمة ومعرفة بشكل واضح، (ب) ويحافظ على الشروط التي يتحقق من خلالها الإنجاز بشكل معقول، (ج) ويحقق أهدافه إلى حد كبير ، (د) ويتوقع منه أن يستمر في ذلك (الخطيب،٢٠٠٤م : ١٠).
- وتعرفه جمعية شمال الغرب الأمريكي للكليات والمعاهد بأنه عملية تقيم بها هيئة خاصة غير حكومية مؤسسة تعليمية أو برنامجا دراسيا، وتعترف بها رسميا أنها حققت معايير أو مقاييس معينة محددة مسبقا، وتشمل تلك العملية الدراسة الذاتية الدورية والتقييم الأولي من قبل الأقران(Abu-Ashour,1995:13).
- عملية مراجعة للجودة الخارجية في التعليم العالي، لفحص الكليات والجامعات وبرامج التعليم العالي من اجل ضمان الجودة وتحسينها أو هو

صيغة رسمية ومنشورة حول جودة المؤسسة أو البرنامج يمنح عقب التقويم القائم على مستويات متفق عليها سلفا(البهواشي،٢٠٠٧م: ٢٠).

- إستراتيجية لقياس كفاءة المؤسسة العلمية وبرامجها بهدف توكيد الجودة وتحسين أداء المؤسسات الأكاديمية وبرامجها التعليمية بحيث تقابل أو تتجاوز المعايير المعلنة لمنظمات الاعتماد، محققة بذلك رسالتها وأهدافها المعلنة (صائغ، ٢٠٠٧: ١).
- العمليات الاختيارية التي يقوم بها فريق من المتخصصين من خلال جمعيات غير حكومية لانجاز هدفين هما : جعل المؤسسات الأكاديمية مسئولة أمام بعضها البعض عن تحقيق أهداف محددة وملائمة لها ولبرامجها وفحص مدى وفاء هذه المؤسسات وبرامجها بمعايير محددة مسبقا :Kells,1983 (10).
- الاعتراف الذي يتم منحه من هيئة ضمان الجودة التعليمية والاعتماد في بلد ما لمدرسة أو كلية أو جامعة ما، والتي تثبت أن برامجها تتفق مع معايير معترف بها قوميا أو عالميا، وأنها تمتلك بالفعل نظاما لضمان الجودة التعليمية، وتعمل على التحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية والعملية وفقا للضوابط المعلنة التي تنشرها تلك الهيئة(المراغي،٢٠٠٨م: ٣١).

يلاحظ من التعريفات السابقة أن هناك من الباحثين من يرى أنه عملية تقويم أو عملية مراجعة للجودة، والبعض الآخر يصفه بالمكانة أو الوضع الأكاديمي، وفريق آخر يرى أنة شهادة تمنح ويتم تجديدها، وهناك من يرى انه إستراتيجية قياس ، ويذهب البعض إلى القول بأنه برنامج أو خدمة. يلاحظ كذلك أن البعض أشار إلى الاختيارية والطوعية كسمة للاعتماد الأكاديمي والبعض لم يشر إلى ذلك. وتتفق جميع التعريفات أعلاه على ضرورة الوفاء بمعايير ومستويات معينة كشرط أساسي للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وأشارت مجموعة من التعريفات إلى أن الاعتماد يجري للتأكد من أن المؤسسة تحقق أهدافها المحددة لها سلفا. يلاحظ كذلك أنها أشارت جميعها إلى ضرورة الحصول على الاعتماد من جهات خارجية أو هيئات ومنظمات الاعتماد. وأشارت كذلك معظم التعريفات السابقة إلى أن الاعتماد موجه نحو التأكد من جودة المؤسسة ككيان موحد وجودة برامجها من جهة أخرى.

واتساقا مع ما سبق، وتمشيا مع أهداف الدراسة، يمكن التوصل إلى التعريف التالي للاعتماد الأكاديمي: عملية اختيارية طوعية لتقويم جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها من قبل هيئات مستقلة معتبرة للتأكد من (١) وفاءها بمجموعة من المعايير المحددة سلفا، (٢) وامتلاكها أهدافا ملائمة ومحددة بشكل دقيق، (٣) وأن لديها من الموارد ما يمكنها من تحقيق تلك الأهداف والاستمرار في ذلك.

- **فلسفة الاعتماد الأكاديمي وأهدافه**

تقوم فكرة اعتماد المؤسسات التعليمية على أساس أنه من حق سائر المستفيدين من الخدمة التعليمية التأكد من أن المؤسسات التعليمية تقدم هذه الخدمة التعليمية بأفضل أداء ممكن وأفضل جودة ممكنة. كذلك يعتبر الاعتماد مدخلا تقويميا يساعد هذه المؤسسات التعليمية في البحث دائما عن

مواضع قوتها لدعمها، وعن مواطن ضعفها لإصلاحها؛ بمعنى أن الاعتماد يقوم على حتمية التغيير لصالح تحقيق الأهداف ودعم الايجابيات وتجاوز السلبيات وعلاجها.

وحسب الزيادات ومجيد (٢٠٠٨م: ٢٧٥- ٢٧٦) فعملية الاعتماد الأكاديمي تستند على عدد من المنطلقات التي تعبر عن إطارها الفلسفي وهي :

- الإصلاح الجامعي عملية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة معينة لأن تقويم الأداء الجامعي عملية مستمرة أيضا، والاعتماد الأكاديمي مرحلة ينبغي أن تتجدد كلما استجدت متغيرات جوهرية.
- الإصلاح الجامعي عملية شاملة مما يستلزم تقويم مختلف عناصر العملية التعليمية، وأن يمتد الاعتماد الأكاديمي ليشملها جميعها، وهذا هو الاعتماد المؤسسي الذي يتناول المؤسسة كاملة وليس وحدة منها.
- الاعتماد الأكاديمي ليس هدفا في حد ذاته، وإنما ضمان للجودة ورفع لمستوى الأداء لأقصى درجة ممكنة من الهدف.
- الاعتماد الأكاديمي في أساسه ليس ترخيصاً أو ترتيباً للمؤسسات، وليس كذلك منحا لشهادات جامعية كما أنه لا يستهدف الحد الأقصى من الأداء.
- المؤسسة التعليمية منظومة متكاملة وتقاس مدى جودتها بمدى التفاعل بين عناصرها، وينبغي الحكم على كل منها في ضوء الآخر ؛ وهو الأمر الذي يتيحه مدخل الاعتماد الأكاديمي.

وتلخص Houghton الفلسفة الأساسية التي يقوم عليها الاعتماد الأكاديمي بأنها ضمان مستوى من الجودة في البرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم المتنوعة لعملائها، والمساعدة في تحقيق التطور المستمر للبرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم تلبية لاحتياجات المستفيدين المختلفة، فالبرامج التعليمية التي تخضع خلال فترة زمنية لإجراءات تقويم صارمة، تكون قد استوفت بجدارة الشروط اللازمة التي تقتضيها معايير الاعتماد وأصبح خريجوها مؤهلون للدخول في عالم المهنة وممارستها(Houghton, 1996 : 44).

ومن حيث الأهداف فالاعتماد الأكاديمي يهدف بشكل رئيس إلى ضمان جودة المؤسسات ككيان موحد، وكذا ضمان جودة البرامج الأكاديمية التي تقدمها، وذلك من خلال العمليات التي تقوم بها جمعيات الاعتماد الأكاديمي للتأكد من أن هذه المؤسسات تمتلك أهدافا ملائمة لها، وتمتلك كذلك الموارد البشرية والمادية والتنظيمية التي تمكنها من تحقيق هذه الأهداف حاضرا ومستقبلا. وبشكل عام،تتحدد أهداف الاعتماد الأكاديمي في التالي: (Sterian,1992: 4-5 ، Eaton,2003, 1-2):

- تحسين جودة وكفاءة التعليم العالي؛ فالاعتماد هو الوسيلة الأساسية التي يمكن من خلالها توكيد الجودة للدارسين والجمهور على أن المؤسسة أو البرنامج التعليمي يفي بالحدود الدنيا من المعايير الموضوعة لكل من أعضاء هيئات التدريس والمناهج والدارسين والخدمات المقدمة لهم.

- تطوير قدرة مؤسسات التعليم العالي على التقييم الذاتي بهدف التطوير المستمر.
- المساعدة في تطوير واستحداث برامج ومؤسسات جديدة .
- المساعدة في التعريف بأهداف العملية التعليمية لكل مؤسسة وتحديد الشروط والآليات التي من خلالها يتم التحقق من بلوغها.
- إتاحة الفرصة أمام مؤسسات التعليم العالي في الحصول على الدعم المالي من الدولة،فالاعتماد يمنح فقط للمؤسسات التي تتمتع بحالة من الاستقرار المالي، حيث يعتبر ضرورة من الضرورات اللازمة لكي تحصل المؤسسات التعليمية على دعم مالي من الحكومة .
- تسهيل عملية التحويل بين المقررات المختلفة وبين الكليات والجامعات المختلفة؛ إذ إن حصول الكلية أو الجامعة على الاعتماد يعتبر شرطا أساسيا لإمكانية التحويل إليها.
- إيجاد الثقة لدى أرباب العمل وجهات التوظيف؛ فخريجي الجامعات والكليات والبرامج المعتمدة يجدون فرصة أكبر في التوظيف، ويلقون قبولا أكثر لدى أصحاب العمل أكثر من خريجي الجامعات والبرامج والكليات غير المعتمدة. يضاف إلى ذلك أن شركات ومؤسسات الإعمال تقدم منحها للملتحقين بالمؤسسات التعليمية المعتمدة.

وبشكل عام،يمكن القول أن الاعتماد الأكاديمي يهدف بشكل أساسي إلى التأكد من رصانة المستوى العلمي للمؤسسة التعليمية،والتأكد كذلك من أنها تعمل على تحقيق مستويات جيدة من الأداء الأكاديمي والمهني في البرامج التي تقدمها؛ الأمر الذي يعزز قدرتها المؤسسية وفاعليتها التعليمية في تحقيق رسالتها وأهدافها التربوية. يشار كذلك إلى أن الاعتماد الأكاديمي يستهدف تعزيز التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي فيما يتصل بعملية التطوير القائمة على المعايير، ويعمل كذلك على ترسيخ ثقافة المحاسبة والمساءلة في البنى التنظيمية لهذه المؤسسات.

- **أهمية الاعتماد الأكاديمي**

يؤدي تبني مبادئ الاعتماد الأكاديمي ومعاييره في مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق فوائد جمة يمكن إجمالها في التالي (الموسوي،٢٠٠٣م: ٢٣٦):

- تأمين النمو المهني والأكاديمي للعاملين في المؤسسة التربوية.
- سير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين في المؤسسة .
- زيادة التفاعل والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، وزيادة دافعية العمل والإنتاج العلمي لديهم
- تحقيق الانضباط الذاتي لدى العاملين في المؤسسة.
- شيوع مبدأ المساءلة والمحاسبة الذاتية والجماعية في عمل المؤسسة.
- زيادة مستوى الإسهام الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.
- توثيق العلاقة بين خريجي الجامعة وأساتذتها.
- زيادة دافعية الطالب للتعلم وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه.

- إشاعة القيم الايجابية ونبذ الاتجاهات السلبية في المؤسسة التربوية.

وبشكل أكثر تفصيلاً، يمكن القول أن أهمية الاعتماد الأكاديمي تكمن في كونه يقدم خدمات جليلة لجهات عدة تتمثل في التالي (الطاهر وأخريات ٢٠٠٩م: ٥٠٢- ٥٠٤) :

- **بالنسبة للمؤسسات التعليمية** :
  - يساعد المؤسسات في تعرف نواحي القوة ونواحي الضعف، والفرص المتاحة من خلال عمليات مراجعة معلنة
  - يعد الاعتماد دليلا على الاعتراف بالمؤسسة بين مؤسسات التعليم الأخرى مما يمنح المؤسسة وضعا ومكانة أفضل.
  - يساعد المؤسسات التعليمية على تقديم الإثباتات للطلاب والجمهور العام على جودة ما تقدمه من برامج ، ولكي تحصل على الدعم المالي الحكومي.
  - يسهم الاعتماد في ضمان جودة المؤسسات التعليمية وما تقدمه من برامج من خلال تحديد معيار للجودة كحد أدنى للقبول من جانب الجمهور العام.
- **بالنسبة للطلبة** :
  - يسهل الاعتماد الطلاب المتميزين على تحديد واختيار البرامج عالية الجودة.
  - ييسر عمليات تحويل الطلاب وانتقالهم بين المؤسسات التعليمية المختلفة حيث تضع المؤسسات المستقبلة في اعتبارها كون المؤسسات التعليمية التي يأتي منها الطلاب ضمن المؤسسات التعليمية المعتمدة
  - يعد الاعتماد شرطا أساسيا لحصول الطلاب على الأشكال المختلفة من الدعم الحكومي كالمنح الطلابية ، والقروض.
  - يسهل الاعتماد الاعتراف بالدرجات العالمية التي يحص عليها الطلاب من الدول الأخرى، ومن ثم تسهيل حركة الطلاب بين مؤسسات التعليم العالي
- **بالنسبة للمشتغلين بالتعليم وأرباب العمل** :
  - يضمن الاعتماد للمشتغلين بالتعليم أن الملتحقين بالهنة قد تلقوا التعليم والتدريب اللازمين لإعدادهم للممارسة الفعالة.
  - يسعى المشتغلون بمهنة التعليم إلى الاعتماد لأنه يضفي الشرعية على برامجهم، ويضمن مستوى مقبولا من الجودة فيها ،كما يمنح قيمة مضافة لعملهم .
  - يعد الاعتماد على درجة كبيرة من الأهمية لأرباب العمل في تقييم أوراق المتقدمين للوظائف والمفاضلة بينهم، وكذلك في توفير الدعم المالي للموظفين.
  - يبحث أصحاب الأعمال والتجارة والصناعة عن المؤسسات والبرامج المعتمدة كمصدر للحصول على الموظفين وبرامج التعليم المستمر والمشرعات البحثية وغيرها
- **بالنسبة للجمهور العام** :
  - يعتبر الاعتماد مدخلا للمحاسبية بحيث يعمل على توفير الضمانات للجمهور العام أن خريجي المؤسسات التعليمية المعتمدة قد اكتسبوا المعرفة والمهارات والميول اللازمة لمساعدة كافة الطلاب على التعلم.

واتساقاً مع ما سبق،يمكن القول أن فوائد الاعتماد الأكاديمي لا تنحصر في المؤسسة التي تطلب الاعتماد بل تتعداها لتشمل كافة الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي؛ مما يؤكد فعالية هذا الأسلوب لتطوير المؤسسات والبرامج وتحسينها وتعديلها لتلبي احتياجات ورغبات جميع الشركاء طلابا كانوا أو معلمين أو أرباب عمل أو جمهور المجتمع بصفة عامة والذي يمثل له الاعتماد شكلا من أشكال المحاسبية للمؤسسة التعليمية.

- **أنواع الاعتماد الأكاديمي**

تبدأ عمليات الاعتماد في المؤسسات التعليمية باعتماد المؤسسة ككيان موحد وفق معايير معينة تحكم على القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية لتلك المؤسسة، ثم إذا تم منح المؤسسة الاعتماد المؤسسي العام أو الأولي، تبدأ في تقديم طلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامجها المختلفة وهو ما يسمى بالاعتماد التخصصي أو البرنامجي وذلك من قبل هيئات الاعتماد التخصصي. ومتى ما حصلت على الاعتماد لأي برنامج تبدأ الخطوة التالي باتجاه نوع ثالث من الاعتماد وهو الاعتماد المهني والذي يحكم على كفاءة وأهلية الخريجين (طالبي الوظائف) للمهن المختلفة التي يعدون للالتحاق بها. وفيما يلي تفصيل أنواع الاعتماد الأكاديمي الثلاثة:

- **أولا** : **الاعتماد المؤسسي** Institutional Accreditation :

ويعرف بأنه اعتماد عام يركز على تقييم أداء المؤسسة التعليمية بصورة شاملة. وفيه تعتمد مؤسسة التعليم ككل؛ بمعنى تقييم كفاءة المؤسسة كوحدة واحدة من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليمية تفي بالحد الأدنى من المعايير المتفق عليها. (النجار،٢٠٠٧م: ٨٠١).

ويقصد به التأهيل الأولي والمبدئي للمؤسسة التعليمية على اعتبار أنها وحدات عامة متكاملة (Total Operating Units). ويمثل الحصول على هذا النوع من الاعتماد الخطوة الهامة والضرورية والأولى للتأكد من أن المؤسسة التعليمية قد استوفت كل الشروط والمعايير التي تقررها هيئة الاعتماد (أمين وآخرون، ٢٠٠٥م: ٧٠٨). وتشمل هذه المعايير كل جوانب العملية التعليمية للمؤسسة ابتداء من الرسالة والأهداف والإطار المفاهيمي للمؤسسة والمصادر المالية والبشرية وعمليات التقويم والهيكل التنظيمي والأدوات والمرافق وعلاقة المؤسسة بمجتمعها.

وبشكل عام يسعى الاعتماد المؤسسي إلى التحقق من أن المؤسسة التعليمية تمتلك أهدافا محددة وواضحة بشكل كبير ، وأن لديها من الموارد البشرية والمادية ما يمكنها من تحقيق تلك الأهداف في الوقت الحاضر، كما يفترض أن تكون لديها خطط مستقبلية للاستمرار في هذا الاتجاه.

- **ثانيا** : **الاعتماد البرنامجي أوالمتخصص** : Specialized or Program Accreditation

وهو اعتماد يمنح للبرامج الأكاديمية المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الترخيص الأولي أو الاعتماد العام،وذلك بعد سنة واحدة من تخريج الدفعة الأولى على الأقل لضمان الحصول على عملية تقويم متكاملة،

ويتم ذلك من خلال فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة مراحلها، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وعدد الطلاب وأدائهم في الامتحانات وسجلاتهم الأكاديمية، وكذا مصادر التعلم كالمكتبة والمختبرات ،وكافة المستلزمات الأخرى. (Houghton,1996: 42)

ويرى الجندي (٢٠٠٠م: ١٩٧) انه إجازة لبرنامج دراسي تقوم به منظمة أو هيئة متخصصة، وتقرر بأن البرنامج يحقق أو يصل إلى الحد الأدنى من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفا،بهدف طمأنة الرأي العام بأن هذه البرامج ،وبالتالي خريجيها، ذات كفاءة تحقق متطلبات وطموحات مزاولة المهنة بنجاح

- **ثالثا : الاعتماد المهني** Professional Accreditation:

وهو الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة، حيث يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة (الخولي،١٩٧١م:٢٢٣، حامد،٢٠٠٧م: ١٠٦ مجاهد، ٢٠٠٨ م:٧٩- ٧٠).

ويمنح هذا النوع من الاعتماد للشهادات الأكاديمية والمهنية ذات الصبغة المتخصصة كالعلوم الطبية والمهنية والمحاماة وإدارة الإعمال والتدريس، وذلك من قبل مؤسسات اعتمادية تقوم بها الاتحادات والروابط والنقابات المهنية الخاصة بكل مهنة. فمن المتعارف عليه _على سبيل المثال _ في معظم دول العالم أنه لا يكفي للعمل بمهنة التدريس الحصول على الدرجة الجامعية أو التدريب الميداني، وإنما لا بد من الحصول على ترخيص بمزاولة المهنة، ففي المملكة المتحدة يشترط المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحية المتقدمين لمهنة التعليم، وفي الولايات المتحدة يقوم المجلس القومي لاعتماد المعلم NCATE على الترخيص للمدرسين الجدد. (حسين ، ١٤٢٦هـ: ١٨٣)

وتأسيسا على ما سبق، يظهر لنا أن هناك ارتباط وثيق بين الأنواع الثلاثة للاعتماد، فكلها تنشد تحقيق الجودة وضمانها؛ فالاعتماد المؤسسي يقدم الإثباتات على قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها التي وضعت من اجلها. وهو أي الاعتماد المؤسسي يمهد الطريق للمؤسسة للحصول على اعتماد برامجها التخصصية. وبالمثل فالاعتماد التخصصي أو البرامجي يتيح الفرصة للمؤسسة للحصول على الاعتماد المهني لخريجي تلك البرامج والذي يزيد من فرصة انخراطهم في الوظائف الحكومية أو المهن المختلفة في سوق العمل.

- **مراحل الاعتماد الأكاديمي**

تمر عمليةٍ الاعتماد الأكاديمي بسلسلة طويلة من الإجراءات والعديد من المراحل وصولاً إلى القرار النهائي للاعتماد أيا كان نوع هذا القرار، وتأخذ هذه الإجراءات والمراحل زمنا طويلا قد يصل إلى عدة سنوات ، وفيما يلي نتناول مراحل عملية الاعتماد الأكاديمي والتي يتفق عدد كبير من الباحثين في مجال الاعتماد على أنها تتمثل في التالي :

• **الدراسة الذاتية** Self-Study :

تقع مسؤولية إجراء التقويم الذاتي على المؤسسة نفسها، ويكوّن التقييم الذاتي أهم العناصر في عملية التقييم الخارجي. وتجري المؤسسة تقييما ذاتيا موضوعيا وعلميا، يأتي في شكل دراسة تفصيلية وشاملة عن أوضاعها الحالية وفقا لمقاييس التقويم الذاتي للجهة التي ترغب في الحصول على الاعتماد منها.

وتشمل هذه الدراسة كافة المعلومات الخاصة ببرامجها الأكاديمية وهيكلها الإداري والمالي، والخدمات التي تقدمها للمجتمع المحلي، ومجالات البحوث والتطوير التي تقوم بها. وتدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجداول وبيانات توضح مصداقية الدراسة، وقد تحتوي الدراسة الذاتية على التصورات المستقبلية ذات المدى القريب والمتوسط والتخطيط للتطورات الهامة للمؤسسة التعليمية كأحد المؤشرات الايجابية لفعاليتها في تطوير ذاتها، وتقدم هذه الدراسة للجهة المانحة للاعتماد لكي تشكل القاعدة والأساس في عملية التقويم.(Coombs&Allerd,1993: 165)

وعلاوة على أن التقييم الذاتي الموسع والشامل يلبي مطالب جهات الاعتماد إلا أنه في ذات الوقت يتيح للمؤسسة فرصة تحليل مكامن القوة والضعف لديها وبالتالي بناء خطتها الإستراتيجية لتعزيز جوانب القوة ومعالجة مكامن الضعف التي تم تشخيصها، وإدخال التحسينات المطلوبة في سائر مكوناتها الأكاديمية والتنظيمية والإدارية والبشرية.

• **التقييم التعاوني ومراجعة النظير** Peer Review :

وتسمى هذه المرحلة بمراجعة النظير Peer Review حيث يتم استدعاء مختصين قد يكونون أعضاء هيئة تدريس أو إداريون من مؤسسات مماثلة بعد إنهاء الدراسة الذاتية لمراجعتها وكأنهم يتمثلون دور فريق الزيارة الميدانية (Eaton,2008:6). ويكون هؤلاء بمثابة مستشارين مقيمين يتم اختيارهم من الأوساط العلمية كلجان للتقويم والمراجعة،ويقدمون النصح والإرشاد للمؤسسة الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي، إلى جانب تقويم الجودة التعليمية فيها باستخدام معايير مرنة ذات صبغة كيفية(الخطيب،٢٠٠٣: ١٦٢).

وفي هذه المرحلة أيضاً، يطلب من العاملين بالمؤسسة التعليمية والقائمين بالتقييم ملء استبيان خاص عن أسلوب الدراسة الذاتية، والمعلومات والمؤشرات الواردة بها وصلاحيتها للتقييم، وأي توصيات أخرى يرونها ذات صلة بهذه العملية. ويلزم أن يقوم بهذه المهمة مجموعة من ذوي الخبرة والكفاءة والمقدرة الإدارية إلى جانب مجموعة من الأفراد من تتوفر فيهم الخبرة الأكاديمية التخصصية،بحيث يقوم هذا الفريق بالدراسة الفاحصة والدقيقة والمتأنية لتقديم الإجابات السليمة والاستفسارات والإيضاحات ،وعدم ترك المجال لمجرد الاستنتاجات من قبل اللجان الزائرة. وبعد الانتهاء من عملية التقويم التعاوني للدراسة الذاتية ومراجعتها، ترسل نسخة منها لكل فرد من الطاقم الذي سيقوم بالزيارة الميدانية (حسين ،١٤٢٦هـ : ١٨٧).

• **الزيارة الميدانية(زيارة الخبراء)** Site Visit:

وتأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء من مشروع الدراسة الذاتية،حيث يتم دعوة فريق من الخبراء الخارجيين لزيارة المؤسسة، ويقوم أعضاء الفريق بالتأكد من صحة ما جاء بالدراسة الذاتية على أرض الواقع ،وفحص مدى تقدم المؤسسة في تحقيق رسالتها ووفاءها بالمعايير والشروط والمتطلبات التي سنتها جهة الاعتماد.

وعادة ما تقوم الهيئة المانحة للاعتماد بتشكيل لجنة أو عدد من اللجان المتخصصة لدراسة الوثائق المقدمة من قبل المؤسسة التعليمية، والقيام بزيارات ميدانية لمواقع البرامج لكي تتأكد من مصداقية وتطابق الدراسة الذاتية المقدمة، كذلك يتم إجراء المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة، والاطلاع مباشرة على كافة الأوضاع الحالية، وذلك بهدف تقويم مستوى هذه المؤسسة التعليمية. وتعد اللجنة بعد ذلك تقريرها الذي ترفعه للجهة المسئولة عن منح الاعتماد(الحربي،٢٠٠٥م:١٥٨، القصبي،١٣١٠:٢٠٠٤).

وتحرص هيئات الاعتماد على أن تتكون فرق الزيارة الميدانية من عدد مناسب من الخبراء التربويين والأكاديميين المختصين في مجال الاعتماد، أو خبراء ومختصون مهنيون ذوي علاقة بطبيعة البرنامج . كما قد تضم في بعض الأحيان ممثلين عن جهات حكومية وقد تضم أفرادا من فرق تقييم عالمية.

• **مرحلة التحكيم** Action Judgment:

في نهاية الزيارة الميدانية، يقرأ الخبراء والزائرون تقريرهم في وجود عدد من ممثلي المؤسسات ويشرحون فيه مواقع القوة والضعف في المؤسسة أو البرنامج ومظاهر الاتفاق والاختلاف مع تقرير الدراسة الذاتية، ويمكن لأعضاء المؤسسة مناقشة ما جاء في هذا التقرير مع الزائرين لمراجعة تصحيحه. وبعد ذلك تقوم المؤسسة بمراجعة هذا التقرير النهائي لفريق المقيمين ومناقشة ما قد يرد به من مفارقات، وتحديد الخطوات التالية، لضمان شفافية كل جزء من هذه العملية وتفهم كافة الهيئات له ، وعقد ورش العمل لمناقشة كافة جوانبه، وإعداد تقرير حوله حتى يتسنى اتخاذ القرار الملائم في النهاية(حسين ،١٤٢٦هـ : ١٨٩).

• **القرار النهائي** Final Resolution:

تقوم الجهة المسؤولة عن منح الاعتماد بدراسة كل التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة لها من قبل المؤسسة التعليمية المترتبة على الزيارات الميدانية من قبل اللجان المشكلة، ثم تتخذ قرارها على ضوء مدى التزام المؤسسة بالمعايير والمتطلبات المطلوبة. وعادة ما يتم منح الاعتماد لفترة محدودة من الزمن تتراوح عادة ما بين ٢- ٥- ١٠ سنوات وذلك تبعا للمؤسسة التعليمية وتاريخ تأسيسها. ويجوز للمؤسسة أن تستأنف ضد أي قرار تشعر انه لا يفي بحقها وذلك حسب شروط ولوائح معينة متفق عليها(حسين وإبراهيم،٢٠٠٢م : ٢٧).

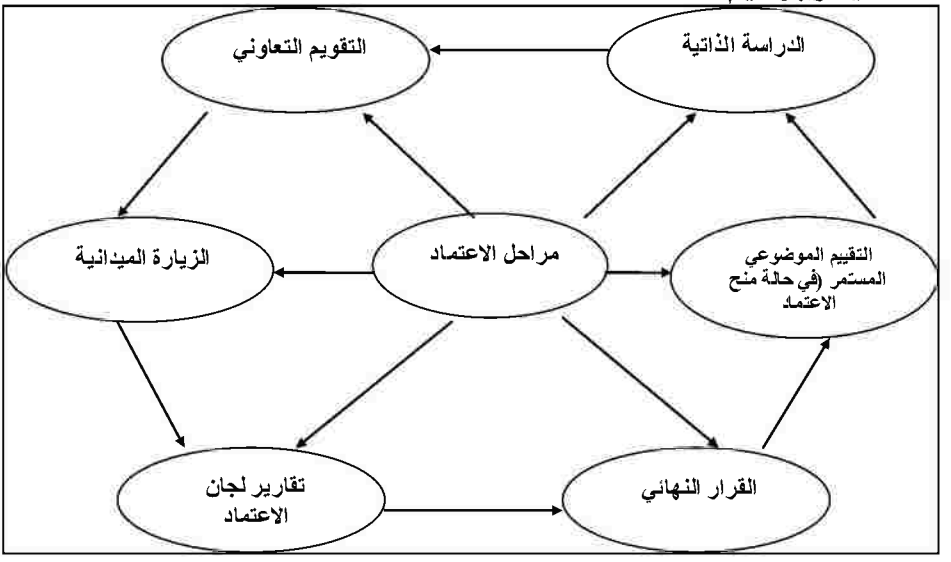
ومن الممكن تقسيم أنواع القرار النهائي إلى التالي (Hayward,2001:21):

- منح الاعتماد دون أية شروط ز
- منح الاعتماد ولكن بشروط .
- رفض الاعتماد .

كما يجوز سحب شهادة الترخيص أو عدم الموافقة على تجديدها إذا قامت أسباب تدعو إلى ذلك كمخالفة أحكام القانون،أو تقديم المؤسسة لمعلومات خاطئة، أو عدم الالتزام بتعليمات الوزارة أو الإساءة لسلامة الدولة أو مخالفة القوانين والنظم المرعية في البلد(حسين ،١٤٢٦هـ : ١٨٩).

وفي حالة منح الاعتماد، يتم إعادة تقييم المؤسسات والبرامج بصفة دورية مرة كل خمس سنوات، حيث تقوم الجهة المسئولة عن منح الاعتماد بإعطاء المؤسسة التعليمية مهلة للإصلاح ثم تعاود عملية التقييم، وفي كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية، وتخضع المؤسسات للزيارات الميدانية، وتستمر هذه العملية حتى تصل المؤسسة إلى مستوى الاعتماد المطلوب، وذلك بعد التأكد من تنفيذ المؤسسة لكل ما أوصت به اللجان المختلفة(الحربي،٢٠٠٥م:١٥٩).

والشكل التالي يوضح مراحل وخطوات الاعتماد التي تم تناولها سلفاً (حسين وإبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٥- ٢٩):



شكل رقم (١) : مراحل الاعتماد

- **نظام الاعتماد في المملكة العربية السعودية** :

لم يكن الاهتمام بنظم الاعتماد والجودة في المملكة العربية السعودية وليد الفترة الراهنة بل كانت هناك جهود ومساع ومحاولات عديدة في هذا الصدد منذ زمن، وذلك فيما يتصل بالمؤسسات التعليمية أو غيرها من المؤسسات. وسنعرض في الأسطر التالية طرفا من تلك المحاولات والتطبيقات وفقا لسياقاتها التاريخية.

كانت أولى محاولات تطبيق آليات التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية تلك الدراسة الذاتية التي قامت بها جامعة الملك

سعود عام ١٣٩٥هـ، وهي وأن لم تكن موجهة لأغراض الاعتماد إلا أنها كانت أشبه ما تكون بالدراسات التقويمية الشاملة (الملحم ، ١٤٢٨: ٧٧).

ومن هذه المحاولات ذات العلاقة بتحسين الجودة إنشاء لجنة الاعتماد الأكاديمي في الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية عام ١٤١٠هـ (الملحم ١٤٢٨: ٧٨) . وتحت مظلة الجمعية قام آل شارع وآخرون (١٤٢٠) بدراسة استهدفت قياس الكفاءة الخارجية والداخلية للمدارس الأهلية، وبناء إستراتيجية شاملة لتطويرها، وإعداد نظام لاعتمادها تربويا يتضمن المعايير والضوابط الأساسية لتقويم مستوى الأداء في هذه المدارس وجودة التعليم والتأكد من توفر الحد الأدنى من الشروط اللازمة للاعتراف بها(آل شارع وآخرون، ١٤٢٠ هـ).

ومن تلك المحاولات والجهود الرامية إلى تحقيق الجودة وتحسينها تأسيس الهيئة السعودية للتخصصات الصحية بموجب المرسوم الملكي رقم م /٢ وتاريخ ١٤١٣/٢/٦هـ، والتي أسند إليها في بداية تأسيسها إصدار التراخيص لممارسي المهن الطبية، والإشراف على مقدمي الخدمة الصحية في البلاد، ثم توسعت مسئولياتها في عام ١٤٢٥هـ لتشمل الإشراف الكامل على معاهد ومراكز التدريب الصحية الأهلية، وإصدار التراخيص لها، وكذا الاعتراف ببرامج التدريب في تلك المؤسسات ومنحها الاعتماد اللازم لمواصلتها تقديم الخدمة التعليمية(الملحم، ١٤٢٨هـ: ٧٨).

وفي سياق متصل، تم تأسيس اللجنة السعودية للجودة في ١٤٢١/٦/٢٦هـ الموافق ٢٠٠٠/٩/٢٤م، وضمت لجانها لجنة فرعية مختصة بتطبيقات الجودة في التعليم (الملحم، ١٤٢٨هـ: ٧٨).

ومن الجهود المقدرة في هذا الصدد تجربة كلية الهندسة في جامعة الملك عبد العزيز، والتي تعتبر تجربة ناجحة ورائدة على مستوى الوطن العربي، حيث استطاعت بحلول نوفمبر ٢٠٠٣م الحصول على الاعتماد الأكاديمي للعديد من برامجها برصيد ١٢ برنامجا من هيئة Accreditation Board for (ABET) Engineering and Technology. يضاف إلى ذلك تجربة كلية طب الأسنان في ذات الجامعة والتي حصلت على الاعتماد الأكاديمي من منظمة DentEd. وهي بذلك تعتبر أول كلية خارج إطار الاتحاد الأوروبي التي جرى تقويم واعتماد برامجها الأكاديمية بنجاح من هذه الهيئة (العيسى وسحاب ٢٠٠٦م: ٤٠٩- ٤١٠).

- **الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي** :

كان العرض السابق تعريفا بالمحاولات والجهود التي كانت تبذلها جهات مختلفة في التعليم العالي بدوافع ذاتية منها سعيا منها لتحسين جودة برامجها وما تقدمه من خدمات. أما الحدث الأبرز والخطوة الأساسية الأولى في تبني التقويم والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي فهو تأسيس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) National Commission of Assessment and Academic Accreditation بناء على الموافقة السامية رقم ٧/ب/٦٠٢٤ في ١٤٢٤/٢/٩هـ المبنية على قرار مجلس التعليم العالي

رقم ١٤٢٤/٢٨/٣ هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ ١٤٢٤/١/١٥هـ . وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي، وهي السلطة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري من أجل الارتقاء بجودة التعليم العالي الحكومي والخاص، وضمان الجودة والشفافية، وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي.

وتعمل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وفق رؤية معينة وهي "أن تصبح معروفة داخل المملكة وخارجها بجودة وفعالية إسهاماتها في التحسين المستدام للجودة في كل قطاعات التعليم فوق الثانوي في المملكة العربية السعودية". كما أن للهيئة رسالتها التي تقوم على " تشجيع، ومساندة، وتقويم جودة مؤسسات التعليم فوق الثانوي، والبرامج التي تقدمها هذه المؤسسات، وذلك من أجل ضمان تحقيقها لأعلى المعايير العالمية في الجوانب التالية: (١) جودة حصيلة تعلم الطلبة،(٢) وجودة الإدارة والخدمات المساندة المتوفرة داخل المؤسسات التعليمية،(٣) وإسهامات مؤسسات التعليم فوق الثانوي في البحث العلمي وفيما تقدمه للمجتمع الذي تعمل به (www.ncaaa.org.sa، تاريخ الدخول ٢٠١١/٥/١م).

وتلتزم الهيئة في عملها على تحقيق رسالتها بالتعاون مع مؤسسات التعليم فوق الثانوي والتشاور مع القطاعات الصناعية ووكالات المجتمع وغيرهم من المستفيدين الذين تتأثر مصالحهم بجودة التعليم فوق الثانوي ، من أجل تحقيق الأهداف التالية (www.ncaaa.org.sa، تاريخ الدخول ٢٠١١/٥/١):

- وضع معايير لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تتوافق مع المعايير العالمية مع مراعاة متطلبات البيئة المحلية.
- إتباع عمليات لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تتوافق مع الممارسة الجيدة المتعارف عليها عالميا.
- تقديم العون لمؤسسات التعليم فوق الثانوي من أجل مساعدتها على تقويم أدائها، والتخطيط لتحسين هذا الأداء، وذلك من خلال تقديم المشورة، وتنظيم البرامج التدريبية وورش العمل، ونشر الكتيبات والأدلة، ومن خلال شبكة المعلومات العالمية وغيرها من الوسائل.
- الالتزام بأن تكون قرارات الاعتماد موضوعية وعادلة ودقيقة وصارمة وبناءة.
- تطوير وتوفير قواعد المعلومات الخاصة بالممارسات الجيدة، ومؤشرات الجودة لكل قطاعات التعليم فوق الثانوي في المملكة.
- التعاون مع هيئات الاعتماد وضمان الجودة الأخرى، والعمل على أن تكون الهيئة رائدة في مجال الاعتماد وضمان الجودة على المستوى الإقليمي.
- الالتزام بمضمون وثيقة الممارسة الجيدة المقرة من قبل الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE).

ويستند نظام الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية إلى مجموعة من المبادئ والقيم الجوهرية التي تتبناها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي والمتمثلة التالي(www.ncaaa.org.sa ، تاريخ الدخول ٢٠١١/٥/١):

- التميز : تحرص الهيئة على تحقيق أعلى مستوى ممكن من الجودة في كل أعمالها وأنشطتها، وتبذل كل ما بوسعها من أجل تحفيز التميز في مؤسسات التعليم فوق الثانوي. كما تحرص الهيئة على أن توكل عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى ذوي الخبرة والكفاءة والقدرة من المعنيين بشؤون التعليم فوق الثانوي على المستويين الدولي والوطني.
- الاستقلالية : تحرص الهيئة على العمل باستقلالية تامة في تطويرها لمعايير وإجراءات الجودة ، وعند اتخاذ جميع قراراتها مع التزامها بالتعاون مع غيرها من المؤسسات والمنظمات والتزامها بمسؤوليتها تجاه المجتمع من خلال المجلس الأعلى للتعليم.
- الشفافية : تؤكد الهيئة أن كل ما تتبعه من سياسات وما تتخذه من إجراءات، وما تتبناه من أسس في اتخاذ قراراتها سيكون متاحا للعامة للفحص والتدقيق.
- الحيادية : تلتزم الهيئة بالعدل والحيادية في جميع تعاملاتها، وأن تتعامل بالمساواة مع جميع الجهات والأطراف، وتتبنى الهيئة ضوابط صارمة لمنع أي نوع من تضارب المصالح.
- النزاهة : تلتزم الهيئة في جميع تعاملاتها بأعلى المستويات الأخلاقية، سواء كانت هذه التعاملات على مستوى العمل داخل الهيئة ذاتها، أم على مستوى تعاملاتها مع المؤسسات الأخرى، أو الهيئات الحكومية، أو الأهلية، أو خبراء الجودة، أو أعضاء هيئة التدريس، أو الطلبة، أو فئات المستفيدين من أفراد المجتمع بصفة عامة. وتتبنى الهيئة الإجراءات الكفيلة بالتزام جميع منسوبيها وجميع من يمثلونها، بهذه القيم الأخلاقية العالية.

- **مهام الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي** :

تسعى هذه الهيئة ضمن ما تسعى إليه إلى القيام بالمهام الرئيسة التالية (www.ncaaa.org.sa، تاريخ الدخول ٢٠٠٩/٦/١٢م):

- وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية المختلفة فوق الثانوي.
- وضع القواعد والمعايير الإطارية المتعلقة بمزاولة العمل الأكاديمي، مثل التدريس والتدريب، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية المختلفة، وإعداد اللوائح التي تنظم الإشراف على هذه المهن في تلك المؤسسات .
- الاعتماد العام للمؤسسات الجامعية الجديدة أو ما يعادلها مثل الكليات والمعاهد، واعتماد أقسامها وتخصصاتها وخططها الأكاديمية.
- المراجعة والتقويم الدوري للأداء الأكاديمي للمؤسسات الجامعية القائمة أو ما يعادلها، واعتماد أقسامها وخططها الدراسية أكاديميا مثل الكليات والمعاهد وتقويمها بشكل دوري.
- التنسيق حيال اعتماد برامج وأقسام مؤسسات التعليم العالي في المملكة أكاديميا من جهات الاعتماد العالمية.
- تقويم واعتماد برامج البكالوريوس والدبلوم العالي بعد البكالوريوس والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها والمراجعة الدورية لمتطلباتها.

- تقويم واعتماد البرامج التخصصية الأكاديمية بعد الثانوية العامة مثل برامج الكليات المتوسطة والدبلومات العالمية الحكومية منها والأهلية.
- تقويم واعتماد البرامج ذاتية الصبغة التدريبية والتعليمية في المؤسسات الحكومية والأهلية.
- المشاركة في اقتراح الخطط العامة لإعداد وتطوير الأداء الأكاديمي في المجالات المختلفة.
- نشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي وإتاحتها للجهات والأفراد الراغبين الاطلاع عليها.

- **تمويل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:**

تعتمد الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي حالياً في تمويلها على الإعانات الحكومية بشكل كلي إلا أن المادة السابعة من لائحة الهيئة تشير إلى أن موارد الهيئة تتكون من التالي(www.ncaaa.org.sa، تاريخ الدخول ٢٠٠٩/٦/١٢م):

- رسوم عضوية المؤسسات الأكاديمية والتدريبية المعتمدة ذات العلاقة باختصاصات واهتمامات هذه الهيئة .
- رسوم التقويم الأكاديمي واعتماد البرامج التدريبية .
- الإعانات الحكومية .
- الهبات والتبرعات التي يقرر مجلس الهيئة قبولها .
- عائد استثمار أموال الهيئة وحصيلة نشر وبيع ما يتم إعداده من بحوث ودراسات ونشرات ودورات وندوات ومؤتمرات واستشارات وما تقدمه من خدمات

- **إجراءات الاعتماد الأكاديمي ومراحله في المملكة العربية السعودية:**

يمكن استيضاح إجراءات الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية من خلال "دليل نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية" والذي يقع في ثلاثة أجزاء، تتناول إجراءات وشروط الاعتماد والترخيص والتقويم الداخلي والخارجي للجودة، وفيما يلي شرح مختصر لمكونات هذا الدليل(دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ،٢٠٠٨ م) :

- الجزء الأول من الدليل : ويقدم نظرة عامة لنظام توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال وصف المبادئ والأسس التي تشكل التوجه العام للهيئة،وتقديم ملخص للمعايير المطبقة من قبل الهيئة ،وتقدم كذلك مخططا تمهيديا يتضمن مراحل المصادقة على المؤسسات التعليمية واعتماد البرامج التي تقدمها.
- الجزء الثاني من الدليل: ويصف إجراءات توكيد الجودة الداخلية، وآليات تأسيس مراكز ووحدات الجودة داخل المؤسسات التعليمية، وإجراءات التخطيط والتقويم وكتابة التقارير حول البرامج التعليمية من توصيفات البرامج والمقررات وأنشطة الخبرة الميدانية، بالإضافة إلى الدراسة الذاتية وما يلحق بها من تقارير ونماذج.
- الجزء الثالث من الدليل : ويتضمن تفصيلاً للمتطلبات والتحضيرات الواجب القيام بها للاستعداد للمراجعات الخارجية، وكذلك متطلبات

وشروط الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات حديثة المنشأ، واعتماد وإعادة اعتماد البرامج التعليمية، والتقويم الخارجي للجودة والاعتماد والذي يعقد كل خمس سنوات لهذه المؤسسات.

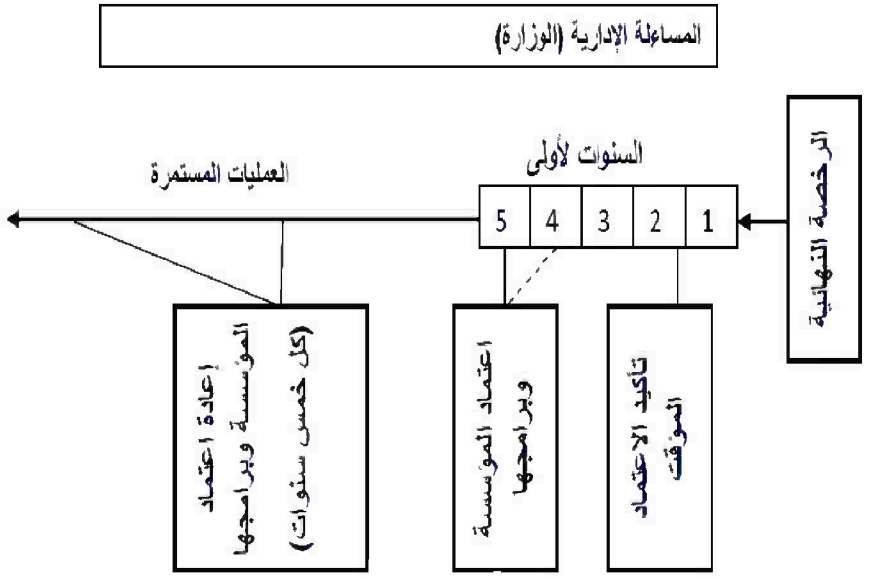
وبشكل عام يمكن القول أن خطوات ومراحل الاعتماد الأكاديمي في الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي تتبع ذات الخطوات والمراحل الموجودة في النموذج الأمريكي للاعتماد وهي على النحو التالي(المسلم،٢٠٠٨م : ١٦- ١٧):

- الدراسة الذاتية : وتعدها المؤسسة أو البرنامج الذي يتقدم بطلب الاعتماد. وتهدف إلى قياس مستوى الأداء في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- الزيارة الميدانية: وفي هذه المرحلة تستعين الهيئة بفريق متخصص يزور المؤسسة التعليمية لتحديد مدى تحقيق المؤسسة أو البرنامج لمعايير الاعتماد.
- الإعلان : إذا اقتنعت الهيئة باستيفاء معايير الاعتماد من قبل المؤسسة أو البرنامج، فإنها تصدر براءة الاعتماد وتدرج اسم المؤسسة أو البرنامج في قائمة المؤسسات أو البرامج المعتمدة.
- المتابعة: تتابع هيئة الاعتماد المؤسسات والبرامج المعتمدة خلال فترة الاعتماد للتحقق من الاستمرار في الوفاء بالمعايير.
- إعادة التقويم: يعاد تقويم كل مؤسسة أو برنامج بعد انقضاء فترة الاعتماد (٥ سنوات) من أجل تجديد الاعتماد أو سحبه.

يشار كذلك أن للهيئة الوطنية والاعتماد الأكاديمي إجراءات لترخيص واعتماد المؤسسات الجديدة الخاصة منها والعامة وكذلك الجامعات الدولية التي تود افتتاح أفرع لها أو كليات في المملكة العربية السعودية، وهي بشكل عام تمر بهذه المراحل الرئيسة(دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية " الجزء الثالث ،٢٠٠٨ م : ١٠.٧):

- التقدم لوزارة التعليم العالي بطلب الترخيص الأولي.
- الحصول على الرخصة الأولية بعد تقديم خطط مفصلة عن المؤسسة الجديدة وبرامجها ، والتأكد من أنها متوافقة مع متطلبات وزارة التعليم العالي ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد.
- التقدم بطلب إلى وزارة التعليم العالي لإنشاء هذه المؤسسة.
- تقوم الهيئة بتقويم الخطط وفقا لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤقت للمؤسسات التعليمية والبرامج في الثلاث السنوات الأولى من إنشائها.
- في حال تحققت المتطلبات والشروط الخاصة بالبرامج والمؤسسات التعليمية تقوم الهيئة بإبلاغ مقدم الطلب ليبدأ بالمرحلة الأولى وذلك بتوفير المرافق والتجهيزات والتعيين الأولي للموظفين وأعضاء هيئة التدريس.
- زيارة موقع المؤسسة للتأكد من أن متطلبات المرحلة الأولى قد استكملت.
- في حال استكملت المرحلة الأولى ، يصدر وزير التعليم العالي ترخيصا يمكن المؤسسة من تسجيل الطلاب محددا في ذلك نطاق العمليات التعليمية ومجالات الدراسة، ومستويات المؤهلات التي يمكن أن تقدمها المؤسسة.

- تتم متابعة الأنشطة الأولية للمؤسسة الجديدة من قبل الوزارة والهيئة. وإذا كانت الأمور تسير بشكل مرضي، تصدر الهيئة تأكيدا للترخيص المؤقت للسنة الثانية
- وعندما تتخرج الدفعة الأولى تعطى المؤسسة الرخصة النهائية لمزاولة عملها.
- تخضع المؤسسة بعد حصولها على الرخصة النهائية لإجراءات التقويم الذاتي والخارجي كل خمس سنوات تمهيدا لاعتمادها أكاديميا،أو إعادة اعتمادها أو تجديد اعتمادها حسب المخطط أدناه ،وذلك في أوقات التقويم الخارجي التي تحددها الهيئة.



شكل رقم(٢) : عمليات ما بعد الترخيص النهائي لمؤسسات التعليم العالي حديثة النشأة

أما الجامعات القائمة حالياً فتخضع مباشرة لإجراءات التقويم الداخلي والخارجي مباشرة بعد استكمالها إنشاء أنظمة داخلية للجودة،وذلك وفق مراحل الاعتماد التي تم تناولها سلفا.

- **معايير الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية** :

قامت الهيئة بإصدار وثيقتين في هذه الخصوص وهما: وثيقة معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ووثيقة معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في برامج مؤسسات التعليم العالي. وقد تم بناء هذه المعايير بالاستناد على الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، كما تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وعدد هذه

المعايير أحد عشر معياراً تتمثل فيما يلي(وثيقة معايير الاعتماد وتأكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ٢٠٠٩م):

- الرسالة والغايات والأهداف، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: مناسبة رسالة المؤسسة، فائدة صيغة رسالة المؤسسة، وضع الرسالة ومراجعتها، استخدام الرسالة، العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف.
- السلطات و الإدارة ،ويتضمن المعايير الفرعية التالية : المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة التعليمية، القيادة، عمليات التخطيط،العلاقة بين أقسام الطلاب والطالبات، النزاهة، السياسات واللوائح التنظيمية، المناخ التنظيمي الشركات والوحدات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية.
- إدارة عمليات توكيد الجودة وتحسينها، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، نطاق عمليات ضمان الجودة،استخدام المؤشرات والنقاط المرجعية، التحقق المستقل من المعايير.
- التعلم والتدريس، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: المراقبة المؤسسية لجودة التعلم والتعليم، نواتج تعلم الطلبة، عمليات تطوير البرامج،عمليات تقويم البرامج ومراجعتها، تقييم الطلبة، المساعدات التعليمية للطلبة، جودة التدريس، دعم التحسين في جودة التدريس، مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم، أنشطة الخبرة الميدانية، ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى.
- إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: قبول الطلبة، سجلات الطلبة، إدارة شؤون الطلبة، تخطيط خدمات الطلبة وتقويمها، الخدمات الإرشادية والطبية، أنشطة الطلبة غير الصفية.
- مصادر التعلم، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: التخطيط والتقويم التنظيم، دعم المستخدمين، الموارد والمرافق.
- المرافق والتجهيزات، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: السياسات العامة والتخطيط، جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها، الإدارة والشؤون الإدارية للمرافق ولتجهيزات، تقنية المعلومات، إسكان الطلبة.
- الإدارة المالية والتخطيط المالي، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: التخطيط المالي وإعداد الميزانية،الإدارة المالية، التدقيق المالي وتقييم المخاطر.
- عمليات التوظيف، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: السياسة العامة والإدارة،التوظيف والتعيين، التطوير الشخصي والوظيفي،الإجراءات التأديبية وتسوية النزاعات والشكاوى.
- البحث العلمي، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: السياسة المؤسسية في البحث العلمي، مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي، الاستثمار التجاري للبحث العلمي، المرافق والتجهيزات البحثية.
- علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع، ويتضمن المعايير الفرعية التالية: سياسات المؤسسة التعليمية حول علاقتها مع المجتمع، التفاعل مع المجتمع، سمعة المؤسسة التعليمية.

أما بخصوص معايير الاعتماد وضمان الجودة في برامج مؤسسات التعليم العالي فهي ذاتها المعايير السابقة باستثناء بعض التعديلات الطفيفة فيما يتصل بالأبعاد والمؤشرات المنضوية تحت كل معيار من المعايير الأحد عشر وسيتم تناولها في المبحث الثالث عند الحديث عن تجارب وخبرات الاعتماد في برامج الدراسات العليا.

• **قراءة للتجربة السعودية في الاعتماد الأكاديمي** :

تعد تجربة المملكة العربية السعودية في الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي تجربة حديثة كمثيلاتها العربية،إلا أنه وخلال هذه الفترة القصيرة منذ تبني نظام الاعتماد والجودة تحققت بعض الانجازات المقدرة، والتي تعتبر خطوات مشجعة في هذا الطريق يأتي في مقدمتها تأسيس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ،وما قامت به هذه الهيئة من نشر لثقافة التقويم وضمان الجودة وتشجيع ومساندة تطبيق التقويم الذاتي في الجامعات، وتقديم البرامج التدريبية في المجالات ذات الصلة بعمليات الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية، وإعداد الأدلة وفق المعايير الدولية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. يضاف إلى ذلك عضوية الهيئة في الشبكة العالمية لهيئات توكيد الجودة في التعليم العالي(INQAAHE).

ومن ضمن الانجازات أيضا ما تحقق على مستوى الجامعات السعودية إذ كانت هناك أصداء لهذه الجهود، فقامت الجامعات بتأسيس وكالات للتطوير والجودة تتبع إدارات الجامعات، كما قامت بتأسيس وحدات للجودة ضمن كلياتها. وكان من أبرز هذه الجهود الانجازات التي تحققت في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك عبد العزيز. يضاف إلى ذلك إنجازات جامعة الملك سعود في نشر ثقافة التقويم وإرساء قواعد الهيكلة التنظيمية للتقويم الذاتي، وجامعة أم القرى التي أسست المركز الدولي لاعتماد الدراسات الإسلامية. كما أن هناك عدد من كليات المجتمع في الرياض وجدة ومكة استطاعت الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي.

وفي مقابل هذه الإنجازات تواجه حركة الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية معوقات تحد من فاعليتها وتسريع خطواتها لعل أبرزها مايلي:

- عدم امتلاك الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي – حتى زمن إعداد هذه الدراسة- الغطاء التشريعي المناسب الذي يعزز قدراتها وصلاحياتها وأداء دورها الرقابي والتقويمي وفق المتعارف عليه والمعمول به في هيئات الاعتماد في أغلب دول العالم.
- نقص الإمكانات المادية والمالية التي تساعد الهيئة في انجاز دورها بالشكل المطلوب .
- عدم كفاية الكوادر البشرية والكفاءات المتميزة والخبيرة كماً ونوعاً، بما يساعدها على تحقيق الأهداف المبتغاة من وراء تأسيسها.
- التوسع المتزايد والمطرد في إنشاء وافتتاح الجامعات والكليات الناشئة الحكومية منها والأهلية وهو الأمر الذي يضاعف مسئوليات الهيئة في ظل نقص الإمكانات المادية والمالية والبشرية المتوافرة لديها.

• **ثانياً : الدراسات السابقة** :

نتناول في هذا القسم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد تنوعت هذه الدراسات بين دراسات نظرية وأخرى ميدانية، وتنوعت كذلك أهدافها والمجالات التي طرقتها؛ فمنها دراسات ركزت على استعراض خبرات وتجارب الاعتماد على الصعيدين العربي والأجنبي. وهناك دراسات سعت إلى بناء

معايير للاعتماد الأكاديمي،ودراسات تناولت صعوبات الاعتماد الأكاديمي، ودراسات أخذت طابعا تقويميا ، ودراسات بحثت آثار ونواتج عمليات الاعتماد الأكاديمي. وفيما يلي نعرض للدراسات العربية والأجنبية، ثم نقدم تعليقا حول علاقتها بالدراسة الحالية وأوجه الالتقاء والاختلاف فيما بينها، وكذا أوجه الاستفادة منها، والإضافة العلمية التي ستقدمها هذه الدراسة.

- **الدراسات العربية** :

- **دراسة الخطيب والجبر(١٩٩٩). "إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإبعاد المكونة لمفهوم الاعتماد الأكاديمي، واستطلاع رأى أعضاء المجالس العلمية في الجامعات السعودية إزاء أهميته من الناحية الأكاديمية والتنظيمية، والمتطلبات اللازمة لإدارته، والجوانب التي يجب أن يشملها. وقد توصلت الدراسة إلى موافقة أعضاء المجالس على مفهوم الاعتماد باعتباره صيغة لقياس كفاءة المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال هيئة مستقلة عن الأجهزة التعليمية الأخرى وتوفير الإمكانيات اللازمة لنجاحه، والمصادر المعلوماتية والمادية والمعنوية له. وكان من أهم توصيات هذه الدراسة إنشاء هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي تتمتع بالاستقلالية، وإعداد الكوادر البشرية اللازمة لإدارتها، والاستفادة من خبرات الدول الرائدة في هذا المجال.

- **دراسة الخطيب (٢٠٠٠م)" نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة لعربية السعودية".**

استهدفت هذه الدراسة قياس اتجاهات الخبراء في التعليم العالي بالقطاعين الحكومي والأهلي نحو إنشاء هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، والتعرف على أهم التجارب العالمية في مجال الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم العالي ومؤسساته، والتعرف كذلك على اتجاهات الخبراء نحو الاعتماد الأكاديمي من حيث الخصائص والأهداف والمعايير وسماتها ، وتحديد سبل تنظيم عمليات الاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات التعليم العالي، وتحديد الصعوبات المتوقعة للاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات التعليم العالي ، والتعرف على البدائل والخيارات الممكنة للاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، والتعرف كذلك على الأنشطة المساندة لنجاح هيئة الاعتماد الأكاديمي كصيغة مقترحة للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي.

وقد توصلت هذه الدراسة الميدانية إلى عدة نتائج من أهمها:

- وجود اتجاه ايجابي بدرجة عالية لمعظم خصائص الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي.
- اتفاق جميع أفراد الدراسة على أهمية أهداف الاعتماد الأكاديمي .
- اتفاق معظم أفراد الدراسة على أن المعايير التي أوردتها الدراسة تعتبر على درجة عالية من الأهمية لعمليات الاعتماد الأكاديمي.
- اتفاق معظم أفراد الدراسة على خصائص المعايير المقترحة وضرورته في تصميم عمليات الاعتماد الأكاديمي.

- اتفاق معظم أفراد الدراسة على الآليات المقترحة لتنظيم عمليات الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي.
- وجود تباين واضح في وجهات نظر الخبراء والمسؤولين إزاء وضع الاعتماد الأكاديمي بين القطاعين الحكومي والأهلي ،مع موافقة الأغلبية على ضرورة وجود استقلالية معينة للاعتماد.
- وجود تباين بين أفراد الدراسة حول الصعوبات المتوقعة للاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي.
- اتفاق معظم أفراد الدراسة على آليات تمويل الاعتماد الأكاديمي.
- وجود اختلاف واضح في رؤية الخبراء والمسئولين عن التعليم العالي حول بدائل وخيارات الاعتماد.
- اتفاق معظم أفراد الدراسة على الأنشطة المساندة لنجاح الاعتماد الأكاديمي.

- **دراسة عائشة بشير (٢٠٠٢) "معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم الخاص في ضوء خبرات بعض الدول".**

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية، والتعرف على خبرات بعض الدول في مجال الاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي، والتوصل إلى مجموعة من المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني التي يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالعالم العربي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها تقديم معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني في عدد من المجالات . وأوصت الدراسة بتكوين مؤسسة وطنية للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي ذات صفة حكومية، وإنشاء قاعدة معلومات تشمل الجامعات الحكومية والخاصة تحتوي على جميع الإحصاءات والمعلومات والإجراءات الإدارية ونظم القبول والتسجيل. كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات للتعرف على الصعوبات التي تعترض تطبيق الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية.

- **دراسة الشرقاوي (٢٠٠٤) " رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي"**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع كليات التربية ومتطلبات تطويرها، وبناء معيار للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية ،حتى يمكن في ضوئه تحديد جوانب القوة والضعف بكليات التربية، كما استهدفت الدراسة أيضا التعرف على مدى تحقق بعض المعايير الموضوعة للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتشخيص الوضع الراهن لكليات التربية، كما تم بناء استبانة للتعرف على واقع كليات التربية في ضوء مجموعة من الشروط المعيارية ،وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وقد توصلت الدراسة إلى وضع رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي شملت مجموعة من المحاور وهي : أهداف كليات التربية، الهيكل الإداري للكلية، المبنى والتجهيزات،نظام القبول، هيئات التدريس، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، العملية التعليمية، التربية العملية، الدراسات العليا والبحوث.

- **دراسة عبد الهادي (٢٠٠٥) " نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية: دراسة حالة".**

استهدفت هذه الدراسة استعراض بعض التجارب العالمية لاعتماد المؤسسات التعليمية، ومن ثم تحليل تلك التجارب للتعرف على كيفية الاستفادة منها. وأوصت الدراسة بضرورة الأخذ بنظام الاعتماد الأكاديمي كمدخل للإصلاح التعليمي مع تهيئة المناخ الملائم لتقبل وضعية التغيير الجديدة بحيث يصبح المجتمع بكل فئاته مؤمنا بالتطوير والتغيير إلى الأفضل. كما أوصت الدراسة بضرورة توفر مدخلات تدعم عملية التطوير كسن التشريعات والقوانين وتوفير التجهيزات وغيرها من الإمكانيات المادية والبشرية.

- **دراسة البنا وعمارة(٢٠٠٥)." إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة التي ينبغي توافرها بمؤسسات التعليم العالي، والصعوبات المتوقعة حال تطبيقه بمصر. وأجرى الباحثان دراسة ميدانية استطلعت آراء مجموعة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية لتحقيق أهداف الدراسة. وخلصت الدراسة الميدانية بشكل عام إلى وجود درجة إدراك عالية لدى أعضاء هيئة التدريس تتوافق مع الاتجاهات العالمية حول متطلبات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في مصر. كما أظهرت الدراسة ميل أعضاء هيئة التدريس إلى توقع وجود درجة صعوبة كبيرة جدا ستواجه تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي كان من أهمها " غياب نظم ومعايير تقييم مؤسسات التعليم العالي" و " محدودية مصادر التمويل الحكومية".

- **دراسة محمد وقرني(٢٠٠٥). " إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول".**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل خبرات بعض الدول في مجال الاعتماد الأكاديمي، ووضع إستراتيجية لتطبيق معايير الاعتماد في كليات التربية بمصر. واستخدم الباحثان منهج تحليل النظم في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وانتهت الدراسة إلى عدد من النتائج كان منها أن كليات التربية بحاجة ملحة لتطبيق نظام الاعتماد للتخلص من مشكلاتها وتحقيق التحسين المستمر والمنافسة على المستويين المحلي والعالمي ، وإنشاء هيئة مستقلة للاعتماد ، وتوفير المتطلبات الضرورية لتطبيق نظام الاعتماد في كليات التربية مثل بناء الرؤية والرسالة والخطط الواضحة والإمكانات المادية والبشرية وتدريب الأفراد العاملين. كما توصلت الدراسة إلى بيان عدد من الصعوبات المتوقعة عند تطبيق نظام الاعتماد في كليات التربية ومنها ما يتعلق بالأفراد ونقص كفاءتهم، أو ضعف حماسهم، وأخرى تتعلق بالمؤسسة مثل نقص الإمكانات المادية والبشرية.

- **دراسة أمين و حويل وحسن(٢٠٠٥) " الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول".**

استهدفت الدراسة التعرف على مفهوم الاعتماد وأنواعه ومعاييره ومبررات تطبيقه في التعليم العالي المصري، والتعرف على خبرات وتجارب بعض الدول في مجال الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي، ثم صياغة تصور مقترح

لتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي المصري. واستخدمت الدراسة مدخلا منظوميا يدمج بين المنهجين الوصفي والمقارن لتحليل نظم الاعتماد في كل من المملكة المتحدة والهند والإمارات العربية المتحدة واستخلاص أوجه الشبة والاختلاف فيما بينها، واختتمت الدراسة بوضع تصور مقترح كان بمثابة توصيات لتطبيق نظام الاعتماد في التعليم العالي المصري ومتطلبات وآليات تنفيذه.

- **دراسة العريمي** (٢٠٠٥) " **تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون**".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي بسلطنة عمان كما يتصورها القادة الأكاديميون والإداريون، ومن ثم تحديد الاختلاف في تقديرات درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة ، والكلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وفقا للقادة الإداريون والأكاديميون في كليات التربية كان بدرجة تطبيق عالية في مجال رسالة الكلية وأهدافها، بينما حصلت مجالات البرامج التعليمية، والهيئة التدريسية، والخدمات الطلابية ومصادر التعلم، وخدمة المجتمع على درجة متوسطة في تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي فيها.

- **دراسة أميمة البدري** (٢٠٠٨) : " **تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي: دراسة تطبيقية على كليات التربية للبنات بجامعة جازان**".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف واقع الأداء الحالي في كليات التربية للبنات بجازان، وكذا هدفت إلى التعرف على بعض متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي في هذه الكليات،ومقترحات وصعوبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي فيها. وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة ذات الصلة بواقع الأداء الحالي في كليات التربية للبنات تمارس بدرجة متوسطة. وفيما يتصل بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي جاء من أهمها إعداد الكفاءات البشرية اللازمة لتطبيق نظم الاعتماد الأكاديمي ونشر ثقافة الجودة لدى العاملين والعاملات في هذه الكليات. وأما المقترحات فجاء من أهمها التعاون المستمر وتبادل الخبرات في مجال الاعتماد الأكاديمي محليا وإقليميا وعالميا . وتوصلت الدراسة كذلك إلى بيان عدد من الصعوبات المصاحبة لتطبيق الاعتماد الأكاديمي كان من أهمها ضعف برامج التدريب المقدمة للعاملين ،وضعف مستوى التجهيزات والمرافق المتوافرة في هذه الكليات، وعدم وجود موارد تمويلية إلى جانب التمويل الحكومي، وقلة الخبراء في مجال الاعتماد الأكاديمي،وتقادم النظم المالية والإدارية المعمول بها في الكليات، وتدني قناعة الأفراد بأهمية نظام الاعتماد الأكاديمي، ومقاومة التغيير من قبل بعض العاملين.

- **دراسة الصمادي** (٢٠٠٨) " **تصورات القادة الأكاديميون وأعضاء هيئة التدريس لالتزام الجامعات الأردنية الخاصة بتطبيق معايير الاعتماد والجودة**".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات القادة الأكاديميون وأعضاء هيئة التدريس لالتزام الجامعات الأردنية الخاصة بتطبيق معايير الاعتماد والجودة في مجالات القبول، ورسالة الجامعة، والأساتذة والموظفون، والبرامج

الأكاديمية، والقيادة والسلطة الإدارية، وأخلاقيات الجامعة، والتقويم، والمكتبة و خدمات مساندة الموظفين، والتنمية الطلابية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تصورات القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس عن مدى التزام الجامعات الخاصة بمعايير الاعتماد والجودة كان بدرجة مرتفعة في جميع المجالات.

- **دراسة عباس(٢٠٠٩) بعنوان "التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي."**

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي كمدخل وبين الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي، وشرح مراحل استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل وأسلوب للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي. واستخدمت هذه الدراسة النظرية المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها. وتوصلت الدراسة إلى أن التخطيط الاستراتيجي يعد أمثل أسلوب للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي لكونه يسهم في تحديد الرؤية المستقبلية لعمليات الجودة والاعتماد، من خلاله يمكن إجراء تحليل بيئي دقيق للبيئة الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات، واستغلال الموارد البشرية والمادية بشكل جيد، وتوفير خطط تنفيذية تشتمل على كل إجراءات وأنشطة وعمليات الجودة والاعتماد، ومراعاة العلاقات المتداخلة والمتشابكة فيما يتصل بالجودة والاعتماد من خلال نظرة عامة وشاملة. كما توصل الباحث بشكل مفصل مصحوبا بالأمثلة إلى المراحل الأساسية لاستخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الاعتماد الأكاديمي وهي : مرحلة التحليل البيئي،مرحلة وضع الرؤية والرسالة، مرحلة وضع وصياغة الأهداف الإستراتيجية،مرحلة التقييم والمتابعة.

- **دراسة الثقفي (٢٠٠٩) " مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية "**

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى محاولة وضع قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لاقسام الرياضيات في كليات العلوم في الجامعات السعودية في ثلاثة مجالات هي البرنامج التعليمي، والبيئة التعليمية، والهيئة التدريسية، وكذا التعرف على مدى مناسبة وتوافر هذه المعايير. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي ذات الصلة بالبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية حققت درجة المناسبة ودرجة التوافر المطلوبتين، بينما لم تحقق معايير الاعتماد ذات الصلة بالهيئة التدريسية درجة المناسبة ودرجة التوافر المطلوبتين. أما معايير ضمان الجودة فقد تحققت فيها درجة المناسبة المطلوبة في مجالي البرنامج التعليمي والبيئة التعليمية . وحققت معظم معايير ضمان الجودة للبرنامج التعليمي درجة التوافر المطلوبة بينما لم تحقق معايير ضمان الجودة في مجالي البيئة التعليمية والهيئة التدريسية درجة التوافر المطلوبة.

- **دراسة الخطيب والخطيب (٢٠١٠)" الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية: نموذج مقترح"**

هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج للاعتماد وضبط الجودة في مؤسسات العليم العالي في الوطن العربي. وقام الباحث بتصميم النموذج بناء على الخبرات والتجارب الدولية في الاعتماد الأكاديمي،وذلك في هيئة استبانة

تضمنت(١١١) عبارة موزعة على عشرة مجالات هي الرؤية والرسالة والأهداف،الحاكمية والتنظيم، البرامج الدراسية، التعلم والتعليم، المكتبات وتكنولوجيا المعلومات، المرافق والتسهيلات والخدمات التربوية،البحث العلمي، التمويل، الرقابة والمساءلة والتقويم، المخرجات. وتوصلت الدراسة إلى حصول جميع المجالات على درجات عالية من الأهمية بإجماع الأفراد المشاركين في تقييم النموذج وعددهم ٥١ فردا ممن شاركوا في ورشة العمل الثانية في عمان بالأردن والمنعقدة في الفترة ٢٣- ٢٤ نوفمبر ٢٠٠٨م تحت شعار "ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات العربية: آليات التقويم الخارجي".

- **الدراسات الأجنبية** :

- **دراسة** El-Khawas (2001) **بعنوان** "Accreditation in the U.S.A.: Origins, Developments and Future Prospects"

وقدمت هذه الدراسة عرضا تاريخيا لهيئات الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية منذ بدايات القرن العشرين، ثم تحليلا للخبرة التي تمتلكها مؤسسات الاعتماد، والتطورات التي طرأت على إجراءات التقييم وعمليات الاعتماد ومعاييره. كما كانت هناك دراسة حالة لإحدى هيئات الاعتماد والإجراءات المتبعة فيها. وبشكل عام فقد أكدت الدراسة على ثلاثة نقاط رئيسية هي : ١)التأكيد على التاريخ الطويل لهيئات الاعتماد في الولايات المتحدة، وأهمية الاعتماد والخبرة الأمريكية في هذا المجال، ٢) توضيح النقاط الأساسية في مجال الاعتماد بحيث تكون مرجعا للمهتمين وصناع القرار في الدول خارج الولايات المتحدة، مع التأكيد على أن هذه الدراسة أجريت وفق ظروف زمنية وثقافية محددة، ويلزم مراعاتها إذا ما تم تطبيقها في مجتمعات أخرى، ٣) التأكيد على حرية هيئات الاعتماد واستقلاليتها فيما يخص التنوع والاختلاف وآليات التطبيق. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن وضعية الحرية والاستقلالية حفزت هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة على ممارسة التقويم الذاتي وتطوير إجراءاتها واستراتيجياتها . وأظهرت الدراسة كذلك أن تعدد هيئات الاعتماد لا يعني التوحد في الإجراءات ،بل أن المجال مفتوح للتنوع والاختلاف في الصيغ والتطبيقات. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن هيئات الاعتماد تختصر الوقت على المستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور بعيدا عن مشاكل البيروقراطية التي تؤثر على التقييم غير المستقل.

- **دراسة** Arcelo(2001) **بعنوان** "In Pursuit of Continuing Quality in Higher Education Through Accreditation: the Philippine Experience"

وتناولت هذه الدراسة وصفا لواقع التعليم العالي في الفلبين والعوامل التاريخية التي تأثر بها. وهدفت الدراسة بشكل رئيس إلى تقديم عرض تاريخي لنظام الاعتماد في الفيليبين ، وكيفية تطور التعليم في ظل هذا النظام. كما استهدفت الدراسة تحليل المشكلات ذات العلاقة بخطط الاعتماد، وتقديم الحلول المتعلقة بتطبيقه ، وتقييم أثر الاعتماد الأكاديمي على المعاهد والمؤسسات التعليمية وعلى نظام التعليم العالي بعامة في الفيليبين. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان ممن أهمها : ١)أن الآباء يحرصون على إلحاق إباءهم بالمؤسسات التعليمية الحاصلة على شهادات اعتماد دون سواها ، ٢)

هناك تنوع في أنظمة الاعتماد وتعدد في الهيئات التي تقوم بعمليات تقويم واعتماد المؤسسات التعليمية ، ٣)تتنافس هيئات الاعتماد لتقديم برامج متنوعة لعمليات الاعتماد وإجراءاته من أجل أن تأخذ بها مؤسسات التعليم العالي، ٤) يعتبر الاعتماد أحد الخطط الناجحة التي تستخدمها الحكومة الفيليبينية في الإشراف على نظام التعليم العالي بالدولة ، وتعتبر هذه الأمور بمثابة نصوص ثابتة في الدستور الفيليبيني ، ٥) تقدم عملية الاعتماد مؤشرات مهمة تتيح لخريجي التعليم العالي الانخراط في سوق العمل، كما أن الحصول على شهادة من معهد معتمد له أثره في رفع مستوى الدخل للخريجين الجدد.

- **دراسة** Al-Bulushi (2003) **بعنوان** "Accreditation in an International Context Prospects for Implementation in the Omani Higher Education System"

وهدفت الدراسة بشكل رئيس إلى بيان فرص تطبيق نظم الاعتماد في التعليم العالي في سلطنة عمان . كما هدفت الدراسة إلى فحص القيمة الملاحظة للإجراءات الحالية المستخدمة في تقييم الجودة المؤسسية ومدى تناولها لحاجات المستفيدين من التعليم العالي في سلطنة عمان، وذلك من أجل ضمان الجودة من خلال الاعتماد المؤسسي. وقد بينت الأدبيات ذات الصلة بنظام الاعتماد المؤسسي في التعليم العالي العماني في هذه الدراسة أن الخصائص الرئيسية لنموذج الاعتماد المؤسسي المستخدم في سلطنة عمان قريبة إلى حد كبير من نموذج الاعتماد في كيلز (Kells,1988). وتشير النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن العمليات، والمعايير، والمقاييس المستخدمة في تقييم واقع مؤسسات الاعتماد في التعليم العالي العماني طموحة جدا ،وتقوم بشكل أساسي على المدخلات، مع تركيز أقل على المخرجات. كما أنها لم تراعي بالقدر الكافي سياق مؤسسات التعليم العالي المحلية في سلطنة عمان،بل كانت متحيزة ثقافيا تجاه الثقافة الغربية. كذلك بينت الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي العماني الحكومية منها والخاصة متأخرة بعض الشيء في تلبية شروط الحد الأدنى للاعتماد المؤسسي بسبب بعض التحديات والصعوبات التي تمر بها. وقدمت الدراسة في خاتمتها بعض التوصيات التي يتوجب أخذها في الاعتبار من قبل سلطات التعليم العالي في سلطنة عمان لتطوير مؤسسات التعليم العالي من خلال نظام اعتماد أكثر قوة، وذلك من خلال تعديل العمليات والمقاييس والمعايير المستخدمة حاليا في تقييم مؤسسات التعليم العالي. كذلك اقترح الباحث بعض الممارسات التي ينبغي إحداثها في نظام التعليم العالي العماني لجعله يلبي احتياجات المستفيدين في سلطنة عمان.

- **دراسة** Murray (٢٠٠٤) **بعنوان** : " A Study of Two-Year College Administrators Regarding the Accreditation Process on Institutional Change."

وهدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين عملية الاعتماد والتغيير المؤسسي في كليات السنتين الجامعية والمعتمدة من قبل من هيئة اعتماد المدارس والكليات في الجنوب الأمريكي Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges(SACS,COC) . كذلك هدفت الدراسة إلى تحديد الجوانب والمجالات التي تغيرت بشكل أكبر من غيرها

في هذه الكليات بسبب عملية الاعتماد. واستخدمت الدراسة منهجاً بحثياً كميا وكيفيا اشتمل على أداة استقصاء في المرحلة الأولى من الدراسة شارك في الإجابة عليه (١٩٨) رئيسا من رؤساء هذه الكليات. وأجريت بعض المقابلات في المرحلة الثانية من الدراسة وكانت تحديدا مع خمسة من رؤساء هذه الكليات ممن كانت إجاباتهم على الاستبيان مختلفة بشكل كبير عن غيرهم من الرؤساء. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن هناك علاقة واضحة بين التغيير المؤسسي وعملية الاعتماد؛ حيث اتضح من إجابات أفراد مجتمع الدراسة أن للاعتماد أثر واضح في إحداث التغيير المؤسسي. كما تبين من خلال نتائج الدراسة أن هناك جوانب ومجالات كانت أكثر تأثرا بعملية الاعتماد وحدث فيها تغير واضح وملموس وهي البرامج التعليمية، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس،ونواتج التعلم،والمكتبة ومصادر التعلم، شؤون الطلاب والخدمات المساندة، والفعالية المؤسسية بشكل عام.

- **دراسة** Gill (٢٠٠٦) **بعنوان** "Outcomes Assessment in the Accreditation Process"

وهي دراسة نظرية استهدفت التعرف على البحوث والدراسات التي تحدثت عن تقويم نواتج التعلم في عمليات الاعتماد،والتعرف على الجوانب المتفق عليها بين هيئات الاعتماد الإقليمية فيما يتعلق بتقويم نواتج التعلم، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على المصادر التي تستخدمها هيئات الاعتماد لدعم تقويم نواتج التعلم، وتحديد المجالات التي يمكن أن تستفيد بشكل أكبر من تقويم نواتج التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي الذي يقوم على مراجعة البحوث والمقالات ذات العلاقة، بالإضافة إلى الاطلاع على المواقع الاليكترونية لهيئات الاعتماد الإقليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وما حوته من معلومات وإصدارات بهذا الخصوص. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- البحوث والدراسات التي تناولت تقويم نواتج التعلم في عمليات الاعتماد كانت محدودة،وأغلب هذه الدراسات على محدوديتها كانت لأغراض الاعتماد البرامجي أو المتخصص على مستوى كليات المجتمع.
- هناك حاجة لوجود ارتباط وثيق وبشكل رسمي بين هيئات الاعتماد البرامجية أو المتخصصة مع هيئات الاعتماد الإقليمية فيما يخص تقويم نواتج التعلم.
- أظهرت الدراسة أن هناك اتفاقاً عاماً بين هيئات الاعتماد الإقليمية فيما يتصل بتقويم نواتج التعلم في الجوانب التالية: التركيز على تعلم الطلبة في رسالة المؤسسة، توثيق تعلم الطلبة، جمع الأدلة والبراهين، مشاركة الأطراف المعنية، الطاقة الاستيعابية للمبنى التعليمي.
- تستخدم هيئات الاعتماد الإقليمية مصادر ووسائل عدة لدعم تقويم نواتج التعلم منها ورش العمل، والبرامج التدريبية والاستعانة بالخبراء في فرق الاعتماد، الإصدارات والمطبوعات، المواقع الاليكترونية لهذه الهيئات، الأفلام التعريفية،الممارسات الجيدة التي أكدت عليها الدراسات والبحوث.
- الجوانب التي يمكن أن تستفيد بشكل كبير من تقويم نواتج التعلم هي الجوانب ذات العلاقة بتحليل بيانات شؤون الطلاب بما فيها الاستقصاءات التي تبحث مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية. ولم تجد الدراسة أدلة

كافية على توظيف تقويم نواتج التعلم في تحسين وتطوير المناهج أو تغيير وجهتها لتتماشى مع رسالة المؤسسة.

- **دراسة** Gomes (٢٠٠٦) **بعنوان** : "Best Practices of Outcomes-Based Accreditation to Support Institutional Improvement."

وهدفت الدراسة إلى تحديد أفضل الممارسات في الاعتماد المبني على نواتج التعلم والذي يؤدي مباشرة إلي التحسين والتطوير المؤسسي. واستخدمت الدراسة أسلوب الحكم ديلفي Delphi شارك فيه (١٧)خبيراً من المنظرين والممارسين في التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج حيث تم تحديد (٥٩) من الممارسات الجيدة منها (٢٧) فقرة تتمحور حول هيئات الاعتماد و(٣٢) فقرة منها تدور حول المؤسسة . وانتهت الدراسة إلى تحديد أفضل الممارسات في اعتماد نواتج التعلم وهي في الجوانب التالية:

- تدريب فريق الزيارة الميدانية والعاملين في هيئات الاعتماد والهيئة العاملة في المؤسسة الراغبة في الاعتماد .
- التخطيط المبكر لأنشطة الاعتماد التقويمية.
- تحديد وفحص التساؤلات والقضايا الملحة للأطراف المعنية.
- جمع واستخدام الأدلة والبراهين عن تعلم الطلبة.
- ضرورة تمحور نواتج التعلم حول رسالة المؤسسة.

- **دراسة** Mcneal (٢٠٠٧) **بعنوان** : "Critiquing External Quality Reviews for Teacher-Education Programs at Regionally Accredited, Virtual, For-Profit Universities."

وهدفت الدراسة إلى استكشاف ونقد برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي الافتراضية الربحية. وبشكل أكثر تحديداص، استهدفت الدراسة التعرف على الأمور التالية:

- السمات الأساسية لبرامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي الافتراضية الربحية كتاريخها،ونشأتها، ورسالتها، وأعضاء هيئة التدريس فيها، وأوضاعها المالية، والدرجات الممنوحة....الخ.
- مدى ارتباط هذه المؤسسات وما تقدمه من برامج لإعداد المعلم بالسياسات الحكومية والفيدرالية كالترخيص الحكومي،والحصول على الموافقة بتقديم هذه البرامج ، ومعايير الترخيص للمعلمين....الخ
- العلاقة بين هذه المؤسسات وما تقدمه من برامج مع هيئات الاعتماد الإقليمية وهيئتي الاعتماد المتخصصة الإنكيت والتيك NCATE&TEAC
- المضامين التي يمكن الخروج بها من الإجابة على التساؤلات السابقة فيما يتصل ببرامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي الافتراضية الربحية.

واعتمدت الدراسة الأسلوب الكيفي الذي يركز على جمع الوثائق والمنشورات ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتحليلها وتفسيرها. وتوصلت الدراسة إلى نتائج كثيرة لعل من أهمها ما يلي:

- هناك أربع مؤسسات تعليم عالي افتراضية ربحية تقدم برامج إعداد المعلم وهي : جامعة Capella University وجامعة Jones International University وجامعة North Central University و جامعة Walden University

- تبين من خلال استقراء تاريخ هذه الجامعات أن الربح كان دافعاً أساسياً في سياساتها وما تقدمه من برامج. ولوحظ كذلك أن مالكي هذه المؤسسات يشتركون في إدارتها مما يجعل القرارات مبنية على اعتبارات الربح في المقام الأول وليس فقط الاعتبارات التعليمية والتربوية.
- كل هذه الجامعات مرخص لها بالعمل ومسجلة حكومياً كما أنها جميعها معتمدة من قبل هيئات الاعتماد الإقليمية.
- هناك جامعتان فقط يوجد لديهما بعض البرامج المعتمدة من قبل الهيئات الإقليمية.
- لا توجد لهذه الجامعات أي علاقة مع هيئات اعتماد برامج إعداد المعلم الإنكيت والتيك NCATE&TEAC ،حيث ظهر أن مقابلة معايير الاعتماد من هاتين الجهتين مكلفة جدا وخصوصا في جوانب التطبيق والخبرة الميدانية للطالب المعلم.
- تبين كذلك أن تسعة برامج من واقع ستة وثمانين برنامجاً من برامج إعداد المعلم التي تقدمها هذه المؤسسات هي التي يوجد بها جوانب تطبيق عملية بخصوص التدريس الذي يقوم به الطالب المعلم.
- المراجعة الخارجية لجودةٍ برامج إعدادِ المعلم سواءً من قبل الهيئات الإقليمية أو المتخصصة مكلفة جدا،وخصوصا فيما يتصل بشروط توظيف وتشغيل أعضاء هيئة التدريس، وضرورة وجود نسبة كبيرة منهم من ذوي الدوام الكامل.

- **دراسة** Riker (٢٠٠٧) **بعنوان** : " A Study of the Governing Accreditation Standards of the Educational Leadership Constituent Council for Educational Administration Programs in Conjunction with Day-to-Day Responsibilities of the Entry-Level Building Administrators."

وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى ملائمة معايير اعتماد المجلس التأسيسي للقيادة التربوية ELCC لبرامج إعداد القيادات التربوية للمسئوليات اليومية للقيادات التربوية على مستوى المبنى المدرسي(مديري المدارس ومن في حكمهم). وجمعت هذه الدراسة بين الجوانب الكمية والكيفية حيث جرى استخدام الاستبانة والمقابلة كأداتين رئيسيتين في الدراسة. وتم توزيع الاستبيان على عينة بلغت (١٠٦) من مديري المدارس ومساعديهم في مدارس مقاطعات غرب بنسلفانيا، استجاب منهم (٦٦) فردا ، بينما أجريت المقابلات مع تسعة أفراد من هذه العينة. وتوصلت الدراسة في عموم نتائجها إلى أن هناك علاقة قوية بين معايير ELCC والمسئوليات والممارسات اليومية لمديري المدارس ومساعديهم.

- **دراسة** Heji (٢٠٠٧) **بعنوان** "The Aspects of the American Doctoral Educational Leadership Programs Utilized in the Construction of a Culturally Sensitive Proposal for Qatari Educational Leadership Program"

وهدفت الدراسة إلى بناء وتصميم برنامج دكتوراه في القيادة التربوية في دولة قطر يناسب ويلاءم سياقها الثقافي والحضاري، وذلك من خلال الاستفادة من البرامج المقدمة في الجامعات الامريكية في تخصص القيادة التربوية. واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة الكيفية عدة أدوات بحثية كتحليل

المضمون للوثائق ذات الصلة، واستمارة استقصاء ، والمقابلات البحثية. وتم اختيار أربعة برامج دكتوراه في القيادة التربوية في الجامعات الأمريكية وهي University ،Syracuse University، Saint Josephs' University Virginia Tech. University، of Delware وفق ضوابط معينة كان من أهمها أن تكون معتمدة من الإنكيت Ncate Accredited وفقا للمعايير المهنية المتخصصة للمجلس التأسيسي للقيادة التربوية Constituent Council for Educational Leadership. ومن خلال دراسة وتحليل الوثائق لهذه البرامج،توصلت الباحثة إلى مجموعة سمات وخصائص يمكن أن تستخدم في بناء وتصميم برنامج الدكتوراه في القيادة التربوية في دولة قطر. ثم قدمت الدراسة تصورا مقترحا لبرنامج مقترح للدكتوراه في القيادة التربوية في الجامعات القطرية تضمن رؤية البرنامج وفلسفته وأهدافه، شروط القبول،معايير الانكيت، الخبرات التدريسية المطلوبة، توصيف المقررات وتوزيعها على عدة فصول دراسية، مواصفات الرسالة العلمية والوحدات الدراسية المقررة لها. كذلك أورد التصور تفاصيل أخرى حول الخبرات الميدانية ، الاختبار الشامل ،ولجان المناقشة وعمليات تقويم الطلاب، واعتبارات تطوير البرنامج المستقبلية.

- **دراسة** Saunders (٢٠٠٧) **بعنوان** " Does the Accreditation Process Affect Program Quality? A Qualitative Study of Perceptions of the Higher Education Accountability System on Learning"

وهدفت الدراسة إلى التعرف أثر عمليات الاعتماد على فعالية مؤسسات التعليم العالي ونواتج تعلم الطلبة فيها. واعتمد الباحث دراسة حالة لإحدى مؤسسات التعليم العالي التي خضعت لعملية إعادة الاعتماد وهي كلية المجتمع في مقاطعة ريشاردسونRichardson County Community College. ووظفت الدراسة عدة أدوات بحثية اشتملت على فحص الوثائق ذات العلاقة، وكذلك المقابلات لعينة الدراسة والتي شملت الأفراد المشاركين في عمليات الاعتماد، وأولئك الذين يقع عليهم تأثيره كالأفراد الذين يقومون بمهام الإدارة والتدريس في البرامج الأكاديمية المعتمدة ،وكذلك الأفراد المسئولين عن تقويم نواتج تعلم الطلبة. وأظهرت الدراسة أن هناك دلائل قوية على وجود آثار حقيقية للاعتماد على نواتج تعلم الطلبة . كذلك بينت نتائج الدراسة الأمور التالية:

- الاعتماد له اثر على الجودة التربوية بالكلية، تعلم الطلبة.
- يعجل الاعتماد بحدوث تغيير ملموس في العمليات والإجراءات الإدارية.
- يعجل الاعتماد بحدوث تغييرات ملموسة في البرامج الأكاديمية.
- تتمثل نقاط القوة لعملية الاعتماد في المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة في التعاون في إجراء الدراسة الذاتية، ووضوح القواعد واللوائح المنظمة.
- تتمثل نقاط الضعف في عدم التحديد الواضح لنواتج التعلم، وطول فترة الاعتماد، عمليات مراجعة النظير، الذاتية الموجودة في عمليات الاعتماد، ضغوط الوقت ،تكاليف الاعتماد...الخ.
- من ايجابيات عمليات الاعتماد بناء الثقافة المشتركة، وبناء الشعور بوحدة الهدف، وتعزيز فهم المؤسسة كنظام واحد متكامل.

وقدمت الدراسة في خاتمتها بعض المقترحات العملية أفرزتها مضامين الدراسة لكل الشركاء في التعليم العالي وهم مجتمع التعليم العالي وهيئات الاعتماد وصانعي السياسة التعليمية.

- **دراسة** Ferrara (٢٠٠٧) **بعنوان** "Accreditation as a Lever for Institutional Change: Focusing on Student Learning Outcomes"

وهي دراسة كيفية لستة برامج أكاديمية في جامعة فيرليغ ديكنسون University Fairleigh Dickinson ، استهدفت اختبار كيفية استخدام قيادات الجامعة لمتطلبات تقويم نواتج تعلم الطلبة التي تفرضها هيئات اعتماد البرامج المهنية كأدوات للارتقاء بمستوى عمليات تقويم نواتج تعلم الطلبة في الأقسام الأكاديمية أو حتى في البرامج التي ليس لها هيئات اعتماد مهنية. واستخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة لفحص هذه البرامج الستة والتي كانت منها خمسة برامج حصلت على الاعتماد من هيئات مهنية والسادس كان يبحث وقت الدراسة عملية الحصول على الاعتماد الأولي. ومن خلال المسح الوثائقي والمقابلات البحثية لـ(٥١) فردا وإجراء المقابلات مع رئيس الجامعة، والموظفين الإداريين، والعمداء، وأعضاء هيئة التدريس، ورؤساء فرق المراجعة الأكاديمية، وكذلك ممثلين من هيئات الاعتماد المهنية: أوضحت نتائج الدراسة أن القيادة الناجحة والإخلاص في العمل بالإضافة إلى ضغوط هيئات الاعتماد أحدثت مزيدا من الالتزام نحو نواتج التعلم ،كما أنها غيرت طبيعة برامج عديدة ووضعت العديد من الوحدات الأكاديمية على الطريق الصحيح للتغيير. وأوضحت نتائج الدراسة كذلك أن أغلب التحسينات والتطورات الأكاديمية في الجامعة جاءت من خلال التأكيد على تعلم الطلبة وليس فقط مجرد الحصول على وضع أو مكانة الاعتماد. كذلك تبين أن قيادات الجامعة استخدمت متطلبات الاعتماد التي تفرضها هيئات الاعتماد المهنية كأداة لنشر الممارسات التقويمية الجيدة في البرامج الأخرى غير المعتمدة في الجامعة. كذلك أبانت الدراسة أن قيادات الجامعة تؤمن بأهمية التقويم وترى فيه فرصة للتطوير والتحسين. ومن النتائج الأخرى التي تمخضت عنها الدراسة أن هناك إمكانية لنشر ممارسات التقويم الخاصة بنواتج تعلم الطلبة في البرامج التي لا يوجد لها هيئات اعتماد مهنية من خلال الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس في البرامج المعتمدة مهنيا.

- **دراسة** Fawwaz (٢٠٠٨) **بعنوان** "A Single Case Study to Examine the Efficacy of the accreditation process and Standards on Post-Secondary Distance Learning Programs in the United Arab Emirates."

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر وفاعلية معايير اعتماد برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم فوق الثانوي في الإمارات العربية المتحدة. وكانت الدراسة عبارة عن دراسة حالة استكشافية استخدمت فيها عدة أدوات بحثية لجمع المعلومات ذات الصلة، حيث جرى تحليل ومراجعة المعايير والوثائق ودراستها، وأجريت العديد من المقابلات مع عينة مختارة من القيادات الأكاديمية ممن لهم صلة وثيقة بهذه البرامج. كذلك صممت الباحثة أداة استبيان لاستقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب والقيادات الأكاديمية.

وخلصت الدراسة إلى نتائج كثيرة كان من أهمها: أن هناك اتفاقا عاما بين المبحوثين على اختلافهم حول أهمية معايير اعتماد برامج التعليم عن بعد في المحافظة على الجودة الأكاديمية لهذه البرامج. وأظهرت الدراسة أن القيادات الأكاديمية ترى ضرورة توفر قدر أكبر من المرونة في هذه المعايير . أما أعضاء هيئة التدريس فقد أكدوا على أهمية المعايير في تعزيز سمعة البرامج . وأما الطلاب فأوضحوا أهمية هذه المعايير في تسهيل الحصول على المعلومات والوصول إليها، كذلك أكدوا على أن المعايير أسهمت في تحسين التواصل والاتصال بأعضاء هيئة التدريس. ومن النتائج المهمة كذلك تأكيد أفراد مجتمع الدراسة على ضرورة مراجعة هذه المعايير بصورة مستمرة لتعزيز صلتها بهذه البرامج ومراعاتها للسياق الثقافي الإماراتي.

- **دراسة** Lacky (٢٠٠٨) **بعنوان** "The Development of an Instrument to Determine the Relevance and Validity of the Educational Leadership Constituent Council(ELCC) Standards for Programs in Educational Leadership"

وهدفت الدراسة إلى بناء وتصميم أداة باستخدام معايير الاعتماد للمجلس التأسيسي لبرامج القيادة التربوية Educational Leadership Constituent Council(ELCC) Standards for Programs in Educational Leadership لتحديد صدقها وثباتها، وكذا فحص نتائج التحليل العاملي Factor Anlysis لإجابات المفحوصين، ثم مراجعة الأداة وتحديد موثوقيتها وقوة صلتها بتقويم برامج إعداد القيادات التربوية من وجهة نظر مسئولي التعليم (Superintendents) في ولاية تكساس. وكانت هناك ثمانية أسئلة بحثية ، كانت الأسئلة الستة الأولى حول أي المكونات المشتقة من التحليل العاملي التي يمكن أن تفسر على أنها المعايير الستة الأولى لـ ELCC: الرؤية، التعلم والتدريس، الإدارة ، التعاون مع المجتمع،أخلاقيات القيادة ،السياق الأوسع؟ أما السؤالان السابع والثامن فكانا يتمحوران حول ما إذا كانت هناك أي مكونات أخرى ناشئة من التحليل العاملي خلاف المعايير الستة الأولى التي ورد ذكرها آنفا؟ وهل هناك أي اختلافات ذات دلالة بين وجهات نظر مسئولي التعليم (Superintendents) في ولاية تكساس وفقا لمستوياتهم التعليمية حول علاقة ومصداقية معايير ELCC؟. وللإجابة على أسئلة البحث استجوب الباحث (١٠٣١) من مسئولي التعليم في تكساس، استجاب منهم (٢٠٤) فردا. وأظهر التحليل الإحصائي ثباتا عاليا للأداة حسب معامل ألفا كرونباخ فيما عدا محور الأخلاقيات. وأشارت نتائج التحليل العاملي أن الرؤية ، والتدريس،والإدارة، والتعاون مع المجتمع ترتبط بدرجة عالية بأربعة عوامل. أما العاملين الخامس والسادس فسماهما الباحث "التعلم والبحث" و " التخطيط للممارسة العملية" بناء على الكلمات المفتاحية في العبارات التي ارتبطت بهذين العاملين. وأوصت الدراسة باستخدام الأداة المعدلة التي أفرزتها الدراسة للحكم على صدق وموثوقية معايير ELCC في ولايات أخرى.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

عند فحص الدراسات السابقة، يتبين لنا أنها طرقت موضوعات عديدة تتصل بجانب أو أكثر من مجالات نظم الاعتماد الأكاديمي وتطبيقاته، ولكن يمكن تلخيص ما ركزت عليه الدراسات السابقة بشكل عام. حيث أكدت

جميعها على أهمية الاعتماد كصيغة فريدة لتحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي، كما تناولت جميعها مفاهيم الاعتماد وأنواعه ومراحله وإجراءاته كهدف من أهداف تلك الدراسات أو تعرضت لها في ثنايا الأدب النظري للدراسة.

وهناك منها ما تناول خبرات وتجارب الدول المختلفة في تطبيق نظم الاعتماد وقامت بتحليلها ومقارنتها واستنباط الدروس المستفادة منها لبلد الدراسة. وهناك دراسات استهدفت تحديد متطلبات تطبيق نظم الاعتماد والصعوبات المتوقعة في هذا الصدد سواء على مستوى الجامعات أو الكليات .

وهناك دراسات أخذت طابعا تقويميا لتحديد درجة تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي في الجامعات أو الكليات أو الأقسام . ومن بين الدراسات السابقة ما استهدف بناء معايير و مقاييس مقترحة في مجال الاعتماد للجامعات أو الكليات .وأكدت دراسات أخرى على ضرورة تأسيس هيئات للاعتماد في دول الدراسة . ومن بين الدراسات السابقة ما اقترح إستراتيجية أو رؤية مستقبلية لكليات التربية تحديدا لتطبيق الاعتماد الأكاديمي . وقدمت دراسات أخرى تصورات مقترحة لتطبيق نظام الاعتماد في الجامعات أو الكليات

هناك أيضا دراسات أجنبية ركزت على دراسة الاعتماد وتطبيقاته في برامج التعليم العالي ومنها ما تناول تقويم معايير الاعتماد وقياس صدقها والحكم على كفاءتها. يشار كذلك إلى أن هناك دراسات أجنبية تناولت بحث أثر عمليات الاعتماد وإجراءاتها على نواتج تعلم الطلبة .

وبشكل عام تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الاعتماد الأكاديمي كصيغة تقويمية، ومدخل فعال في تحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي، وكذا في التأكيد على ضرورة الإفادة من الخبرات والتجارب المتوافرة في مجال الاعتماد الأكاديمي وتطبيقاته.

وقد تحقق للدراسة الحالية الاستفادة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- إثراء الخلفية العلمية للباحث عن نظم الاعتماد وتطبيقاته.
- بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية كذلك من نتائج وتوصيات واقتراحات قدمتها بعض الدراسات السابقة حيث عززت قناعة الباحث كمبررات منطقية للشروع في موضوع الدراسة.
- توجيه الباحث إلى كثير من المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة.
- الكشف عن الجوانب غير المغطاة بحثيا في مجال الاعتماد الأكاديمي على الساحتين المحلية والعربية ومنها موضوع الدراسة الحالية والذي يتناول تطبيقات الاعتماد المتخصصة للبرامج ، وهي في الدراسة الحالية برامج الدراسات العليا التربوية في الإدارة التربوية في الجامعات السعودية. وهذا يعني أن الدراسات السابقة ركزت جميعها على معايير الاعتماد العام أو المؤسسي وتطبيقاته في مؤسسات التعليم العالي الأمر الذي يعطي هذه الدراسة طابعا مختلفا.

- اختيار منهج الدراسة وأداتها.
- تفسير بعض نتائج الدراسة الحالية.

وبعد الاستعراض السابق للدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها ، يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عنها في النقاط التالي:

- تختلف عن الدراسات العربية تحديدا في كونها توجهت إلى دراسة الاعتماد للبرامج –برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية- وليس المؤسسات كالكليات أو الجامعات.
- تحاول هذه الدراسة تحديد مستوى جاهزية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية لعمليات الاعتماد في ضوئها.
- كما تقدم الدراسة في ضوء متطلبات الاعتماد ومستوى الجاهزية الراهن آليات مقترحة لتهيئة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات السعودية للوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في المحاور الثلاثة التي تناولتها الدراسة.
- تختلف كذلك عن الدراسات السابقة أيضاً من حيث مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء هيئة التدريس ببرامج الإدارة التربوية في الجامعات السعودية.

- **إجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

تتبع هذه الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي Analytical Descriptive Method الذي يهتم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحديد الظروف المتعلقة بها لأغراض التحليل والمقارنة، وتوضيح العلاقات المختلفة بينها وبين ما يحيط بها من مؤثرات، وهذا المنهج لا يقف عن حد جمع البيانات وتنظيمها، وإنما يتعداه إلى تحليلها والربط بين مدلولاتها تهميدا للوصول إلى رأي أو حكم بشأنها.

ويعتبر هذا المنهج الأنسب والأكثر استخداماً لدراسة الظواهر في مجال العلوم الإنسانية لكونه يمكن من استطلاع آراء جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة (العساف ٢٠٠٣: ١٩١)، كما يعطي أوصافا ومعلومات دقيقة عن هذه الظاهرة ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا (عدس وآخرون،٢٠٠٣م: ٢٤٧).

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية التي تقدمها أقسام الإدارة التربوية أو أقسام التربية في الجامعات السعودية. وتتوزع هذه البرامج في ثمان جامعات هي: جامعة أم القرى،جامعة الملك سعود،جامعة طيبة،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،جامعة الملك عبد العزيز،جامعة الملك خالد،جامعة الملك فيصل،جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. وقد تم اختيار هذه الجامعات بناء على معيار وضعه الباحث وهو مرور خمس سنوات منذ البدء في تقديم البرنامج أو كونه قام بتخريج الدفعة الأولى على الأقل من الطلبة الملتحقين به. وقد تم

استبعاد جامعتي الباحة وتبوك لحداثة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعتين، حيث لم تشرعا في تقديم هذه البرامج إلا مع مطلع العام الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢هـ.

وقد اقتصر مجتمع البحث على أعضاء هيئة التدريس ممن يشغلون رتبة أستاذ مساعد فما فوق في أقسام الإدارة التربوية أو أقسام التربية التي تقدم برامج دراسات عليا في الإدارة التربوية في الجامعات الثمان المذكورة آنفا، ويبلغ عددهم (١٣٠) فردا من الجنسين حسبما ظهر للباحث من خلال المواقع الالكترونية للجامعات ، وأيضا من خلال الاتصال الهاتفي برؤساء الأقسام أثناء تحكيم الأداة وعند تطبيقها. ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة نسبيا، فقد اختار الباحث دراسته هذا المجتمع بأكمله(أسلوب الحصر الشامل) دون اللجوء لأسلوب المعاينة،وذلك لتعزيز معدلات الاستجابة لأداة الدراسة وزيادة مستوى الموثوقية بنتائجها.

- **وصف مجتمع الدراسة** :

قام الباحث بداية بتحديد حجم مجتمع الدراسة من خلال الاطلاع على المواقع الالكترونية لأقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية ، كما تم الاتصال الهاتفي مع رؤساء الأقسام للتأكد من صحة المعلومات الموجودة على البوابات الالكترونية للجامعات وحداثتها. وتبين من خلال ذلك أن أفراد مجتمع البحث يبلغ عددهم (١٣٠) فردا.

جدول رقم (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير الجامعة

الرمز	الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات العائدة	عدد الاستبانات المستوفاة	نسبة الاستبانات المستوفاة إلى الموزعة
١	جامعة أم القرى	٢٣	٢٣	١٧	١٧	%٧٣,٩
٢	جامعة الملك سعود	٢٥	٢٥	١٥	١٥	%٦٠
٣	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١٨	١٨	١١	١١	%٦١,١١
٤	جامعة الملك خالد	١٤	١٤	١٤	١٣	%٩٢,٩
٥	جامعة طيبة	١٤	١٤	١٣	١٢	%٨٥,٧
٦	جامعة الملك فيصل	١٢	١٢	٨	٨	%٦٦,٧
٧	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	١٦	١٦	١٠	١٠	%٦٢,٥
٨	جامعة الملك عبد العزيز	٨	٨	٥	٥	%٦٢،٥
٩	لم يحدد		–	٢	٢	–
المجموع		١٣٠	١٣٠	٩٥	٩٣	%٧١,٥٤

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة العائد من الاستبانات الموزعة على أفراد مجتمع الدراسة قد بلغت (٧١,٥٤٪)، حيث استخدم الباحث عدة وسائل لتعزيز نسبة العائد في ظل صغر مجتمع البحث، كزيارة بعض الجامعات، والتواصل الهاتفي مع رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والأفراد الذين يعملون في سكرتارية هذه الأقسام. كذلك تم توزيع أداة الدراسة يدويا،وبريديا عبر البريد العادي والاليكتروني. كما استعان الباحث بمساعدين لجمع الاستبانات فور

استكمالها من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في جامعات الدراسة.

- **أداة الدراسة** :

بما أن الدراسة قد اتبعت المنهج الوصفي، فقد تم اختيار الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وتعرف آراء أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية حول أهمية وتوافر متطلبات تهيئة هذه البرامج للاعتماد الأكاديمي، وذلك لعدة اعتبارات منها :

- كون أفراد مجتمع الدراسة موزعين في ثمان جامعات متباعدة ، ولذا يعد الاستبيان الأنجع في مثل هذه الحالات لتوفير الوقت والجهد.
- البعد عن التحيز من قبل الباحث القائم بهذه الدراسة، وكذلك من الأفراد المستجيبين (الحارثي ، ١٩٩٢م : ١٤).
- ملاءمة الاستبيان لطبيعة الدراسة وأهداف الدراسة ومناسبته لموضوعها.

- **تصميم أداة الدراسة** :

القسم الثاني : لتصميم محاور الدراسة وبناء إبعادها وفقراتها، تم الاطلاع على معايير ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي في هيئات الاعتماد العالمية فيما يتصل باعتماد وتقويم ومراجعة برامج التعليم العالي عموما وبرامج الدراسات العليا خصوصا، وكذلك ما يتصل ببرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية. كذلك تم الاطلاع على وثائق الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، ووثيقة التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وأدلة ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء اتحاد الجامعات العربية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية المذكورة في الفصل الثاني من هذه الدراسة ، والبحوث وأوراق العمل المقدمة في المؤتمرات والندوات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وبعد ذلك تم الشروع في بناء أداة الدراسة حيث تم تصميمها في ثلاثة محاور رئيسة وفقا لحدود الدراسة التي سبق الإشارة إليها .

- **تقنين أداة الدراسة** :

- **أولاً : الصدق الظاهري** :

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٣٢) محكما غالبيتهم من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وبعض الجامعات العربية . وانتهى الباحث بعد أخذ ملاحظات المحكمين إلى الأداة في صورتها النهائية والمكونة من (٤٧) فقرة موزعة على المحاور الثلاثة التالية:

- الإطار المفاهيمي (الرسالة والأهداف) بواقع (١٣) فقرة.
- إدارة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بواقع (١٧) فقرة.
- عمليات التعليم والتعلم بواقع (١٧) فقرة.

- **ثالثا : ثبات أداة الدراسة**

لحساب ثبات الاستبانة، تم استخراج قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha Cronbach) لكل بعد من أبعاد الدراسة والأداة ككل.

جدول (٢): قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha Cronbach) لأداة الدراسة

رقم البعد	محاور الدراسة	معامل ألفا كرونباخ
١	الإطار المفاهيمي	٠,٩٦
٢	إدارة برامج الدراسات العليا	٠,٩١
٣	عمليات التعليم والتعلم	٠,٩٢
	الأداة ككل	٠,٩٦٥

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معامل الثبات لكل محور من محاور الدراسة والأداة بشكل كلي كانت عالية جدا؛ مما عزز الثقة في أداة الدراسة.

- **نتائج الدراسة** :

يتضمن هذا القسم عرضاً مفصلاً للنتائج المتصلة بالسؤال الرئيس الذي حاولت الدراسة الإجابة عليه ، وهو : ما الوضع الراهن لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي ؟ وذلك من خلال استعراض النتائج المتعلقة بمجموعة الأسئلة الفرعية الثلاثة الأولى . كما يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير هذه النتائج وصولا إلى النتائج النهائية للدراسة حيث سيتم بعد ذلك عرض ملخص لنتائج الدراسة ثم إجابة السؤال الرابع. وقد اعتمد الباحث معيار الحكم التالي في عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

جدول (٣): معيار الحكم على نتائج الدراسة

المدى	الدرجة أو التقدير
من ٤,٢٠ إلى ٥	عالية جدا
من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	عالية
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	ضعيفة
من ١ إلى أقل من ١,٨٠	بدرجة ضعيفة جدا أو غير متوافرة على الإطلاق

- **أولاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة**
- **نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول** :
- **السؤال الأول** :

ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية فيما يتعلق بمحور " الإطار المفاهيمي"؟

في ضوء النتائج التي أوضحها الجدول رقم (٤) الخاص بمحور "الإطار المفاهيمي"، تبين أن العبارة التي تنص على " وجود أهداف واضحة ومعلنة للبرنامج" حصلت على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (٣,٠١) ولكنها بدرجة متوسطة من التوافر. ويتبين من خلال استعراض المواقع الاليكترونية لهذه البرامج وجود أهداف لأقسام الإدارة التربوية لكنها لا تتسم بالوضوح الكافي ،وكان ينبغي أن تنبثق منها أهداف أكثر تفصيلا ،وأكثر تحديدا لكل برنامج من البرامج التي يقدمها القسم سواء على مستوى الماجستير أو الدكتوراه نظرا لاختلاف التوقعات والنواتج من كل برنامج. كذلك يتبين من خلال

النتائج التي أوضحها الجدول رقم(٤) أن الرتبة الأخيرة في محور "الإطار المفاهيمي" حصلت عليها العبارة التي نصها "وجود آليات محددة للمراجعة الدورية لرسالة البرنامج وأهدافه" بمتوسط حسابي قدرة (٢.٣٠) ودرجة ضعيفة من التوافر. وربما يعزى ذلك إلى قصور اهتمام أقسام الإدارة التربوية شأنها في ذلك شأن الأقسام الأخرى في الجامعات بمراجعة أطرها المفاهيمية وفقا لمستجدات العلم وتطوراته والاحتياجات المتجددة للمستفيدين من هذه البرامج.

جدول (٤): نتائج المحور الأول

الترتيب حسب الأداة	المحور الأول : الإطار المفاهيمي (الرسالة والأهداف)	درجة التوافر: المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة للبعد بالنسبة
١	وجود رسالة لبرنامج/برامج الدراسات العليا في القسم.	٢,٨٢	١,٠٩	٤
٢	إمكانية ترجمة رسالة البرنامج إلى أهداف واضحة ودقيقة يمكن التحقق من بلوغها.	٢,٨٠	١,١٤	٥
٣	وجود أهداف واضحة ومعلنة للبرنامج.	٣,٠١	١,١٥	١
٤	ارتباط رسالة البرنامج بالاحتياجات المهنية للطلبة.	٢,٧٥	١,١٣	٦
٥	ارتكاز رسالة البرنامج على خصائص المجتمع السعودي.	٢,٩٤	١,١٧	٢
٦	وجود آليات محددة للمراجعة الدورية لرسالة البرنامج وأهدافه.	٢,٣٠	٠,٩٣	١٣
٧	وجود وسائل لنشر رسالة البرنامج وأهدافه (أدلة – نشرات– موقع القسم الالكتروني...).	٢,٥٧	١,٠٠	٨
٨	وجود وثائق وأدلة تبرهن على عمليات صناعة الرسالة (مسودات–استفتاءات– اجتماعات...).	٢,٣٣	٠,٩٩	١١
٩	وجود وثائق وأدلة تبرهن اشتراك الأطراف المعنية في صناعة رسالة البرنامج.	٢,٣١	١,١٠	١٢
١٠	ملاءمة الرسالة كأساس لوضع الخطة الاستراتيجية للبرنامج.	٢,٦٥	١,٠٥	٧
١١	وجود علاقة وثيقة بين الرسالة وجميع نشاطات البرنامج.	٢,٥٦	١,٠٦	٩
١٢	وجود آلية للتحقق من وعي أعضاء هيئة التدريس بالإطار المفاهيمي للبرنامج.	٢,٤٤	١,٠٤	١٠
١٣	وجود سمات مميزة لبرامج الدراسات العليا في القسم تميزها عن البرامج الأخرى المناظرة .	٢,٨٨	١,١٤	٣
	المتوسط العام	٢,٦٤	٠,٨٩	

- **نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني** :

السؤال الثاني : ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية فيما يتعلق بمحور "إدارة برامج الدراسات العليا"؟.

في ضوء النتائج التي أوضحها الجدول رقم (٥) الخاص بمحور" إدارة برامج الدراسات العليا بالقسم"، تبين أن العبارة التي تنص على " توافر قنوات اتصال فاعلة بين إدارة برامج الدراسات العليا بالقسم وإدارة الكلية" حصلت على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة(٣.١٢) ولكنها بدرجة متوسطة من التوافر. وربما يعزى توفر قنوات اتصال بهذه الدرجة للتقارب المكاني بين إدارات الأقسام وإدارة الكلية التي تتبعها، لكنها لا تتسم بمستوى الفعالية المطلوب لتتحقق من خلالها الأهداف المشتركة للكلية والأقسام التي تتبعها. أما الرتبة الأخيرة فحلت فيها العبارة التي تشير إلى" وجود اتفاقات شراكة أو توأمة مع أقسام مماثلة ذات مستوى رفيع في جامعات أخرى" بمتوسط حسابي قدرة (١.٩٤) ودرجة ضعيفة جدا من التوافر. وربما يعود ذلك إلى إدارات الجامعات التي لم تشرع في عقد هذه الاتفاقات أو بناء الشركات لانشغالها بأمور أخرى تراها أكثر أولوية. وقد

يكون سبب ذلك أن الجامعات لم تتح فرصاً للكليات والأقسام العلمية لاتخاذ المبادرة في هذا الصدد. وعموما أشارت نتائج هذا المحور إلى درجة توافر ضعيفة للبعد ككل بمتوسط حسابي (٢,٥٣).

جدول (٥): نتائج المحور الثاني

م	المحور الثاني : إدارة برامج الدراسات العليا بالقسم	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للبعد
١	توفر آلية واضحة لاختيار رئيس القسم وفق معايير موضوعية وشفافة.	٢,٦٩	١,٠٥	٥
٢	وجود وصف وظيفي يحدد مسئوليات وصلاحيات رئيس القسم .	٢,٧٤	١,٠٩	٣
٣	توفر مناخ أكاديمي يساعد على الإبداع والمبادرة وحرية التعبير.	٢,٥٩	٠,٩٦	٧
٤	وجود خطة إستراتيجية لتطوير برامج الدراسات العليا بالقسم .	٢,٣٧	١,٠٩	١٢
٥	مشاركة الأطراف المعنية (هيئة التدريس–الطلبة–مؤسسات المجتمع) في إعداد خطط برامج الدراسات العليا بالقسم.	٢,١٢	٠,٩٤	١٤
٦	وجود جهات متخصصة تقدم خدمات الدعم الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا.	٢,٥١	١,١٥	٩
٧	توفر آليات تقويم معتمدة لأداء العاملين بالقسم (أعضاء هيئة التدريس – الجهاز الإداري)	٢,٧١	١,٠٦	٤
٨	توفر آليات معينة لدى رئيس القسم لمتابعة تنفيذ خطط برامج الدراسات العليا.	٢,٤٣	١,٠٥	١٠
٩	توفر أدلة مطبوعة موثقة تحوي كل ما يتعلق بإدارة برامج الدراسات العليا بالقسم (تاريخ القسم– سياسات –أنظمة –لوائح – صلاحيات مجلس القسم واللجان المختلفة.....).	٢,٦٢	١,٢٣	٦
١٠	توفر نظام محاسبة/مساءلة يضمن نزاهة الممارسات المختلفة في البرنامج (التدريس–البحث العلمي– قبول الطلاب –تقويم الطلاب– اتخاذ القرار .....)	٢,٣١	١,٠٠	١٣
١١	كفاية أعضاء الجهاز الإداري نسبة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والبرامج المقدمة.	٢,٥٨	١,٠٠	٨
١٢	توفر برامج تدريب لأعضاء الجهاز الإداري لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.	٢,٧٤	٠,٩٣	٣
١٣	توفر موقع إلكتروني للقسم لتسهيل اطلاع الطلبة على خطط ومتطلبات البرامج التي يلتحقون بها	٢,٨٧	١,٢٣	٢
١٤	وجود اتفاقات شراكة أو توأمة مع أقسام مماثلة ذات مستوى رفيع في جامعات أخرى.	١,٩٤	٠,٩٨	١٥
١٥	توافر قنوات اتصال فاعلة بين إدارة برامج الدراسات العليا بالقسم وإدارة الكلية.	٣,١٢	٠,٨٦	١
١٦	توفر نظام معلومات إلكتروني بالقسم لتبادل المعلومات داخل القسم وخارجه.	٢,٣٩	١,١٥	١١
١٧	توفر موارد مالية كافية للمتفيد الفعال لبرامج الدراسات العليا بالقسم.	٢,٣٧	٠,٩٨	١٢
	المتوسط العام	٢,٥٤	٠,٦٧	

• نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث :

السؤال الثالث : ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية فيما يتعلق بمحور(عمليتي التعليم والتعلم)؟.

وفي ضوء النتائج التي أوضحها الجدول رقم (٦) الخاص بمحور" عمليات التعليم والتعلم"، تبين أن الرتبة الأولى حلت فيها العبارة التي نصها " امتلاك أعضاء هيئة التدريس المعرفة والمهارة والخبرات اللازمة التي تؤهلهم للقيام بأعباء تدريس المقررات التي يدرسونها" بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٥) ودرجة عالية من التوافر. ولعل مرد ذلك إلى كون جميع أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون دكتوراه الفلسفة في التربية في التخصصات المختلفة من الإدارة التربوية كإدارة التعليم العام ، وإدارة التعليم العالي، والسياسة التعليمية، واقتصاديات التعليم ،والقيادة التعليمية حسبما اتضح للباحث أثناء توزيع أداة الدراسة، كما أن نسبة كبيرة منهم ممن حصلوا على هذه الدرجات من جامعات خارجية مرموقة. أما الرتبة الأخيرة في هذا البعد فجاءت فيها العبارة التي تشير إلى " الاستعانة بمراجعين خارجيين في تخصص الإدارة التربوية

لمراجعة هيكل البرنامج وتوصيف المقررات ونواتج التعلم المطلوبة" بمتوسط حسابي قدره (٢,١٠) ودرجة ضعيفة من التوافر. وربما يعود هذا إلى عدم شروع الجامعات ممثلة في كلياتها وأقسامها في بناء الشراكات واتفاقيات التعاون مع جامعاتٍ أخرى ذات مستوى رفيع ، مما من شأنه دعم وتيسير مثل هذه المطالب. وعموما أشارت نتائج هذا المحور إلى درجة توافر متوسطة للبعد ككل بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٤).

جدول(٦): نتائج المحور الثالث

م	المحور الثالث : عمليات التعليم والتعلم	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة بالنسبة للبعد
١	توفر توصيف واضح لنواتج تعلم الطلبة.	٢,٨٩	١,٠١	٨
٢	توافق نواتج التعلم المرغوبة في الطلبة مع إطار المؤهلات الوطني.	٢,٨٦	١,٠٨	١٠
٣	توافق نواتج التعلم مع متطلبات سوق العمل.	٢,٨٧	٠,٨١	٩
٤	توافق نواتج التعلم مع المعايير المقبولة في مجال الإدارة التربوية.	٣,١٤	٠,٨٧	٤
٥	توفر توصيف شامل للمقررات الدراسية يتمحور حول تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.	٣,٢٢	١,٠١	٢
٦	وجود آليات تقويم ملائمة لفحص مدى ملاءمة نواتج التعلم المطلوبة والقدر المتحقق منها مثل (استطلاعات آراء الخريجين ، بيانات التوظيف ، آراء أصحاب الأعمال ، أداء الخريجين اللاحق).	٢,٢٢	١,٠١	١٣
٧	استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تخدم تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.	٣,٠٣	٠,٨٠	٧
٨	استخدام اساليب تقويم متنوعة تخدم تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.	٣,٠٤	٠,٨١	٦
٩	توظيف التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.	٣,١٣	٠,٨٥	٣
١٠	تقويم المقررات الدراسية فصليا لعمل التعديلات التي تقتضيها اعتبارات تطوير برامج الدراسات العليا.	٢,٤٠	١,٠١	١٢
١١	مشاركة طلبة الدراسات العليا في تقويم المواد التي يدرسونها.	٢,٤٩	١,٠٨	١١
١٢	توفر وثائق شاملة عن عمليات تقويم ومراجعة المقررات.	٢,٢٢	١,٠١	١٣
١٣	تواجد اعضاء هيئة التدريس في أوقات مجدولة لتقديم المساعدة لطلبة الدراسات العليا.	٣,٠٦	١,٠٧	٥
١٤	التأكد من أن تدريس المواد يأخذ في اعتباره أحدث ما توصل إليه علم الإدارة التربوية من نظريات وبحوث ونماذج.	٣,٠٤	١,٠٢	٦
١٥	تقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس فيما يتصل بجوانب عملية التدريس(مثل نواتج التعلم التي تحققها كل مادة –استراتيجيات التدريس المخطط لها – المهارات والمعارف المستهدفة).	٢,٨٦	١,١٧	١٠
١٦	امتلاك أعضاء هيئة التدريس المعرفة والمهارة والخبرات اللازمة التي تؤهلهم للقيام بأعباء تدريس المقررات التي يدرسونها.	٣,٦٥	٠,٩٠	١
١٧	الاستعانة بمراجعين خارجيين في تخصص الإدارة التربوية لمراجعة هيكل البرنامج وتوصيف المقررات ونواتج التعلم المطلوبة.	٢,١٠	١,٠٥	١٤
	المتوسط العام	٢,٨٤	٠,٦٦	

- **ملخص نتائج الدراسة** :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية فيما يتعلق بدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية:

- أولا : يتبين من الجدول أدناه أن معايير الاعتماد الأكاديمي المشار إليها في محاور الدراسة الثلاثة تتوافر بدرجة متوسطة على العموم مما يعني مستوى جاهزية متوسطة لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للشروع في عمليات الاعتماد الأكاديمي .
- ثانيا : حصل محور "الإطار المفاهيمي" على متوسط حسابي قدرة (٢,٦٤) ودرجة متوسطة من التوافر. أما المعايير الواردة في هذا البعد فتراوحت درجة توافرها بين متوسطة وضعيفة.
- ثانيا : حصل محور "إدارة برامج الدراسات العليا بالقسم" على متوسط حسابي قدرة (٢,٥٤)، ودرجة ضعيفة من التوافر. أما المعايير الواردة في هذا البعد فتراوحت درجة توافرها بين متوسطة و ضعيفة.

- ثالثاً : حصل محور " عمليات التعليم والتعلم " على متوسط حسابي قدرة (٢,٨٤)، ودرجة متوسطة من التوافر على العموم. أما المعايير الواردة في هذا البعد فتراوحت درجة توافرها بين متوسطة وضعيفة. عدا الفقرة الأولى أدناه والتي جاءت متوافرة بدرجة عالية

(جدول ٧) : نتائج محاور الدراسة الثلاثة

محاور الأداة	المتوسط الحسابي
الإطار المفاهيمي (الرسالة والأهداف)	٢,٦٤
إدارة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية	٢,٥٤
عمليات التعليم والتعلم	٢,٨٤
المتوسط العام	٢,٦٧

وبناءً على ما أفرزته الدراسة من نتائج يقترح الباحث الآليات التالية لرفع مستوى جاهزية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في محاور الدراسة الثلاثة ، حيث وضع إجراءات عملية للوفاء بكل معيار أو مجموعة من المعايير المتسقة مع بعضها ، كما يتضح من الجدول (٨).

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، ، توصي الدراسة بما يلي:

- القيام بدراسات تقويم ذاتية موسعة على مستوى كل برنامج من البرامج التي تقدمها أقسام الإدارة التربوية؛ بحيث تستهدف التعرف على مواطن قوتها ومواطن الخلل فيها، ومن ثم بناء خطة الاعتماد الأكاديمي فيها بالاستفادة من المتطلبات والإجراءات التي توصلت إليها هذه الدراسة.
- دعم الإدارة العليا في الجامعات السعودية لجهود الكليات والبرامج المختلفة في مجال الاعتماد الأكاديمي من خلال:
  - ✓ حشد الموارد والإمكانات المادية لتسيير عمليات الاعتماد وتغطية تكاليفها.
  - ✓ توفير القدر الكافي من الاستقلالية الإدارية والمالية لكليات التربية والأقسام التابعة لها، وتخصيصها بميزانيات مستقلة لخدمة أغراض الاعتماد الأكاديمي وفقا لنظام محاسبي فاعل.
  - ✓ الاتجاه نحو اللامركزية في اتخاذ القرارات وخاصة فيما يتصل بجوانب الحصول على الاعتماد الأكاديمي من جهات الاعتماد المحلية والدولية.
  - ✓ تسريع خطوات استكمال البنى التحتية لكليات التربية والأقسام التابعة لها مع مراعاة المعايير الكمية والنوعية والاشتراطات الهندسية التي تلبي مطالب الاعتماد الأكاديمي في مجال البنى التحتية.
- استصدار التشريعات التي تمكن كليات التربية والأقسام التابعة لها من تجاوز القيود البيروقراطية لتسريع عمليات الاعتماد الأكاديمي على المستويين المؤسسي والبرامجي.
- اعتماد التخطيط الاستراتيجي منهجاً في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية والبرامج التي تقدمها الأقسام التابعة لها.
- إيلاء عملية توثيق أنشطة الاعتماد الأكاديمي عناية كبرى من خلال تخصيص حجرة لهذه الوثائق، وبناء قاعدة معلومات شاملة تشتمل على كافة الوثائق والأدلة والبراهين التي تتطلبها عمليات الاعتماد الأكاديمي.

جدول رقم (٨) : المعايير والأليات المقترحة

م	المعايير	الآليات المقترحة
١.	• توافر قنوات اتصال فاعلة بين إدارة برامج الدراسات العليا بالقسم وإدارة الكلية.	• تصميم نظام معلومات اليكتروني للربط الشبكي بين الأقسام والكليات وبين الكليات والعمادات لتسهيل تبادل المعلومات. • تدريب الموظفين الإداريين ورؤساء الأقسام وقيادات الكلية على استخدام النظام.
٢.	• توفر موارد مالية كافية للتنفيذ الفعال لبرامج الدراسات العليا بالقسم	• تخصيص ميزانية مستقلة لكل قسم من أقسام الكلية. • مشاركة رئيس القسم في عمليات تخطيط الميزانية.
٣.	• تمحور عمليات تحسين الجودة ببرامج الدراسات العليا بالقسم حول أولويات التطوير الملحة.	• تحديد أولويات التحسين والتطوير بناء على نتائج دراسة التقويم الذاتي • وضع خطة للتحسين والتطوير.
٤.	• شمول عمليات التقويم الذاتي ببرامج الدراسات العليا للمدخلات والعمليات والمخرجات مع التركيز بصورة أكبر على تقويم جودة المخرجات.	• تحديد مؤشرات الأداء الجيد في مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج كل على حدة. • تصميم استبانة لقياس مدى تحقق نواتج التعلم في الطلاب الدارسين.
٥.	• توفر آلية لتقويم ومراجعة برامج الدراسات العليا بالقسم كل خمس سنوات بمشاركة الأطراف المعنية.	• إجراء دراسة تقويم ذاتية كل خمس سنوات بعد جمع المعلومات من الطلاب والخريجين وجهات المجتمع المستفيدة.
٦.	• وجود نظام حوافز لتقدير الانجازات البارزة والمميزة فيما يتصل بتطوير الدراسات العليا بالقسم.	• تخصيص جوائز تميز (جائزة للتدريس ،وأخرى للبحث والمشاريع التطويرية لبرامج القسم، وثالثة لخدمة المجتمع).
٧.	• توفر توصيف واضح لنواتج تعلم الطلبة. • توافق نواتج التعلم المرغوبة في الطلبة مع إطار المؤهلات الوطني. • توافق نواتج التعلم مع متطلبات سوق العمل. • توافق نواتج التعلم مع المعايير المقبولة في مجال الإدارة التربوية.	• جمع معلومات حول نواتج التعلم لبرامج أخرى مناظرة. • دراسة المواصفات المأمولة في طلبة الدراسات العليا كما هي في نصوص الإطار الوطني للمؤهلات. • إجراء دراسة استطلاعية حول الاحتياجات النوعية للجهات التعليمية والجهات المجتمعية الأخرى من مخرجات البرنامج. • دراسة المعايير المعمول بها في مجال الإدارة التربوية (معايير برامج إعداد القيادات التربوية ELCC). في ضوء ما سبق، تعقد عدة ورش عمل وحلقات نقاشية مكثفة لوضع القوائم الخاصة بنواتج التعلم من البرنامج ككل.
٨.		• تسكين قوائم نواتج التعلم في عناصر ومكونات الإطار المفاهيمي.
٩.	• توفر توصيف شامل للمقررات الدراسية يتمحور حول تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.	• تسكين نواتج التعلم أعلاه في المساقات المختلفة للبرنامج(المقررات). • تصميم قائمة بنواتج التعلم التفصيلية من كل مقرر. • كتابة توصيف مختصر وآخر تفصيلي لكل مقرر.
١٠.	• وجود آليات تقويم ملائمة لفحص مدى ملاءمة نواتج التعلم المطلوبة والقدر المتحقق منها.	• إجراء استطلاعات لآراء الخريجين. • جمع بيانات التوظيف من الجهات التي يعمل فيها خريجو البرنامج. • إجراء استطلاع عن أداء الخريجين اللاحق.
١١.	• استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تخدم تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.	• عقد ندوة فصلية حول أساليب التدريس الحديثة (التعلم الذاتي، التعلم التعاوني ،التدريس التعاوني، التدريس التفكري ...الخ
١٢.	• استخدام أساليب تقويم متنوعة تخدم تحقيق نواتج التعلم المطلوبة.	• عقد ندوة فصلية حول أساليب التقويم (التقويم المستمر والنهائي، التقويم البنائي ....الخ) • تصميم أدلة لأنواع التقويم المختلفة المبنية على النماذج المحكية المرجعية ، وإعطاء الدرجات، وعملية التصحيح.
١٣.	• توظيف التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.	• استخدام الأجهزة الاليكترونية المساعدة في التدريس كأجهزة العرض المختلفة مثل اـ Data Show وجهاز عرض الشفافيات Overhead Projector والحواسيب الموصولة بشبكة الانترنت.
١٤.	• تقويم المقررات الدراسية فصلياً لعمل التعديلات التي تقتضيها اعتبارات تطوير برامج الدراسات العليا.	• إعداد نماذج تقويم المقررات وتضمينها توصيفات المقررات. • مشاركة طلبة الدراسات العليا في تقويم المواد التي يدرسونها.
١٥.	• تواجد أعضاء هيئة التدريس في أوقات مجدولة لتقديم المساعدة لطلبة الدراسات العليا.	• تحديد الساعات المكتبية لكل عضو هيئة تدريس وإبرازها في مكان واضح بالقسم وفي موقع القسم الاليكتروني.
١٦.	• امتلاك أعضاء هيئة التدريس المعرفة والمهارة والخبرات اللازمة التي تؤهلهم للقيام بأعباء تدريس المقررات التي يدرسونها.	• تصنيف أعضاء هيئة التدريس وفقا لخبراتهم وتخصصاتهم واهتماماتهم البحثية ليتم إسناد المقررات وفقا لذلك.
١٧.	• الاستعانة بمراجعين خارجيين في تخصص الإدارة التربوية لمراجعة هيكل البرنامج وتوصيف المقررات ونواتج التعلم المطلوبة	• تشكيل لجنة استشارية من خبراء الإدارة التربوية لهذا الغرض.

م	المعايير	الآليات المقترحة
١٨.	• وجود رسالة لبرنامج/برامج الدراسات العليا في القسم تتسق مع رسالة الكلية، ويمكن ترجمتها إلى أهداف واضحة ودقيقة • ارتباط رسالة البرنامج بالاحتياجات المهنية للطلاب • ارتكاز رسالة البرنامج على خصائص المجتمع السعودي.	• دراسة رؤية ورسالة وأهداف الكلية وتحليلها. • تصميم استبيان لاستطلاع الاحتياجات المهنية للطلاب وجهات التوظيف من مخرجات البرنامج. • استطلاع آراء نخبة من طلبة الدراسات العليا في القسم حول رسالة القسم وأهدافه. • استطلاع الأطر المفاهيمية لبعض البرامج المناظرة في الجامعات المحلية والعربية والعالمية. • يقدم كل عضو هيئة التدريس مقترحاً بشأن رسالة البرنامج في ضوء ما سبق ،وفي ضوء الخصائص الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع السعودي. • تكوين فريق من أعضاء هيئة التدريس بالقسم لصياغة رسالة البرنامج في ضوء مقترحات أعضاء هيئة التدريس.
١٩.	• وجود أهداف واضحة ومعلنة للبرنامج تنبثق من رسالته.	• جمع معلومات من عن أهداف البرامج المناظرة عربيا وأجنبيا. • يقدم كل عضو هيئة التدريس مقترحاً بشأن أهداف كل برنامج من البرامج التي يقدمها القسم . • يقوم فريق إعداد وصياغة الرسالة بدراسة مقترحات الأهداف التي قدمها أعضاء هيئة التدريس ، ووضعها في صيغتها النهائية.
٢٠.	• وجود آليات محددة للمراجعة الدورية لرسالة البرنامج وأهدافه.	• يقوم مجلس القسم بطرح فكرة مراجعة الإطار المفاهيمي للبرنامج كل خمس سنوات ويطلب من أعضاء هيئة التدريس تقديم مقترحاتهم بشأن ما يرونه من تعديلات على رسالة البرنامج وأهدافه أو الإبقاء عليها دون تغيير.
٢١.	• وجود وسائل لنشر رسالة البرنامج وأهدافه	• تضمين رسالة البرنامج وأهدافه في دليل القسم ونشراته الدورية، مراسلات القسم، أدلة الكلية، أدلة برامج الدراسات العليا، وكذا في موقع القسم الإليكتروني.
٢٢.	• إيلاء عناية كافية بالوثائق والأدلة التي تبرهن على عمليات صناعة الرسالة و اشتراك الأطراف المعنية في صناعة رسالة البرنامج.	• تكوين حجرة للوثائق تضم فيها المسودات والاستفتاءات ومقترحات أعضاء هيئة التدريس ،ومقترحات الطلاب والجهات المستفيدة، ومحاضر الاجتماعات.... الخ).
٢٣.	• وجود آلية للتحقق من وعي أعضاء هيئة التدريس بالإطار المفاهيمي للبرنامج وتبنيهم له.	• إعداد استمارة تستهدف التعرف على مدى اتساق أنشطة التدريس والتقويم والبحث وغيرها من المهام التي يقوم بها عضو هيئة التدريس مع رسالة البرنامج وأهدافه.
٢٤.	• وجود سمات مميزة لبرامج الدراسات العليا في القسم تميزها عن البرامج الأخرى المناظرة.	• افتتاح مسافات جديدة يتميز بها القسم كتخطيط التعليم واقتصادياته، السياسة التعليمية ، القيادة التعليمية، وإدارة التعليم العام ، وإدارة التعليم العالي.
٢٥.	• توفر آلية واضحة لاختيار رئيس القسم وفق معايير موضوعية وشفافة.	• تعد كل كلية قائمة بمعايير وضوابط مقترحة لمواصفات رئيس القسم على أن يكون من بينها تقديم المرشح لرئاسة القسم خطة لبرنامج عمل مقترح في تحسين وتطوير القسم وما يقدمه من برامج . • تدرس هذه المقترحات من قبل مجلس الجامعة وتشكل لجنة لوضع هذه المعايير والضوابط.
٢٦.	• وجود وصف وظيفي يحدد مسئوليات وصلاحيات رئيس القسم.	• تشكيل لجنة من قبل مجلس الجامعة تضم ممثلين عن الكليات المختلفة لإعداد دليل إجرائي شامل يتضمن مسئوليات وصلاحيات رؤساء الأقسام.
٢٧.	• وجود خطة إستراتيجية لتطوير برامج الدراسات العليا بالقسم وإعدادها بمشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة وجهات المجتمع المستفيدة.	• تشكيل فريق إعداد الخطة الإستراتيجية للقسم. • جمع بعض المواد العلمية حول بعض الخطط الإستراتيجية للأقسام المناظرة محلياً وعربيا وعالمياً. • عقد ورش عمل لجميع مقترحات حول الخطة من قبل الطلبة وجميع أعضاء هيئة التدريس وجهات المجتمع المستفيدة. • التحليل الاستراتيجي لموقف القسم(أوجه القوة، الضعف، الفرص، التهديدات SWOTs). • تحديد الأهداف والأهداف الفصيلية وإجراءات التنفيذ وجهات التنفيذ وزمن التنفيذ ومؤشرات النجاح.
٢٨.	• توفر أدلة مطبوعة موثقة تحوي كل ما يتعلق بإدارة برامج الدراسات العليا بالقسم .	• تكليف مجموعة من المعيدين والمحاضرين بالقسم لإعداد هذه الأدلة (تاريخ القسم– سياسات –أنظمة –لوائح – صلاحيات مجلس القسم واللجان..الخ
٢٩.	• توفر آليات تقويم معتمدة لأداء العاملين بالقسم (أعضاء هيئة التدريس– الجهاز الإداري)	• تصميم استمارة تقويم لأداء عضو هيئة التدريس من قبل رئيس القسم. • تصميم استمارة تقويم لأداء عضو التدريس من قبل طلبته. • تصميم استمارة تقويم لأداء أعضاء الجهاز الإداري.
٣٠.	• توفر نظام محاسبة/مساءلة يضمن نزاهة الممارسات المختلفة في البرنامج.	• جمع معلومات عن نظم المحاسبة التعليمية المعمول بها في بعض الجامعات المتقدمة. • تحديد جوانب ومجالات المساءلة(التدريس–البحث العلمي– قبول الطلاب–تقويم الطلاب– اتخاذ القرار .....) • تقدم كل كلية ممثلة في أقسامها مقترحات لبناء مفردات وتعليمات ونماذج النظام. • تشكيل لجنة عليا من ذوي الاختصاص لتصميم دليل نظام المحاسبة التعليمية في ضوء الفقرات أعلاه.
٣١.	• كفاية أعضاء الجهاز الإداري نسبة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والبرامج المقدمة.	• تحديد الاحتياج الفعلي من السكرتارية والموظفين الإداريين. • مفاتحة عمادة الكلية حول تزويد القسم بما يحتاجه من الموظفين الإداريين
٣٢.	• توفر برامج تدريب لأعضاء الجهاز الإداري لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.	• تحليل الاحتياجات التدريبية لأعضاء الجهاز الإداري من قبل جهة متخصصة. • تصميم برامج تدريبية تلبي هذه الاحتياجات.
٣٣.	• توفر موقع إليكتروني للقسم لتسهيل اطلاع الطلبة على خططه ومتطلبات البرامج التي يلتحقون بها.	• التنسيق مع الجهة المسئولة عن موقع الجامعة بشأن تصميم بوابة للقسم ضمن موقع الكلية. • إدخال جميع الخطط ،مسارات الدراسة، متطلبات التخرج ، توصيف المقررات ، اللوائح، الأنظمة، النماذج ، قواعد معلومات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، بيانات الطلبة ، بيانات الخريجين. ..الخ
٣٤.	• عقد اتفاقات شراكة أو توأمة مع أقسام مماثلة ذات مستوى رفيع في جامعات أخرى	• جمع المعلومات عن جهات الشراكة المشهود لها بالتميز والخبرة في المجال. • تحديد جهات الشراكة من خلال مجلس القسم وتشكيل لجنة للقيام بهذا الغرض. • استصدار التشريعات اللازمة لتسهيل مهمة اللجنة في هذا الصدد.

- إعداد خطة تدريب مكثفة لأعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية والبرامج التربوية المناظرة لها تستهدف إعدادهم وتدريبهم على أنشطة وعمليات الاعتماد الأكاديمي المختلفة.
- توجيه سياسات التعيين والتوظيف في كليات التربية بما يتلاءم ومطالب الاعتماد الأكاديمي؛ أي أن تكون أكثر دقة وأكثر شفافية في اختيار الكفاءات المؤهلة التي تستطيع دفع عجلة التغيير في كليات التربية.
- إعادة النظر في لائحة الدراسات العليا الموحدة والمعمول بها منذ خمسة عشر عاما،وتطويرها بما يتلاءم ومطالب الاعتماد الأكاديمي.
- دعوة الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لتضمين معاييرها المؤسسية والبرامجية مؤشرات إضافية تلاءم طبيعة برامج الدراسات العليا عموما فيما يتصل بمعايير الدرجات الممنوحة،ونظام الدراسة، ونظام التسجيل والإشراف العلمي، ومعايير البحث العلمي للأطروحات التي يقدمها الطلبة.
- افتتاح فروع للهيئة الوطنية في المدن الرئيسة في المناطق المختلفة (جدة – الدمام – أبها – حائل أو تبوك مثلا) وتأهيلها بالإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتسريع ودفع عجلة الاعتماد الأكاديمي والارتقاء بها.
- تأسيس مجلس وطني لاعتماد البرامج التربوية على غرار الإنكيت NCATE بحيث يضم في تكوينه عدة جمعيات أو لجان مهنية متخصصة في مختلف العلوم التربوية،ويأتي في مقدمتها جمعية مهنية متخصصة لاعتماد برامج الإدارة التربوية.
- تأسيس جمعية علمية مستقلة للإدارة التربوية يقوم عليها مجموعة من خبراء الإدارة التربوية في الجامعات السعودية بحيث تقدم خدمات الدعم اللوجستي لأقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية فيما يتصل بتطويرها وتحسين جودة ما تقدمه من برامج، كما تقدم خدمات التمنية المهنية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس بهذه الأقسام وغيرهم من المهتمين والمختصين والباحثين في حقل الإدارة التربوية.

- **قائمة المراجع العربية** :

١. أبو دقة، سناء إبراهيم وعرفة، لبيب (٢٠٠٧). "الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم"تجارب عربية وعالمية". دراسة مقدمة **لورشة العمل التي تحمل عنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين"** مارس ٢٠٠٧ م، متاحة على الرابط www.tep.ps/pdf/Sana+Labib.doc

٢. أبو سنينة، ربحي (٢٠٠٤). تقييم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين: الانتقال من سياسة التفتيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير. ورقة علمية مقدمة **لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني** الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة ٣- ٢٠٠٤/٧/٥م.

٣. أحمد، إبراهيم احمد (٢٠٠٧). **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي .

٤. الأسمر، منى حسن (٢٠٠٨م). الجودة النوعية لمنظومة الدراسات العليا بجامعة أم القرى. دراسة مقدمة **للمؤتمر القومي الخامس عشر(العربي السابع) " نحو خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي العربي"** المنعقد في ٢٤.٢٣ نوفمبر ٢٠٠٨. القاهرة:جامعة عين شمس.

٥. آل شارع، عبدالله وآخرون(١٤٢٠هـ). **الدراسة التقويمية الشاملة ونظام الاعتماد التربوي للمدارس الأهلية للبنين في المملكة العربية السعودية**. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن).

٦. أمين، ماجدة و حويل،إيناس و حسن ماهر(٢٠٠٥). الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول. دراسة مقدمة إلى **المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية** المنعقد في الفترة ٢٤- ٢٥ يناير ٢٠٠٥م . القاهرة : كلية التربية بني سويف بجامعة القاهرة . القاهرة: دار الفكر العربي.

٧. الباحوث، عبد الله سليمان وآخرون (٢٠٠٦م). الدراسات العليا في مواجهة متطلبات التنمية- المعوقات والحلول رؤية طلابية. **ندوة "الدراسات العليا وخطط التنمية"** المنعقدة في الفترة ٢- ٣ مايو ٢٠٠٦. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٨. البدري، أميمة منور (٢٠٠٨) تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي: دراسة تطبيقية على كليات التربية للبنات بجامعة جازان. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة أم القرى. كلية التربية.

٩. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (٢٠٠٢م). **تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢ م: " خلق الفرص للأجيال القادمة"**. المكتب الإقليمي للدول العربية. عمان : المطبعة الوطنية.

١٠. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي(٢٠٠٣م). **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ م : " نحو إقامة مجتمع المعرفة"**. المكتب الإقليمي للدول العربية. عمان : المطبعة الوطنية.

١١. بشايرة، أحمد سليمان(١٩٩٣). اعتماد مؤسسات التعليم العالي: قراءات حول التعليم العالي. العددان السادس والسابع. **مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية**. عمان . الأردن.

١٢. بشير، عائشة أحمد (٢٠٠٢). معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية. جامعة الزقازيق. بنها.

١٣. البعلبكي، منير(١٩٨٩). **قاموس المورد** . بيروت: دار العلم للملايين.

١٤. البنا، عادل و عمارة، سامي (٢٠٠٥).إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة. دراسة **للمؤتمر السنوي الثاني عشر(العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي** والذي بعنوان" تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد" والمنعقد في ١٩.١٨ ديسمبر ٢٠٠٥. القاهرة، جامعة عين شمس.

١٥. البهواشي، السيد عبد العزيز(٢٠٠٧). **معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي**. القاهرة: عالم الكتب.

١٦. الثبيتي، جويبر والقرشي ، مسعود (٢٠٠١م). **إعادة بناء التعليم في الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية**. دراسة مقدمة إلى **ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية : توجهات مستقبلية** . ٢٢- ٢٤محرم ١٤٢٢ هـ/١٦- ١٨ إبريل ٢٠٠١م. جامعة الملك عبد العزيز.

١٧. الثقفي، أحمد سالم (٢٠٠٩) . مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية . **رسالة دكتوراه غير منشوره**. جامعة أم القرى . كلية التربية

١٨. الجندي، عادل السيد (٢٠٠٠) . الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي، رؤية تنظيرية تحليلية لمحاولة الاستفادة منه في الجامعات المصرية. **المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي: الجامعة في المجتمع** ،الفترة ٢١- ٢٢نوفمبر ٢٠٠٠،جامعة عين شمس.

١٩. الحاج، فيصل وآخرون (٢٠٠٨) ، **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، القاهرة : الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

٢٠. الحارثي، زايد عجير (١٩٩٢). **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات**. جدة: دار الفنون للنشر.

٢١. حامد، دينا (٢٠٠٥) **الاعتماد المهني للمعلم في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير نشرت عام ٢٠٠٧ . الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٢٢. الحربي، حياة محمد (٢٠٠٥). إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى كنموذج. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. المجلد ١٨، العدد ٤ ، تصدرها كلية التربي بجامعة المنيا.

٢٣. حسين، سلامة عبد العظيم و إبراهيم، محمد عبد الرزاق(٢٠٠٢). معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة. المجلد٨. ع٢٤ . يناير ٢٠٠٢. القاهرة: **مجلة مستقبل التربية العربية**.

٢٤. حسين، سلامة عبد العظيم (١٤٢٦هـ)، **ضمان الجودة والاعتماد في التعليم** ، جدة : الدار الصولتية للتربية.

٢٥. الحولي، عبد الله، وأبو دقة، سناء(٢٠٠٦). نحو أنموذج عربي لتقييم برنامج أكاديمي . ورقة علمية مقدمة إلى **المؤتمر الأول لجودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد** المنعقد بجامعة الشارقة ٢٣- ٢٦ابريل ٢٠٠٦م. الشارقة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية

٢٦. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠١٠). **الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية: نموذج مقترح**. الأردن (إربد): عالم الكتب الحديثة .

٢٧. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح . (١٤٢٥) . **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية .** الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٢٨. الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٣) .**الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم**. الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٢٩. الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٤) .الاعتماد الأكاديمي وعلاقته بالتنمية العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي. بحث مقدم **لندوة(تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير)** المنعقدة في جامعة الملك سعود في الفترة ٢٤- ١٤٢٥/١٠/٢٥هـ. الرياض: جامعة الملك سعود كلية التربية . متاح على الموقع www.ksu.edu.sa

٣٠. الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٠م). نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. الرياض: **مركز البحوث التربوية بكلية التربية.** جامعة الملك سعود.

٣١. الخطيب، محمد شحات و الجبر، عبدالله عبد اللطيف(١٩٩٨). إدارة الاعتماد الأكاديمي. **رسالة الخليج العربي**. مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، السنة (٢٠). العدد(٧٣).

٣٢. الخولي، محمد (١٩٧١م). قاموس التربية. بيروت: دار العلم للملايين.

٣٣. درة، عبد الباري (١٩٩٩م). نوعية التعليم العالي في الوطن العربي فكراً وواقعاً. **مجلة الرابطة**، مج ١، ع١- ٢، الأمانة العامة لرابطة المؤسسات العربية الخاصة للتعليم العالي، الأردن، عمان .

٣٤. دمنهوري، زهير و قاضي، طلال (٢٠٠٦م). ظاهرة الإطالة في مدة الدراسة بالدراسات العليا- منظور جديد في إطار إنشاء عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. **ندوة "الدراسات العليا وخطط التنمية"** المنعقدة في الفترة ٢- ٣ مايو ٢٠٠٦ . الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٥. الرشيد، محمد أحمد (١٩٨٦). دراسة حول نظام اعتماد المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. **رسالة الخليج العربي**. (٢٠). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣٦. رضوان، داوود سليمان(٢٠٠١) . الدراسات العليا ودورها في تعزيز مسيرة الإنماء بالمملكة العربية السعودية. ورقة علمية مقدمة إلى **ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية .. توجهات مستقبلية** ،جامعة الملك عبد العزيز ، محرم ١٤٢٢ هـ/ إبريل ٢٠٠١م.

٣٧. زاهر، محمد ضياء الدين(١٩٩٥) . الدراسات العليا العربية: الواقع وسيناريوهات المستقبل. **مجلة مستقبل التربية العربية**. المجلد الأول ، ع ١.

٣٨. الزهراني، عبد القادر عوضة (١٤٢٨هـ). الدراسات العليا في الجامعات السعودية في ضوء متغيرات الجودة والتقنية والتمويل. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

٣٩. الزيادات، محمد عواد (٢٠٠٨) . دراسة تحليلية لتجارب بعض الجامعات العربية والعالمية في تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي. ورقة علمية مقدمة **لمؤتمر التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي** ، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

٤٠. السبيعي، خالد بن صالح (١٤٢٨هـ). مواءمة برامج الدراسات العليا التربوية لاحتياجات القطاع التعليمي بالمملكة العربية السعودية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية . جامعة الملك سعود.

٤١. الشرقاوي، موسى علي (٢٠٠٤). روية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (٤٨)، سبتمبر ٢٠٠٤ .

٤٢. صائغ، عبدالرحمن أحمد (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية مع إشارة خاصة للتجربة السعودية. ورقة علمية مقدمة إلى **المؤتمر العربي الثاني للجودة والاعتماد الأكاديمي**(الفترة٢٧- ٣١مايو ٢٠٠٧). القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٤٣. الصمادي، مصطفى أحمد (٢٠٠٨). تصورات القادة الأكاديميون وأعضاء هيئة التدريس لالتزام الجامعات الأردنية الخاصة بتطبيق معايير الاعتماد والجودة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة عمان العربية للدراسات العربية : كلية الدراسات العليا.

٤٤. الطاهربرشيدة وفرج، سماح وحسان،عبير(٢٠٠٩). اعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي بمصر في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. ورقة علمية مقدمة **للمؤتمر الدولي السابع" التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة، الإتاحة التعلم مدى الحياة"** المنعقد في الفترة ١٥- ١٦ يوليو ٢٠٠٩م. جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

٤٥. طعيمة، رشدي احمد وآخرون (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات**. عمان: دار المسيرة .

٤٦. عباس، محمود السيد(٢٠٠٩م). التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي. **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد ٨٥،يونيو ٢٠٠٩م.

٤٧. عبد الهادي، محمد عز الدين(٢٠٠٥م). نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة لمؤسسات التعليم. دراسة مقدمة إلى **المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية** المنعقد في الفترة ٢٤- ٢٥ يناير ٢٠٠٥م . القاهرة : كلية التربية بني سويف بجامعة القاهرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٨. العتيبي، خالد عبد الله (٢٠٠٠). **تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية**. الرياض: المطابع الوطنية الحديثة.

٤٩. عدس، عبد الرحمن وآخرون (٢٠٠٣). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٥٠. العريمي، حليس (٢٠٠٥). تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة اليرموك . كلية التربية

٥١. العساف، صالح حمد (٢٠٠٣).**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**.الرياض: مكتبة العبيكان.

٥٢. العيسى، عبد الرحمن و سحاب،سالم(٢٠٠٦). تجربة جامعة الملك عبد العزيز في الاعتماد والجودة. ورقة علمية مقدمة إلى **المؤتمر الأول لجودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد** المنعقد بجامعة الشارقة ٢٣- ٢٦ابريل ٢٠٠٦ الشارقة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

٥٣. غبان ، محروس و الشيخ،رضوان(٢٠٠١م) . واقع الكفاية الداخلية الكمية للدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز والمعوقات الأكاديمية المؤدية إلى التأخر في انجاز الرسائل العلمية. . دراسة مقدمة إلى **ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية : توجهات مستقبلية** . ٢٢- ٢٤محرم ١٤٢٢ هـ/١٦- ١٨ إبريل ٢٠٠١م. جامعة الملك عبد العزيز.

٥٤. القصبي، راشد صبري(٢٠٠٤). تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي. ورقة علمية مقدمة إلى **المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس" مستقبل التعليم الجامعي العربي: رؤى تنموية**، المنعقد في الفترة ٣- ٥ مايو ٢٠٠٤م .

٥٥. مجاهد، محمد عطوة (٢٠٠٨). **ثقافة المعايير والجودة في التعليم**. القاهرة : دار الجامعة الجديدة.

٥٦. مجمع اللغة العربية(٢٠٠٠). **المعجم الوجيز**. القاهرة ، الهيئة العامة لحقوق المطابع الأميرية.

٥٧. مجيد، سوسن شاكر والزيادات،محمد عواد (٢٠٠٨).**الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥٨. محمد، محمد وقرني، أسامة(٢٠٠٥). إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول. دراسة مقدمة إلى **المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية** المنعقد في الفترة ٢٤- ٢٥ يناير ٢٠٠٥م . القاهرة : كلية التربية بني سويف بجامعة القاهرة . القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٩. المسلم، عبد الله عبد الكريم (٢٠٠٨م). **اعتماد وضمان جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**. عرض تقديمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتاريخ ٢٠٠٨/١٠/٢٧م. متاح على www.google.com

٦٠. مصطفى، عبد العظيم السعيد (٢٠٠٩). الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر والدول العربية والأجنبية: دراسة تحليلية. ورقة علمية مقدمة **للمؤتمر العربي الرابع(الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي)** والمنعقد في جامعة المنصورة كلية التربية في الفترة ٨- ٩ابريل ٢٠٠٩م.

٦١. الملة، سعيد و السيدسعدي و علي، عبد الكريم و أبوعرفة، عدنان(٢٠٠١م). دور الكليات التقنية في تطوير برامج الدراسات العليا في المملكة.. ورقة علمية إلى **ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية : توجهات مستقبلية** . ٢٢- ٢٤محرم ١٤٢٢ هـ/١٦- ١٨ إبريل ٢٠٠١م. جامعة الملك عبد العزيز.

٦٢. الملحم، ناصر بن عبد العزيز(١٤٢٨). الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أنموذج مقترح. **رسالة دكتوراه غير منشورة** . الرياض : جامعة الملك سعود.

٦٣. الموسوي، نعمان (٢٠٠٣). تقرير عن سيرورة الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية جامعة البحرين، المجلد (٤)، العدد(١)، مارس ٢٠٠٣ .

٦٤. النجار، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام . ورقة علمية مقدمة إلى **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)** المنعقد في القصيم الفترة ٢٨- ١٤٢٨/٤/٢٩هـ الموافق ١٥- ٢٠٠٧/٥/١٦م.

٦٥. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨). **دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية " الجزء الأول"** . متاح على الموقع www.ncaaa.org

٦٦. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨). **دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية " الجزء الثاني"** . متاح على الموقع www.ncaaa.org

٦٧. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨). **دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية " الجزء الثالث"** . متاح على الموقع www.ncaaa.org

٦٨. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). **معايير الاعتماد وتأكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي**. متاح على الموقع www.ncaaa.org

٦٩. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). **معايير الاعتماد وتأكيد الجودة في برامج مؤسسات التعليم العالي**. متاح على الموقع www.ncaaa.org

• قائمة المراجع الأجنبية :

70. Abu-Ashour, Khalifa Mustafa (1995). **Developing Accreditation Standards for Jordanian Universities**. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University. ProQuest Document ID: 742793861. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

71. Al-Bulushi, Khamis Saleh (2003). **Accreditatin in an International Context : Prospects for Implementation in the**

Omani Higher Education System. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh. ProQuest Document ID: 765206751. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

72. Arcelo, Adriano A.(2001). **In Pursuit of Continuing Quality in Higher Education Through Accreditation: the Philippine Experience**. Paris: UNESCO, Internationl Institute for Educational Planning.

73. Coombs, C. Garn ; Allred, Ruel (1993). NCATE Accreditation: Getting the Most from the Self-Study. Journal of Teacher Education. Vol.44,NO.3, May-June 1993.

74. Eaton, Judith S.(2003). **Accreditation and Recognition in the United States**. Council for Higher Education Accreditation. Washingtom DC. August 2003. Retrieved 1 January. 2010 from www.chea.org

75. Eaton, Judith S.(2006). **Presidential Perspectives on Accreditation:A Report of the CHEA Presidents Project**. Retrieved 12 January2010 from www.chea.org

76. Eaton, Judith S.(2008). **Accreditation and Recognition in the United States**. Council for Higher Education Accreditation. Washingtom DC.. Retrieved 1 January. 2010 from www.chea.org

77. El-Khawas, Elaine(2001). **Accreditation in the U.S.A.: Origins, Developments and Future Prospects**. Paris: UNESCO, Internationl Institute for Educational Planning.

78. Fawwaz, Lammya (2008). **A Single Case Study to Examine the Efficacy of the accreditation process and Standards on Post-Secondary Distance Learning Programs in the United Arab Emirates**. Unpublished Doctoral Dissertation ,George Washington University,.UMI Number:3316051. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

79. Ferrara Hania(2007). **Accreditation as a Lever for Institutional Change: Focusing on Student Learning Outcomes**. Unpublished Doctoral Dissertation ,the University of Pennsylvania.UMI Number:3255872. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

80. Gill Wanda E. (2006). **Outcomes Assessment in the Accreditation Process**. A Study Presented at the annual Meeting of the Educational Research Association, San Francisco. ERIC Doc. NO.: ED491646. Retrieved 3 Nov 2010 from www.eric.ed.gov.

81. Gomes, Stacy L.(2005). **Best Practices OF outcomes-Based Accreditation to Support Institutional Improvement**. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Laverne at California. UMI Number:3199777. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company

82. Hayward, Fred.(2001). Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation. Washington: CHEA.

83. Heji, Hayat Khalil(2007).**The Aspects of the American Doctoral Educational Leadership Programs Utilized in the Construction of a Culturally Sensitive Proposal for Qatari Educational Leadership Program**. Unpublished Doctoral Dissertation, Saint Joseph's University. UMI Number:3263197. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

84. Houghton Mifflin Company(1997).**The American Heritage College Dictionary**. 3rd edition. Boston: Houghton Mifflin Company

85. Houghton, J. (1996).**Academic Accreditation : Who, What and When**. Parks and Recreation, Vol.31 , NO.2

86. Kells, R.I.(1983).**The Assessment of College Performance**. Francisco: Jossey-Bass Inc.

87. Lackey, Amy Dion(2008). **The Development of an Instrument to Determine the Relevance and Validity of the Educational Leadership Constituent Council(ELCC) Standards for Programs in Educational Leadership**. Unpublished Doctoral Dissertation ,Baylor University in.UMI Number:3316051. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

88. Mcneal,Kelly (2007). **Critiquing External Quality Reviews for Teacher-Education Programs at Regionally Accredited, Virtual, For-Profit Universities**. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University at New York. UMI

Number:3272641. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

89. Murray, Charles H.(2004). **A Study of Two-Year College Administrator Regarding the Accreditation Process on Institutional Change**. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama at Birmingham. UMI Number:3157914. Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

90. Riker, Dennis Lee (2007). **A Study of the Governing Accreditation Standards of the Educational Leadership Constituent Council for Educational Administration Programs in Conjunction with Day-to-Day Responsibilities of the Entry-Level Building Administrators**. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University. UMI Number:3286889.Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

91. Saunders, Viginia M.(2007). **Does Accreditation Process Affect Program Quality? A Qualitative Study of Perceptions of the Higher Education Accountability System on Learning**. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University.UMI Number:3268202.Ann Arbor: Proquest Information and Learning Company.

92. Sterian, Paul Enache(1992). **Accreditation and Quality Assurance in Higher Education**. Papers on Higher Education Series. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Bucharest : European Center For Higher Education. Retrieved 5 Feb. 2010 from www.eric.ed.gov.

****

البحث الرابع :

" الرضا الوظيفي و أثره على الإتقان لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران دراسة تحليلية (بالتطبيق على مجمع الطالبات - جامعة نجران)"

((مشروع بحثي ممول من جامعة نجران))

إعداد :

د / أمـــل ظافـــر الشهـــري

أستاذ مساعد مناهج و طرق تدريس

د / فاديه عبد الله الضو الأمين

أستـاذ مشارك تقنيـــات التعليم

كلية التربية جامعة نجران

" الرضا الوظيفي و أثره على الإتقان لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران دراسة تحليلية (بالتطبيق على مجمع الطالبات - جامعة نجران) "

دكتورة / أمل ظافر الشهري دكتورة / فاديه عبد الله الضو الأمين

- **مستخلص البحث باللغة العربية** :

هدف البحث إلى التعرف على القوانين و اللوائح الوظيفية بالجامعات السعودية بما فيها جامعة نجران ومدى إلمام بعض منسوبي الجامعة (أعضاء هيئة التدريس) بتلك القوانين و اللوائح بالإضافة إلى المهام والواجبات لكل فئة من الفئات (قيد الدراسة) . ومدى الرضاء الوظيفي المرتبط بالجانب التطبيقي لتلك القوانين و اللوائح و بناء عليه ظهرت مشكلة البحث و المتمثلة في (تأثير الرضاء الوظيفي على الأداء) و بالتالي التأثير على الإتقان بالكليات قيد الدراسة .

ولكل ما ذكر سابقا سعت الباحثتان لإيجاد آلية مقننة للتعرف على مدى الرضاء الوظيفي لبعض منسوبي الجامعة ، و إمكانية إيجاد الحلول التي تناسب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة . و اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي و يمثل المجتمع بعض منسوبي الجامعة (أعضاء هيئة التدريس) بمجمع الطالبات ، تم أخذ عينه عشوائية من المجتمع المحدد . وكانت الوسيلة المتبعة لجمع تلك البيانات هي الاستبانة (المكونة من جزأين) تمثل الأولى : التعرف على القوانين و اللوائح ، و تمثل الثانية : مدى الرضاء الوظيفي و العوامل المؤثرة عليه (الرواتب ، البدلات ، الحوافز ، ساعات العمل ، المناصب الإدارية ، المسمى الوظيفي و غيرها) و أثر كل ذلك على الإتقان .

و المرحلة الأخيرة من الدراسة هي : مرحلة التحليل الإحصائي و استخراج النتائج ثم التوصيات و المقترحات .

أهم نتائج الدراسة :

- لا تأثير للخبرة و الكلية على المعرفة بالقوانين ، اللوائح و بالتالي على الرضا الوظيفي و الإتقان .
- عدم الإلمام ببنود العقد و صياغته (بدرجة كبيرة) لغير السعوديين .
- عدم الإلمام بالحقوق والواجبات (للسعوديين و غير السعوديين) .
- عدم الإطلاع على اللائحة و شروط التوظيف قبل و أثناء و بعد توقيع العقد (لغير السعوديين) .
- أكدت الدراسة على أن العوامل ذات الصلة بالجوانب الأكاديمية ، التدريسية و البحث العلمي أكثر تأثيرا على الرضا الوظيفي من غيرها (كالجوانب الوظيفية ، الإدارية و الخدمات) للسعوديين غير السعوديين .
- تأجيل أو عدم انجاز المعاملات يؤثر سلبا على الإتقان (للسعوديين و غير السعوديين

Abstract

The research aimed to identify the employment laws and regulations in Saudi Universities including the University of Najran. It also aimed to identify the extent of familiarity of some of the university employees of such laws and regulations, and the functions and duties of each of the categories (under study) and the percentage of job satisfaction on the applied side of the laws and regulations. Based on all this, the research problem (the impact of job satisfaction on perfection), (and therefore quality) emerged

.For what mentioned above , the researcher sought to find a codified mechanism to identify the extent of job satisfaction for some university employees and the possibility of finding a solution that fit the material and human resources available ,the researcher followed the descriptive analytical approach , the targeting groups of the of the study was the university teaching staff (Girls campus) , the means used to collect these data is the questionnaire (consisting of two parts), the first one representing: the extent to identify the laws and regulations, and the second representing : the extent of job satisfaction (salaries, allowances, incentives, working hours, managerial positions, job title, etc ,) and its impact on the perfection. the final stage of the research was the stage of statistical analysis and then extract the results , recommendations and suggestions. The most important results of the study:

- *Experience and college do not have impact on the extent of familiarity with laws, regulations , functions, duties and perfection.*
- *Lack of familiarity with the terms of the contract .*
- *Lack of knowledge of rights and duties.*
- *Lack of awareness of laws and employment conditions before, during and after the signing of the contract.*
- *The study confirmed that the factors relevant to academic, teaching and scientific research have more impact on job satisfaction than other factors (the functional, administrative).*
- *Delay or non-completion of the transaction has negatively affects on the perfection.*

- **الإطار العام للبحث** :
- **المقدمة** :

تضطلع مؤسسات التعليم العالي بدور مهم و فعال في تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة، فهي التي تعنى بإعداد أجيال المستقبل و تأهلهم للعمل والبناء. ومن هنا تأتي أهمية عضو هيئة التدريس في هذه المؤسسات التعليمية لكونه الأداة الفعالة التي تؤدي بالجامعة إلى الاضطلاع بمسؤوليتها وحمل رسالتها الرامية إلى تطوير التعليم وخدمة المجتمع والنهوض نحو التقدم العلمي. وحيث إن الجامعة تعتبر ا مركزا مهما من مراكز البحث العلمي، فهي الأساس في نشر ثقافة البحث العلمي، وهي أهم المؤسسات العلمية التي تقوم بوظيفة البحث العلمي في كافة المجتمعات، وتقوم بإعداد الكوادر التي تتحمل المسئولية في مواقع مختلفة، ويقوم أعضاء هيئة التدريس بالدور الرئيس في إعداد الدراسات العلمية في شتى المجالات العلمية المختلفة، ومن المعروف أن الكفاءات الجيدة، إذا توافرت، لا تستطيع أن تعمل بمعزل عن المناخ الذي يهيئ لها الظروف المواتية للتعبير عن طاقاتها والوصول بها أعلى مستويات الإنتاجية، فإنه من اللازم أن تتوفر لهذه الكفاءات الأجواء العلمية الملائمة لتحقيق طموحاتها العلمية وتحقيق معدلات مرتفعة من الأداء والإنتاج العلمي ، ورفع مستوى الرضا الوظيفي، و الذي يسهم في إضفاء الجودة والفاعلية على

مخرجات نظام العملية التربوية و التعليمية وإنجاز هدف مهم من أهدافها المنشودة، وانطلاقا من أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران ودور الإدارة العليا في هذه الجامعة في تهيئة الظروف الملائمة و التي تساعد على زيادة فاعليتها وتطورها ، وتحسين الأداء العلمي والإداري وتحقيق التنمية المطلوبة، فقد هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على هذه الظروف والعوامل المحيطة بأعضاء هيئة التدريس عن طريق التعرف على مستوى الرضا الوظيفي وكذا مستوى الأداء و الإتقان لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والعلاقة بينهما ودراسة الرضا الوظيفي إنما هي عملية تقويم شاملة تغطي جميع جوانب العمل والتعرف من خلالها على الإيجابيات والسلبيات والتي يمكن في ضوئها أن يتم التطوير ورسم السياسات المستقبلية للجامعة، كما هدفت هذه الدراسة أيضا إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات كالجانب الخدمي و الترفيهي وتأثيرهما على كل من مستوى الرضا الوظيفي و مستوى الإتقان لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران إلى جانب التعرف مقترحات أفراد الدراسة فيما يتعلق بزيادة مستوى الرضا الوظيفي، وكذلك مقترحاتهم لتطوير الأداء ، وثم وضع أسئلة لتحقيق هذه الأهداف.

- **أسئلة البحث** :

تمثلت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

- هل منسوبي جامعة نجران(أعضاء هيئة التدريس من السعوديين والمتعاقدين) ملمون بالقوانين واللوائح الوظيفية بالجامعات السعودية ؟
- هل المهام الوظيفية لبعض منسوبي الجامعة (أعضاء هيئة التدريس سعوديين و متعاقدين) واضحة ؟
- هل منسوبي (أعضاء هيئة التدريس سعوديين و متعاقدين جامعة نجران) راضون وظيفيا ؟
- هل يؤثر الرضا الوظيفي على الأداء بالجامعة ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى :

- ترقية أداء بعض منسوبي الجامعة (بعد المعرفة التامة بالقوانين و اللوائح)
- ضرورة تطبيق معايير الجودة الشاملة .
- الحد من ظاهرة المطالبات الفردية و المساواة في الحقوق و الواجبات .
- المقارنة بين الرضاء الوظيفي للفئات قيد الدراسة (سعوديين و غير سعوديين)
- الاهتمام بالجوانب المهملة (كالأنشطة و المجتمع) كمكمل للعمل الوظيفي .
- أراء بعض منسوبي الجامعة (فيما يتعلق بتطبيق القوانين و اللوائح) من خلال النتائج البحثية .
- وضع التوصيات و المقترحات الضرورية لتطوير العمل (على ضوء الدراسة)

- **أهمية البحث** :

نبعت أهمية البحث من :

- التعرف على القوانين و اللوائح الوظيفية بالجامعات السعودية (بما فيها جامعة نجران).

- معرفة الحقوق و الواجبات لكل فئة من فئات الجامعة .
- التعرف على مطالب و طموحات بعض منسوبي الجامعة و إمكانية تحقيقها
- محاولة الوصول إلى الحد المناسب من الرضاء الوظيفي .
- ممارسة التعليم بهدف الإتقان .

- **خطة العمل** :
- **منهج الدراسة** :

تبنى الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي .

- **حدود الدراسة** :

- أولا : الحدود الرمانية :يستغرق المشروع عاما دراسيا كاملا .
- ثانيا: الحدود المكانية : مجمع الكليات – جامعة نجران .

- **مجتمع الدراسة** :

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحثان على أن تعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة ويشمل مجتمع البحث على: عضوات هيئة التدريس بكليات مجمع الاثايبة – جامعة نجران والمكون من خمس كليات هي:- ١ / كلية التربية .٢/ كلية العلوم الإدارية ٣/ كلية العلوم الصحية . ٤/ كلية المجتمع . ٥/ كلية الحاسب الآلي و نظم المعلومات .

الكلية	العدد الكلي للأعضاء
كلية التربية .	٣٠
كلية العلوم الإدارية .	٣٠
كلية العلوم الصحية .	٢٠
كلية المجتمع .	٢٥
كلية الحاسب الآلي و نظم المعلومات .	١٢
المجموع	١١٧

- **عينة البحث تتمثل في** :

أعضاء هيئة التدريس .

- السعوديون .
- المتعاقدين (غير السعوديون) .

- **مبررات اختيار العينة** :

- تمثل تلك العينة مجتمع البحث وهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران
- تعتبر الفئة المؤثرة على الجودة بالجامعة .
- للمقارنة بين الفئات (قيد الدراسة) من حيث القوانين و اللوائح و مدى الرضا الوظيفي

- **أدوات الدراسة** :

تم تصميم استبانتين (كمرحلة أولية) لجمع المعلومات و تفاصيلهما كالآتي :

وجه المقارنة	استبانة (١)	استبانة (٢)
الفئة المستهدفة	غير السعوديين (متعاقدين)	السعوديين
معلومات بناء الاستبانة	لائحة توظيف غير السعوديين	لائحة توظيف السعوديين
عدد المحاور	ثلاثة محاور (لوجود عقد العمل)	محوران فقط (لا يوجد عقد عمل
سنوات الخبرة	داخل و خارج المملكة	داخل المملكة فقط

أما المرحلة الثانية فكانت عبارة عن استبانة مشتركة بين الفئتين (لأنها تقيس الرضا الوظيفي و أثره على الأداء و بالتالي يؤثر على الإتقان) .

- **المصطلحات ذات الصلة بالبحث** :

- **١ / الجامعة ١**:

الجامعة مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية. وتمثل الجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي. وتطلق أسماء أخرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها مثل: الكلية، المعهد، الأكاديمية، مجمع الكليات التقنية، المدرسة العليا.

- **٢/ الوظيفة اصطلاحا٢**:

هي وحدة من وحدات العمل تتكون من عدة أنشطة مجتمعة مع بعضها في المضمون والشكل ويمكن أن يقوم بها موظف واحد أو أكثر

- **٣/ مفهوم الرضا الوظيفي ٣**:

عرف بأنه : اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة" ، كما عرفه البعض : بأنه" موقف الشخص تجاه العمل الذي يؤديه وذلك نتيجة لإدراكه لعمله" ، و يعرفه نادر أبوشيخة بأنه: اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة (نادر أبوشيخة ، ١٩٩٨ : ١٣) ، ويعرفه محمد التو يجري بأنه: موقف الشخص تجاه العمل الذي يؤديه وذلك نتيجة لإدراكه لعمله (محمد التو يجري ، ١٩٨٨ ، ٤٨) ، ويعرفه حسن حسان وعبدالعاطي الصياد بأنه: مدى شعور المعلم باحترام واعتراف المحيطين به في العملية التربوية (حسن حسان وعبدالعاطي الصياد ١٩٨٦ : ١٢٥) ، ويعرفه منصور المعمر بأنه: الحالة التي يحقق الفرد من خلالها ذاته ويشبع رغباته مما يجعله مقبلا على عمله بحماس ورغبة ويحرص على زيادة كفاءته الإنتاجية (منصور المعمر، ١٩٩٣ : ١٩) ، وتعرفه مريم بخاري بأنه: تقبل الفرد لعمله وتمسكه به وشعوره بالسعادة لممارسته وانعكاس ذلك على أدائه وحياته الشخصية (مريم بخاري ، ١٩٨٦ : ٣٠) ، و من التعريفات السابقة نخلص إلى أن الرضا الوظيفي هو : إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالارتياح نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته لمهنته التي يعمل بها و نتج عن ذلك نوع من رضا الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام.

---

١ - فاديه عبد الله الضو ، تقويم الامتحانات العملية لطلاب كليات التربيه بالجامعات السودانية ،بحث تكميلي غير منشور -لنيل درجة الماجستير ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم ، ٢٠٠١، ص ٢٠ . ١

٢ - فاديه عبدالله الضو ، مرجع سابق ، ص٢٢ .

٣ - صلاح الدين محمد عبدالباقي ، الرضا الوظيفي في المنظمات ، الدار الجامعية ، الأسكندرية ، ٢٠٠٤، ص٣٣٢١

- **العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي ٤ :**
  - عوامل شخصية و التي تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات و اتجاهات العاملين
  - عوامل تنظيمية و التي تتعلق بشروط و لوائح العمل .
  - عوامل بيئية و التي تتعلق بالظروف البيئية المحيطة بالعمل .

- **٥/ الإتقان ٥:**

أمر الرسول (صلى الله عليه و سلم) عباده بالإحسان في أعمالهم، قوله ((إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه)) أي عمل، و النكرة عملا في هذا السياق تفيد العموم، ولذلك فإن الله . سبحانه وتعالى . يحب من سلوك المؤمن الإتقان، وهذا يشمل أعمال الدنيا وأعمال الآخرة، والله تعالى كتب الإحسان على كل شيء، كما في صحيح مسلم. بمعني أنه أوجب عليكم الإحسان في كل شيء من أعمالكم،

- **أولاً الدراسات العربية :**

دراسة (نصر الدين،١٩٩٢) بعنوان ٦:"الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية" وقد استهدفت الدراسة اكتشاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المسببة لحاله الرضا أو عدمه ، وكذلك تحديد أهم الخصائص الفردية المؤثرة على أعضاء هيئة التدريس و على مستوى الرضا الوظيفي ، بالإضافة إلى اقتراح بعض التوصيات و التي قد تفيد واضعي سياسات التعليم الجامعي بالمملكة من أجل رفع مستوى الأداء،وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها : أن مستوى الرضا العام، لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات موضع الدراسة يعتبر متوسطا وان من العوامل التي ارتبطت بمستويات متوسطة من الرضا الوظيفي ظروف العمل المادية وطريقة اختيار رؤساء الأقسام والعمداء وكذلك اختيار أعضاء هيئة التدريس للمناصب الإدارية، وكذلك من بين العوامل التي ارتبطت بمستويات منخفضة من الرضا الوظيفي هي إجراءات الترقية والمرتب وعناصر التعويض المادي والمشاركة في رسم السياسات واتخاذ القرارات والمناخ التنظيمي بشكل عام.

دراسة العنزي (١٤٢١هـ)٧: والتي كانت بعنوان " العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية "و هدفت إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية ، والتعرف على ما إذا كانت درجة الرضا الوظيفي لدى مجتمع الدراسة تختلف باختلاف (الجنس المؤهل العلمي ، الخبرة الإدارية) .والتعرف على العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية والرضا الوظيفي لديهم .وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) مديرا ومديرة بواقع (٢٠) مديرا و (٢٢) مديرة للمرحلة الثانوية من قطاعات عرعر وطريف ورفحاء والعويقلية . وكانت أهم نتائج الدراسة :

٤- أحمد صقر عاشور، السلوك الانساني فى المنظمات ، القاهرة ، دار النهضة ، ١٩٨٢ ، ص١٤٠ .
٥- لبدة محمد لبد ، مهارات ادارة الصراع ، دار الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى ،١٩٩٧ ،ص٥٣٠٩
٦- نصر الدين، سمير عبدا لله،(١٩٩٢). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية.رسالة ماجستير،جامعة الملك عبد العزيز ،كلية الاقتصاد والإدارة
٧- الشيخ خليل، جواد محمد،و شرير، عزيزة عبد الله(٢٠٠٨).الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى الموظفين. مجلة الجامعة،المجلد السادس عشر١٤٢٩ / ٢٠٠٨ م الدراسات الإنسانية العدد الأول

- الاتجاه العام للرضا هو الرضا بدرجة متوسطة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى إلى (الجنس ، المؤهل العلمي) في جميع أبعاد المقياس المتبعة وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي تعزى إلى الخبرة الإدارية وذلك بجميع أبعاد المقياس بخلاف البعد الثالث (المسئولية . الاعتراف والتقدير . العلاقة مع الزملاء والمرؤوسين) وأيضا في البعد الرابع (الطرق المتبعة في الإشراف) .
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي سواء كان ذلك لمجتمع الدراسة بأكمله أو للمديرين فقط أو للمديرات فقط ، وذلك لأبعاد المقياس المتبعة أو للدرجة الكلية للمقياس .

دراسة(إبراهيم ،٢٠٠٣) بعنوان٨: " نظم الحوافزوأثرها علي الرضا الوظيفي : دراسة حالة . كلية التجارة . جامعة النيلين "، ويهدف هذا البحث إلى توضيح اثر نظم الحوافز على درجة الرضا الوظيفي للموظفين والخروج بمقترحات وتوصيات تسهم في وضع نظام للحوافز ينال رضا الموظفين بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : إن الموظفين العاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين غير راضيين (الأغلبية) عن نظام الحوافز المطبق في الجامعة ، و إجماع الموظفين على أن هناك عدد من السلبيات فى نظام الحوافز المطبق بالجامعة مثل (الشعور بعدم وجود حوافز ، عدم وجود معايير ثابتة لتقييم أداء الموظفين عدم تطبيق الحوافز بالعدل ، وجود عوامل شخصية فى تطبيق الحوافز) ومن النتائج أيضا أن غالبية الموظفين يرون أن الحوافز الممنوحة لهم غير كافية وان هناك أنواعا أخرى من الحوافز يجب أن يحصلوا عليها ،و لذلك توصل البحث إلى أن الحرمان من الحافز يؤدى إلى (التأثير على درجة التعاون بين الزملاء زيادة حدة الصراع داخل الجامعة ، كما يؤثر أيضا على التأثير على درجة الولاء للجامعة وعلى درجة الاستقرار فيها .

دراسة(الشهري ،٢٠٠٤) بعنوان٩: "أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع المناخ التنظيمي لمعهد الإدارة العامة (المركز الرئيسي . فرع جدة والدمام) وما يتسم به من خصائص إيجابية أو سلبية ، وتوصلت الدراسة إلى : أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين وضوح الدور الوظيفي للموظف وبين الرضا الوظيفي لديه ،وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين فهم المحتوى الوظيفي من قبل الموظف وبين الرضا الوظيفي لديه كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي في المعهد وبين الرضا الوظيفي لدى موظفيه كما يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة المكافئات المعمول بها في المعهد وبين الرضا الوظيفي لدى الموظفين،كما يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة العلاقات السائدة بين الأفراد في المعهد وبين رضاهم الوظيفي،كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظروف العمل المادية (المكان ، الإضاءة ، التهوية ، الأثاث) وبين الرضا الوظيفي لدى الموظفين في المعهد .

٨- إبراهيم ، احمد عثمان(٢٠٠٣).نظم الحوافزوأثرها علي الرضا الوظيفي:دراسة حالة كلية التجارة بجامعة النيلين. رسالة ماجستير،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات التجارية

٩- الشهري،عبد الله بن محمد عامر،(٢٠٠٤).أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي.كلية الاقتصاد والإدارة،جامعة الملك عبد العزيز ، رسالة ماجستير

دراسة (الشيخ خليل و شرير، ٢٠٠٨) بعنوان١٠: "الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى الموظفين"هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى الموظفين(الجنس ،المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة الدراسية)،وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٦٠)معلما ومعلمة، وقد تم أخذها بطريقة عشوائية عنقودية من (١٨)مدرسة (بنون وبنات)وقد أعد الباحثان استبانة لقياس الرضا الوظيفي خاصة بالدراسة،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي

- **ثانيا : الدراسات الأجنبية :**

دراسة (كودوي وزميلاتها) ١١ نموذجا للرضا الوظيفي يتضمن سبعة عشر جانبا لقياس الرضا الوظيفي من أبرزها: الترقية، فرص التدريب، الاستقلالية، مجموعة العمل، الإشراف، الإدارة العليا، الأجور، الأمن الوظيفي، أسلوب تنظيم العمل،الالتزام التنظيمي و غيرها (العمري،١٩٩٢،،ص١٦).

دراسة (فريدريك تايلور عام ١٩١١م)١٢ : ركز على أهمية الحوافز المادية حيث افترض أن الموظفين كسالى ولا يمكن تحفيزهم إلا من خلال الرواتب والحوافز المالية فقط. ولذلك اقترح تايلور على تقسيم العمل والوظيفة لأجزاء صغيرة ومن ثم دمج هذه الأجزاء ثانية بشكل فعال وقد أطلق على هذه العملية اسم 'دراسة الحركة والوقت إلا أن هذه النظرية انتقدت بسبب تركيزها على طريقة واحدة و هي الحوافز .

دراسة (سارة سميث، وزميلاتها ،١٩٨٦) ١٣بعنوان :"العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي ، هدفت هذه الدراسة إلى : تحديد العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي ، وتوصلت إلى : أن هناك خمس جوانب رئيسية تحدد الرضا الوظيفي وهي: طبيعة العمل، الراتب، الإشراف، التقدم الوظيفي، وزملاء العمل.

١٠- الشيخ خليل، جواد محمد،و شرير، عزيزة عبد الله(، مرجع سابق ، ٢٠٠٨

١١- العمري، عبيد بن عبدا لله(١٩٩٢). بناء نموذج سببي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وضغوط العمل على الأداء الوظيفي والفعالية التنظيمية. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

12Judge, T. A., Locke, E. A.،.Durham, C. C & ،.Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. Journal of Applied Psychology ،٣٤. ١٧ - ،٨٣(١)،

13Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M & ،.Paul, K. B . (1989 .(Constitution of a job in general scale: A comparison of global ، composite, and specific measures. Journal of Applied Psychology, 74, 193-20012

- **مراحل الدراسة** :

تحتوي الدراسة أربعة مراحل هي :

- المرحلة الأولى: التعرف على القوانين و اللوائح بالجامعات السعودية (بما فيها جامعة نجران) .
- المرحلة الثانية : التعرف على الحقوق و الواجبات .
- المرحلة الثالثة : التعرف على (مدى تأثير الرضاء الوظيفي على الإتقان).
- المرحلة الرابعة : استخلاص النتائج ،التوصيات ، المقترحات و الملاحق

- **مفهوم الرضا الوظيفي ١٤: المبحث الأول** :

عرف على أنه : " اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد و يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة" ، كما عرفه البعض بأنه: " موقف الشخص تجاه العمل الذي يؤديه وذلك نتيجة لإدراكه لعمله" ، و من التعريفات السابقة نخلص إلى أن الرضا الوظيفي هو : ؛؛ إحساس داخلي للفرد متمثل في الشعور بالارتياح نتيجة لإشباع الحاجات والرغبات من خلال ممارسته للمهنة .و نتج عن ذلك نوع من رضا الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من خلال الواجبات والمهام ؛؛ .

- **كيفية قياس الرضا الوظيفي ١٥** :

كما ذكر سابقا (فالرضا الوظيفي) يتأثر بعوامل كثيرة و من أهمها الجانب الشخصي و الانفعالي و لهذا السبب يصعب قياسه ولكن يمكن تحديد العوامل المؤثرة عليه تأثيرا مباشرا (ما أكدته الدراسات السابقة) فمنهم من اعتبر الرضا الوظيفي متغير مستقل يؤثر في سلوك العمال : كالأداء ، التغيب سير العمل وأحيانا أخرى ينظر إليه على أنه : متغير تابع يتأثر بالأجر والرواتب ونظام المنح والمكافآت ونظام اتخاذ القرارات و غيرها .

- **العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي ١٦** :

- عوامل شخصية و التي تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات و اتجاهات العاملين
- عوامل تنظيمية و التي تتعلق بشروط و لوائح العمل .
- عوامل بيئية و التي تتعلق بالظروف البيئية المحيطة بالعمل .

للرضا الوظيفي آثار إيجابية على المؤسسات و تطورها من خلال العوامل الآتية :

- الأداء : يقصد بالأداء :" إمكانية قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة المكونة للعمل من حيث الكم و النوع،، . فقد كانت العلاقة الفعلية بين الرضا الوظيفي والأداء موضوعا لكثير من الأعمال والبحوث فمنهم من يرى أن للرضا الوظيفي تأثير على الأداء (سلبا أو إيجابا) و هذا ستبحثه الدراسة .

---

١٤ جمال محمد مرسي،الرضا الوظيفي،الدار الجامعية ،الاسكندرية،٢٠٠٣،ص٢١

١٥ هشام محمد صبري، الأساليب المختلفة لإدارة الصراع التنظيمي وأثرها على درجة رضا العاملين، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التجارة، جامعة القاهرة، ١٩٩٤م،ص٦٠٠.

١٦ نجوى نعيم أبو رمضان،التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية.الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين،٢٠٠٤،ص٣٤.

- الحوافز: هي مجموعة من العوامل الخارجية المقدمة من المؤسسة والقادرة على إثارة القوى الفعلية الحركية المنتجة في الفرد والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته باتجاه مستوى معين من الأداء و تعتبر الحوافز (المادية وغير المادية) ذات أثر فعال على الرضا الوظيفي .
- الترقية : يقصد بها : " تكليف الموظف بأعباء و مسئوليات أكبر من وظيفته الحالية ودرجة أعلى من درجته ".و للترقية أثار ايجابية على الرضا لأنها ترتبط بزيادة المرتب و المكانة الاجتماعية المرموقة بالإضافة إلى تنمية قدرات الموظف و لذلك ندعو المؤسسات إلى مراعاة هذا الجانب المؤثر على الرضا الوظيفي .
- تنظيم العمل و ظروفه : يعتبر تنظيم العمل من العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لأنه متعلق بالجانب النفسي بالإضافة إلى الاجتماعي و الذي التي يؤثر على سلوك الموظف و لا يقل أهمية عن الجانب المادي . فمعظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال أكدت على وجود علاقة بين نمط تنظيم العمل و رضا الموظفين كالاحترام المتبادل بين الرئيس و المرؤوس ينعكس إيجابا على العمل ، و يرتبط بهذا الجانب العائد المادي (و تشمل الرواتب الحوافز و البدلات و غيرها) و المعنوي . فللجماعات و العلاقات الاجتماعية والشخصية تأثير على الأداء .
- القوانين و اللوائح : فللقوانين و اللوائح الأثر الكبير على الأداء فكلما كانت مرنة، قابلة للتطبيق ،مواكبة للعصر و ملبية لاحتياجات الموظف كلما أثرت إيجابا على الرضا الوظيفي . فللجماعات تأثير على سلوك الأفراد بصفة عامة وعلى رضاهم بصفة خاصة، حيث تؤثر جماعات العمل على الأداء والعلاقات الشخصية والاتصالات والدافعية وهي كلها ذات علاقة بالرضا الوظيفي.
- ساعات العمل و محتواه : يجب أن توضح مهام و أعباء كل فئة حتى يتسنى للمؤسسة الثواب و العقاب بالإضافة إلى تقسيم و تنظيم العمل بما يتناسب وإمكانيات كل فرد مع مراعاة التنويع حتى لا يشعر الموظف بالملل و الروتين اليومي

- **المبحث الثاني : الإتقان[١٧]**

- **الإتقان فى القران الكريم و السنة الشريفة :**

إن المتأمل إلى خلق الله (عز و جل) يلاحظ حسن الخلق ، و كما قال الله . عز وجل . { صُنْعَ اللهِ الذِي أَتْقَنَ كلَّ شَيْءٍ } ١٨(النمل: من الآية٨٨) فأحسنه وجوده وأتقنه، وجعله بديعا في هيئته ووظيفته على حسب ما تقتضيه حكمته سبحانه وتعالى، يتجلى إتقان الله . عز وجل . في هذه المخلوقات التي خلقها ،كما أمر عباده بالإحسان في أعمالهم، قوله ((إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه)) أي عمل، لأن النكرة عملا في هذا السياق سياق الشرط تفيد العموم، ولذلك فإن الله . سبحانه وتعالى . يحب من سلوك المؤمن الإتقان، وهذا يشمل أعمال الدنيا

١٧- هشام محمد صبري ، مرجع سابق ، ص ٣٤٥
١٨-(القران الكريم) .

وأعمال الآخرة، والله تعالى كتب الإحسان على كل شيء، كما في صحيح مسلم. يعني أوجب عليكم الإحسان في كل شيء من أعمالكم، على بمعنى في، والمراد بالإيجاب الندب المؤكد، وهذا الحديث يدل على وجوب الإحسان لكن في كل شيء بحسبه، كما ذكر ابن رجب رحمه الله. فالمسلم مطالب بالإتقان في أعمال الدنيا و الآخرة ، إحكاما وإكمالا، تحسينا وتجويدا، وإتقانا، فحُق عليه أن لا يأتي بشيء من أعماله إلا صححه وأكمله وكمله، ولذلك يقبل ويكثر ثوابه، والإحسان والإتقان والإكمال والتجويد والتحسين، هذا الآن مما يتنادى به البشر، في التخطيط والتنفيذ، وقد جاء الإسلام بذلك من قديم، قال أحد السلف : لا يكن هَمّ أحدكم في كثرة العمل ولكن ليكن همه في إحكامه وتحسينه. وإتقان العمل يكون : بإحكام الشيء وضبطه على أحسن وجه . وإكماله وعدم تركه ناقصا قال . عليه الصلاة والسلام. : ((مَثَلِي وَمَثَلُ الْأَنْبِيَاءِ مِنْ قَبْلِي، كَمَثَلِ رَجُلٍ بَنَى بُنْيَانًا فَأَحْسَنَهُ وَأَجْمَلَهُ، إِلا مَوْضِعَ لَبِنَةٍ مِنْ زَاوِيَةٍ مِنْ زَوَايَاهُ. فَجَعَلَ النَّاسُ يَطُوفُونَ بِهِ وَيَعْجَبُونَ لَهُ، وَيَقُولُونَ: مَا رَأَيْنَا بُنْيَانًا أَحْسَنَ مِنْ هَذَا إِلا هَذِهِ اللَّبِنَةَ ، هَلا وُضِعَتْ هَذِهِ اللَّبِنَةُ، فَأَنَا اللَّبِنَةُ وَأَنَا خَاتَمُ النَّبِيِّينَ)) ١٩رواه البخاري ومسلم .

- **الإتقان و الجودة ٢٠:**

ظهر في هذا الزمان مصطلح (الجودة) الجودة النوعية – الجودة الشاملة وجعلوا لذلك مقاييس وجوائز، جائزة الجودة النوعية، مؤتمر الجودة الشاملة مفاهيم إدارية في الإدارة الحديثة، وهي موجودة في دين الإسلام من زمان والحديث عن الجودة والإتقان أصلا هو حديث إسلامي، مجالات الإتقان كثيرة نحن نراها في العبادات بأنواعها، فمثلا في الوضوء يقول النبي - عليه الصلاة والسلام: ((مَنْ تَوَضَّأَ فَأَحْسَنَ الْوُضُوءَ خَرَجَتْ خَطَايَاهُ مِنْ جَسَدِهِ))

- **الإتقان في مجال التعليم ٢١:-**

العلم لا بد فيه من الإتقان، بأي شيء، بمراجعة الحفظ، بالفهم والتدبر فيه، وبالنظر والمطالعة والمذاكرة، وبالعمل به، وبتدريسه والاستعانة بذلك على تثبيته، والإتقان في طلب العلم بالبدء بالأصول والقواعد، قال العلماء: من لم يتقن الأصول؛ حُرم الوصول فالإنسان ينال رضا الله، وتحصل البركة والرفعة في الآخرة والدنيا وتتحقق مطالب الشريعة، وإذا كان الإتقان في طلب العلم والتعليم والحديث والقرآن والتجويد كيف ستكون قوة الأمة ؟ إذا كان الإتقان في الدعوة، إتقان أساليب الدعوة، بعد إتقان منهج الدعوة ، طرق الدعوة، وسائل الدعوة، التبليغ ، الداعية بناء الدعاة، التربية، بناء المربين، التربية أحكام التربية وإتقان التربية، زرع المفاهيم كيف تؤسس القواعد في النفوس، بأي شيء تبدأ كيف تتعاهد هذا المفهوم، استعمال القصة تارة، والحدث، والموعظة، ضرب المثل وهكذا استثمار الأحداث .

١٩-(السنة النبوية الشريفة) .

٢٠-لبدة محمد لبد ، مرجع سابق ، ص٣١٢ .

٢١- محمد صالح حمد ، الرضا الوظيفي و أثره على كفاءة أداء العاملين بجامعة صنعاء ، رسالة عضوية ، أكاديمية السادات للعلوم الادارية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٢١٦

- **العلاقة بين الرضا الوظيفي و الأداء[٢٢]** :

اختلفت وجهات النظر في تفسير العلاقة بين الرضا والأداء، نعرض ما يلي بعض الآراء:

- **الرضا والأداء**:

أي أن توفير الرضا لدى العاملين سوف يؤدي إلى أداء مرتفع، فهناك علاقة طرديه بين طرفين الأول مستقل وهو الرضا والثاني تابع وهو الأداء، وكلما زادت درجات الرضا ارتفعت معدلات الأداء

- **الأداء والرضا** :

ويعني أن الرضا ما هو إلا متغير تابع لمتغير مستقل وهو الأداء، على أساس أن الأداء الجيد للموظف وما يعقبه من مكافآت يؤدي إلى زيادة قدرته على إشباع حاجاته وبالتالي زيادة درجة رضاه.

- **المناخ التنظيمي عامل وسيط بين الرضا والأداء** :

ويركز هذا الرأي على المناخ التنظيمي باعتباره العامل الوسيط بين الرضا والأداء، فالمناخ التنظيمي هو المرآة التي تعكس الانطباع الذي يكون لدى العاملين بالمنظمة عن جميع العناصر الموضوعية بها، وطالما أن العاملين هم الوسيلة الأساسية لأداء الأعمال وبلوغ الأهداف ، فإنه كلما كانت صورة المنظمة إيجابية لديهم كلما أدى ذلك إلى رفع الروح المعنوية، وبالتالي الارتقاء بأدائهم، ومن ثم يمكن القول أن المناخ التنظيمي هو العامل الوسيط الذي يربط بين الرضا والأداء.

- **إجراءات البحث** :

الهدف من التخطيط للدراسة الميدانية هو: تحديد محتوى الدراسة الذي يحقق أهدافها والإجابة على أسئلة البحث وذلك من خلال تحديد مجتمع وعينة الدراسة ومصادر المعلومات وأسلوب جمعها من المصادر الميدانية والأساليب المستخدمة في تحليل البيانات.

- **أدوات الدراسة** :

- **١/ الاستبانة الأولى** :

صممت عباراتها كما وردت باللائحة ولا يجوز إعادة صياغة القانون (مثال لذلك : الشهر ثلاثين يوما) كما تضمنت ثلاث خيارات وهي (أدري ،محايد ولا أدري) لأنها لائحة و لا مجال للموافقة أو عدم الموافقة .

تم تصميم استبانتين (كمرحلة أولية) لجمع المعلومات كما يلي:

وجه المقارنه	استبانة (١)	استبانة (٢)
الفئة المستهدفة	غير السعوديين (متعاقدين)	السعوديين
معلومات بناء الاستبانة	لائحة توظيف غير السعوديين	لائحة توظيف السعوديين
عدد المحاور	ثلاثه محاور (العقد)	محوران فقط (لا يوجد عقد)
سنوات الخبرة	داخل و خارج المملكه	داخل المملكه فقط
الاعداد	اكثر من النصف	اقل من النصف
الدرجات العلميه	فوق البكالوريوس و متنوعه	معظمها بكالوريوس
خيارات الإجابه	ثلاث خيارات	خمس خيارات

٢٢ لبدة محمد لبد ، مرجع سابق ، ص ٣١٢

٢/ الأستبانة الثانية :

أما المرحلة الثانية فكانت عبارة عن استبانة مشتركة بين الفئتين (لأنها تقيس الرضا الوظيفي و أثره على الإتقان) و شملت خمس خيارات (أوافق بشدة ، أوافق ، محايد ، لا أوافق بشدة ، لا أوافق) لتوضيح الرأي بدقة .

- **تحكيم الاستبانات** :

تم عرض الاستبانتين على أثنين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بغرض إبداء الرأي و الملاحظات و المحكمين هما :

- ١/ دكتور : إبراهيم هجو .
- ٢/ دكتورة : أميمه جادو .

- **أساليب معالجة البيانات** :
- **إجراءات الدراسة التطبيقية** :
- **أولا** : **مجتمع الدراسة** :

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى البحث على أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة ويشتمل مجتمع الدراسة على: عضوات هيئة التدريس بكليات مجمع الاثايبة – جامعة نجران والمكون من خمس كليات هي:- ١ / كلية التربية .٢/ كلية العلوم الإدارية ٣/ كلية العلوم الصحية . ٤/ كلية المجتمع . ٥/ كلية الحاسب الآلي و نظم المعلومات .

جدول (١) يوضح الكليات قيد الدراسة

الكلية	العدد الكلي للأعضاء
كلية التربية .	٣٠
كلية العلوم الإدارية .	٣٠
كلية العلوم الصحية .	٢٠
كلية المجتمع .	٢٥
كلية الحاسب الآلي و نظم المعلومات .	١٢
المجموع	١١٧

- **ثانيا** : **عينة الدراسة** :

اعتمد البحث على عينة من المجتمع وذلك بغرض الحصول على البيانات المطلوبة وتم اختيارها من مجتمع البحث الموضح في الفقرة السابقة حيث تم توزيع (٨٠) استمارة على المستهدفين وتم استلام عدد (٧٦) استمارة وذلك بنسبة(٩٥٪) . و تم استبعاد عدد من أفراد المجتمع (سبعة أفراد) بكلية الحاسب الآلي و تقنية المعلومات لأنهم غير الناطقين باللغة العربية

وشملت العينة الخصائص التالية:

- **١. الجنسية**

جدول (٢) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق النوع

الجنسية	العدد	النسبة%
سعودي	١٥	١٩,٧٣
غير سعودي	٦١	٨٠,٢٦
المجموع	٧٦	١٠٠

نسبة السعوديين أقل من ٢٥٪ من العينة .

• ٢. **الكلية**

جدول (٣) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق الكلية

الكلية	العدد	النسبة%
العلوم الإدارية	١٥	١٩,٧٣
المجتمع	١٤	١٨,٤٢
التربية	٢٤	٣١,٥٧
الطب	١٧	٢٢,٢٦
الحاسوب	٦	٧,٩٨
المجموع	٧٦	١٠٠

• ٣ - **الخبرة**

جدول (٤) وضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة %
اقل من سنتين	١٤	١٨,٤٢
٢-٥	٤٧	٦١,٨٤
٥-١٠	١١	١٤,٤٧
١٠-١٥	٤	٥,٢٦
المجموع	٧٦	١٠٠

أغلب أفراد العينة تتراوح خبرتهم بين (٢-٥) سنوات تليها (أقل من سنتين) ثم من (٥-١٠) سنوات و أخيرا من (١٠ -١٥) سنة .

• **اختبار درجة مصداقية البيانات**:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى المقياس نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة ، كما يعرف الثبات أيضا بأنه مدى الدقة والاتساق في القياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الاختبار. ولاختبار مدى توافر الثبات والاتساق الداخلي بين الإجابات على الأسئلة تم احتساب معامل المصداقية ألفا كرنباخ (Alpha- cronbach) وتعتبر القيمة المقبولة إحصائيا" لمعامل ألفا كرنباخ ٦٠٪ . وقد تم إجراء اختبار المصداقية على إجابات المستجيبين للاستبانة فكانت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٥) نتائج اختبار الفا كرنباخ لعبارات استبانه القوانين (للسعوديين).

محاور الاستبانة	قيمة الفا كرنباخ
محور الشروط والاحكام	٠,٨٨
محور الحقوق والواجبات	٠,٧٤
جميع المحاور	٠,٨٥

المصدر: إعداد الباحث من نتائج التحليل.

تحوي تلك الاستبانة محورين فقط (لعدم وجود عقد عمل بالنسبة للسعوديين) .

جدول (٦) نتائج اختبار الفا كرنباخ لعبارات استبانه القوانين (لغير السعوديين

محاور الاستبانة	قيمة الفا كرنباخ
محور الشروط والاحكام	٠,٧٦
محور العقد وصياغته	٠,٩٣
محور الحقوق والواجبات	٠,٨٥
جميع المحاور	٠,٩٣

جدول (٧) نتائج اختبار ألفا كرنباخ لعبارات استبانه الرضا الوظيفي

محاور الاستبانة	قيمة ألفا كرنباخ
محور الجانب الوظيفي،الإداري ،والمكافات المالية	٠,٦٦
الجانب الاكاديمي ،التدريسي،والبحث العلمي	٠,٧٠
محور جانب الخدمات والإتقان	٠,٦٥
جميع المحاور	٠,٧٣

توضح نتائج اختبار الثبات أن قيم الفأ كرنباخ لجميع محاور الدراسة (٦٠٪) وتعنى هذه القيم توافر درجة عالية " من الثبات الداخلي لجميع محاور الاستبانة سواء كان ذلك لكل محور على حدا أو على مستوى جميع محاور الاستبانة وهو ثبات مرتفع ومن ثم يمكن القول بان المقاييس التي اعتمد عليها البحث بحيث تتمتع بالثبات الداخلي لعباراتها مما يمكننا من الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

- **(٣) الأساليب الإحصائية الوصفية** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية بشكل عام للحصول على قرارات عامة عن خصائص وملامح تركيبة مجتمع الدراسة وتوزيعه وقد تضمنت الأساليب التوزيع التكراري لإجابات الوحدات المبحوثة .

- **البرنامج المستخدم في تحليل بيانات البحث** :

لتحليل بيانات أسئلة الاستبانة استخدم الباحث برنامج SPSS والذي يعد من أقوى البرامج المستخدمة في عمليات التحليل الإحصائي . وكلمة SPSS هي اختصار ل Statistical package for social science وهى تعنى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية . ويختص هدا البرنامج في تحليل البيانات سواء كان تحليلا" وصفيا" أو تحليلا" استنباطيا"

- **مناقشة الإجابة علي أسئلة البحث** :

يتناول البحث مناقشة وتفسير نتيجة كل سؤال على حدا استنادا إلى التحليل الإحصائي.

وللإجابة على أسئلة البحث تم قام تحديد العبارات المرتبطة بالأسئلة ثم تحليلها باستخدام كل من :

- استخدام المتوسط: حيث يتم استخدام المتوسط لكل عبارة من عبارات الاستبيان حيث يتم إعطاء الدرجة(٥) لإجابة أوافق بشدة والدرجة(٤) لإجابة أوافق والدرجة (٣) لإجابة لا رأي والدرجة (٢) كوزن للإجابة لا أوافق. والدرجة (١) كوزن للإجابة غير موافق بشدة .
- المصطلحات،معياري: ويتم استخدامه لقياس مدى تجانس أو تشتت إجابات الوحدات قيد الدراسة .

- **مناقشة النتائج** :

- **أولا :السؤال الأول** :

عدم إلمام منسوبي الجامعة بقوانين ولوائح العمل بالتعليم العالي(ممثله بجامعة نجران) .

ويشتمل هذا السؤال على المحاور التالية:

- **بالنسبة للوحدات قيد الدراسة لغير السعوديين:**
  - المصطلحات ،أحكام اللائحة وشروط التوظيف .
  - العقود .
  - الحقوق والواجبات.
- **بالنسبة للوحدات قيد الدراسة من السعوديين:**
  - الشروط والأحكام .
  - الحقوق والواجبات

ولإثبات المصطلحات ، للإجابة على الأسئلة سيتم أولا" تقدير الوسيط والانحراف المعياري للعبارات الفرضية لمعرفة اتجاه عينة الدراسة والأهمية النسبية لعبارات الفرضية لكل محاور الدراسة وفيما يلي جدول يوضح المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لعبارات المقياس وترتيبها وفقا" لإجابات المستقصى منهم.

- **أ / بالنسبة للوحدات قيد الدراسة لغير السعوديين :**
- **(١). محور المصطلحات ،أحكام للائحة وشروط التوظيف :**

جدول (٨) المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لعبارات المقياس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
s1	٢,٩١٣	٠,٣٥٤٤١	٩٦,١٢٩
s2	٢,٨٠٤٣	٠,٥٨١٩٣	٩٢,٥٤١٩
s3	١,٦٥٢٢	٠,٨٧٤٧٧	٥٤,٥٢٢٦
s4	٢,٧٨٢٦	٠,٥١٢٦٤	٩١,٨٢٥٨
s5	٢,٧١٧٤	٠,٦٥٥٣٤	٨٩,٦٧٤٢
s6	٢,٥٤٣٥	٠,٧٨٠٥	٨٣,٩٣٥٥
s7	٢,٥	٠,٧٨١٧٤	٨٢,٥٠٠٠
s8	٢,٦٥٢٢	٠,٧٠٦٠٨	٨٧,٥٢٢٦
s9	٢,٦٠٨٧	٠,٧١٤٢٤	٨٦,٠٨٧١
s10	٢,٦٩٥٧	٠,٦٩٥٠٥	٨٨,٩٥٨١
s11	٢,٤٥٦٥	٠,٨٨٧١١	٨١,٠٦٤٥
s12	٢,٤٣٤٨	٠,٨٠٦٩٧	٨٠,٣٤٨٤
s13	٢,٦٩٥٧	٠,٥٩١٤	٨٨,٩٥٨١
s14	٢,١٣٠٤	٠,٩٣٣٥٤	٧٠,٣٠٣٢
s15	٢,٤١٣	٠,٨٨٣٨٣	٧٩,٦٢٩٠
s16	١,٧١٧٤	٠,٨٦٠٥٧	٥٦,٦٧٤٢
s17	١,٦٧٣٩	٠,٨١٧٩٧	٥٥,٢٣٨٧
s18	١,٨٠٤٣	٠,٨٨٤٩٢	٥٩,٥٤١٩
s19	١,٨٩١٣	٠,٨٧٥٠٤	٦٢,٤١٢٩
s20	٢,٨٩١٣	٠,٣٧٨٧٩	٩٥,٤١٢٩
s21	٢,٨٩١٣	٠,٣٧٨٧٩	٩٥,٤١٢٩
s22	٢,٨٦٩٦	٠,٤٥٢٥٨	٩٤,٦٩٦٨
s23	٢,٩١٣	٠,٣٥٤٤١	٩٦,١٢٩٠
s24	٢,٩٣٤٨	٠,٢٤٩٦٤	٩٦,٨٤٨٤
s25	٢,٩٥٦٥	٠,٢٠٦١٨	٩٧,٥٦٤٥
متوسط العام للمحور	٢,٥٠١٧٣٦		٨٢,٥٥٧٣

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- غالبية أفراد العينة (قيد الدراسة) لا يدرون بالعبارات محور السؤال . حيث بلغ عدد العبارات التي أجاب فيها أفراد العينة بأنهم لا يدرون (١٨) بنسبة ٧٢٪ عبارة من إجمالي عبارات المحور والبالغ عددها (٢٥) عبارة. بينما بلغ عدد

العبارات التي لم يبدو فيها إجابات محددة (٧) عبارات بنسبة ٢٨٪ من إجمالي العبارات.

- بلغ المتوسط العام لجميع عبارات محور السؤال (٢,٥٠) وهذا يدل على عدم دراية أفراد العينة بما جاء بالمحور .
- كما يتضح أن أكثر عبارة من عبارات محور السؤال : يدرون بها من وجهة نظر أفراد العينة (قيد الدراسة) من غير السعوديين و العبارة هي (يجوز اعتبار الدولة التي يقيم فيها وقت التعاقد موطنا إذا ازدادت مدة الإقامة عن سنتين متتاليتين) حيث بلغ متوسط العبارة(١,٦٥) وبانحراف معياري(٠,٨٧٤)و أهميه نسبية مقدارها ٥٧,٧٪.
- كما يتضح أن أقل عبارة من عبارات محور السؤال الخاص بالأحكام لايدرون بها من وجهة نظر أفراد العينة ، و العبارة هي (يشترط في المتعاقد أن يكون متفرغا للعمل بالجامعة) حيث بلغ متوسط العبارة(٢,٩٥٦٥) وبانحراف معياري (٠,٢٠٦) و أهميه نسبية مقدارها ٦,٩٧٪.
- محور العقد وصياغته

جدول (٩) المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لعبارات المقياس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
ss1	٢,٨٩١٣	٠,٣٧٨٧٩	٩٥,٤١٢٩
ss2	١,٨٤٧٨	٠,٨٩٣٦٢	٦٠,٩٧٧٤
ss3	٢,٠٦٥٢	٠,٩٥٢٢٤	٦٨,١٥١٦
ss4	٢,٣٦٩٦	٠,٧٩٨٨٥	٧٨,١٩٦٨
ss5	٢,٤٥٦٥	٠,٨٠٨٤٧	٨١,٠٦٤٥
ss6	٢,٦٩٥٧	٠,٦٢٧٨٦	٨٨,٩٥٨١
ss7	١,٦٩٥٧	٠,٨٩١١٨	٥٥,٩٥٨١
ss8	٢,٥	٠,٨٠٩٦٦	٨٢,٥٠٠٠
ss9	٢,٠٨٧	٠,٩٣٨٧	٦٨,٨٧١٠
ss10	٢,٤٣٤٨	٠,٨٦٠٢٩	٨٠,٣٤٨٤
ss11	٢,٢١٧٤	٠,٩٤٠٧٦	٧٣,١٧٤٢
ss12	٢,٤٥٦٥	٠,٨٣٥٥	٨١,٠٦٤٥
ss13	٢,٣٢٦١	٠,٨٧٠٦٢	٧٦,٧٦١٣
ss14	٢,١٩٥٧	٠,٨٨٤٩٢	٧٢,٤٥٨١
ss15	٢,١٩٥٧	٠,٩٣٣٨	٧٢,٤٥٨١
ss16	٢,٢١٧٤	٠,٨٩٢٢٦	٧٣,١٧٤٢
ss17	٢,٤٥٦٥	٠,٨٠٨٤٧	٨١,٠٦٤٥
ss18	٢,٧٦٠٩	٠,٥٦٥٠٩	٩١,١٠٩٧
ss19	٢,٦٠٨٧	٠,٧١٤٢٤	٨٦,٠٨٧١
ss20	٢,١٣٠٤	٠,٩٣٣٥٤	٧٠,٣٠٣٢
ss21	٢,٤٣٤٨	٠,٨٦٠٢٩	٨٠,٣٤٨٤
ss22	١,٩٥٦٥	٠,٩٤١٧٨	٦٤,٥٦٤٥
ss23	٢,٠٦٥٢	٠,٩٢٨٦١	٦٨,١٥١٦
ss24	١,٩٧٨٣	٠,٩٣٠٦٩	٦٥,٢٨٣٩
ss25	٢,٠٨٧	٠,٩٦٢٠٨	٦٨,٨٧١٠
ss26	١,٩٣٤٨	٠,٩٠٤٣٦	٦٣,٨٤٨٤
ss27	٢,٠٤٣٥	٠,٩٦٥٠٩	٨٠,٣٥٥٠
ss28	٢,١٩٥٧	٠,٨٨٤٩٢	٧٢,٤٥٨١
ss29	٢,٠٦٥٢	٠,٩٠٤٣٦	٦٨,١٥١٦
ss30	٢,٠٢١٧	٠,٩٣٠٦٩	٦٦,٧١٦١
ss31	١,٩١٣	٠,٩١٤٧٢	٦٣,١٢٩٠
متوسط المحور	٢,٢٣٥٦٣٢		٧٣,٧٧٥٩

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- غالبية أفراد العينة (قيد الدراسة) محايدون على ما جاء بمحور السؤال : حيث بلغ عدد العبارات المحايدة (٢٠) عبارة بنسبة ٦٤,٥٪ من إجمالي عبارات المحور والبالغ عددها (٣١) عبارة. بينما بلغ عدد العبارات والتي أجاب فيها أفراد العينة بأنهم لا يدرون (١١) عبارة بنسبة ٣٥,٥٪.
- بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (٢,٢٣) بانحراف معياري مقداره(٠,٩٤٣) وهذا يدل على أن غالبية أفراد العينة لم يبدوا إجابات محددة على ما جاء بالمحور .
- كما يتضح أن أكثر عبارة من عبارات محور السؤال يدرون بها من وجهة نظر أفراد العينة هي (ينتهي العقد قبل انتهاء مدته في حالة الحصول علي الجنسية) حيث بلغ متوسط العبارة(١,٦٩٥) وبانحراف معياري(٠,٨٩١) وأهميه نسبية مقدارها ٥٢,٧٪.
- كما يتضح أن أكثر عبارة من عبارات محور السؤال الخاص بصياغة العقد من وجهة نظر أفراد العينة لا يدرون بها هي (قد يبرم العقد لمدة سنة) حيث بلغ متوسط العبارة(٢,٨٩١٣) وبانحراف معياري(٠,٣٧٨)و أهميه نسبية مقدارها ١٣,١٪.

- **محور الحقوق والواجبات** :

جدول(١٠) المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لعبارات المقياس

لعبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاهميه النسبيه
sss1	٢,١٥٢٢	٠,٩١٨١٥	٧١,٠٢٢٦
sss2	٢,٥٨٧	٠,٧٤٧٦٢	٨٥,٣٧١٠
sss3	٢,٠٨٧	٠,٩١٤٧٢	٦٨,٨٧١٠
sss4	٢,٠٢١٧	٠,٩٠٦٥	٦٦,٧١٦١
sss5	٢,٧٣٩١	٠,٥٧٤٨٣	٩٠,٣٩٠٣
sss6	٢,٦٠٨٧	٠,٧١٤٢٤	٨٦,٠٨٧١
sss7	٢,٣٩١٣	٠,٨٢٩٤١	٧٨,٩١٢٩
sss8	٢,٨٠٤٣	٠,٤٩٩٧٦	٩٢,٥٤١٩
sss9	٢,٨٢٦١	٠,٤٨٥٥٤	٩٣,٢٦١٣
sss10	٢,٨٠٤٣	٠,٤٩٩٧٦	٩٢,٥٤١٩
sss11	٢,٠٤٣٥	٠,٨٩٣٣٥	٦٧,٤٣٥٥
sss12	٢	٠,٩١٨٩٤	٦٦,٠٠٠٠
sss13	٢,٣٠٤٣	٠,٩١٥٧٨	٧٦,٠٤١٩
sss14	٢,٨٤٧٨	٠,٤٦٩٨٦	٩٣,٩٧٧٤
sss15	٢,٣٦٩٦	٠,٨٧٨٣٥	٧٨,١٩٦٨
sss16	٢,١٥٢٢	٠,٩١٨١٥	٧١,٠٢٢٦
sss17	٢,٣٩١٣	٠,٨٥٥٧٨	٧٨,٩١٢٩
sss18	٢,٨٠٤٣	٠,٥٤٢٤	٩٢,٥٤١٩
sss19	٢,٥	٠,٧٨١٧٤	٨٢,٥٠٠٠
sss20	٢,٨٢٦١	٠,٤٣٧٣٨	٩٣,٢٦١٣
sss21	٢,٨٩١٣	٠,٣٧٨٧٩	٩٥,٤١٢٩
متوسط المحور	٢,٤٨٣٤٣٣		٨١,٩٥٣٣

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- غالبية أفراد العينة (قيد الدراسة) لا يدرون بما جاء بالمحور حيث بلغ عدد العبارات التي أجاب فيها أفراد العينة بأنهم لا يدرون (١٦) عبارة بنسبة ٧٦,٢٪ من إجمالي عبارات محور والبالغ عددها (٢١) عبارة. بينما بلغ عدد العبارات التي أجاب فيه أفراد العينة بأنهم محايدون (٤) عبارات بنسبة ١٩٪. أما أفراد

العينة والذين أجابوا بأنهم يدرون فقد بلغ عدد العبارات(١) بنسبة ٤,٨٪ من إجمالي عبارات المحور.

- بلغ المتوسط العام لجميع عبارات محور الفرضية (٢,٤٨) وهذا يدل على أن غالبية أفراد العينة لم لا يدرون على ما جاء بمحور الحقوق والواجبات.
- يتضح أن أكثر عبارة من عبارات المحور من وجهة نظر أفراد العينة يدرون بها هي (لا تتحمل الجامعة تكلفة حضور المؤتمرات) حيث بلغ متوسط العبارة(٢) وبانحراف معياري(٠,٩١٨) وأهميه نسبية مقدارها ٤٥,٩٪.
- كما يتضح أن أقل عبارة من عبارات المحور الخاص بالحقوق والواجبات من وجهة نظر أفراد العينة لا يدرون بها و العبارة هي (لكل عضو هيئة التدريس نصابا تدريسيا يحدد بناء علي الدرجة العلمية) حيث بلغ متوسط العبارة(٢,٨٩) وبانحراف معياري(٠,٣٧٨)و أهميه نسبية مقدارها ١٣,١٪.

أما بالنسبة للوحدات(قيد الدراسة) من السعوديين

- **محور الشروط والأحكام** :

جدول (١١) المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لعبارات المقياس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
s1	٢,٨٥٧١	٠,٤٧٨٠٩	٩٤,٢٨٤٣
s2	٢,٦٦٦٧	٠,٦٥٨٢٨	٨٨,٠٠١١
s3	٢,٦٦٦٧	٠,٦٥٨٢٨	٨٨,٠٠١١
s4	٢,٥٧١٤	٠,٧٤٦٤٢	٨٤,٨٥٦٢
s5	٢,٦٦٦٧	٠,٥٧٧٣٥	٨٨,٠٠١١
s6	٢,٤٢٨٦	٠,٨١٠٦٤	٨٠,١٤٣٨
s7	٢,٤٧٦٢	٠,٧٤٩٦٠	٨١,٧١٤٦
s8	٢,٤٢٨٦	٠,٧٤٦٤٢	٨٠,١٤٣٨
s9	٢,٤٧٦٢	٠,٦٧٩٦٤	٨١,٧١٤٦
s10	١,٨٠٩٥	٠,٨١٣٥٨	٥٩,٧١٣٥
s11	٢,٢٣٨١	٠,٨٣٠٩٥	٧٣,٨٥٧٣
s12	١,٩٥٢٤	٠,٨٦٤٦٥	٦٤,٤٢٩٢
s13	١,٧٦١٩	٠,٨٨٩٠٩	٥٨,١٤٢٧
s14	١,٨٥٧١	٠,٨٥٣٥٦	٦١,٢٨٤٣
s15	٢,٠٩٥٢	٠,٩٩٥٢٣	٦٩,١٤١٦
s16	٢,٠٩٥٢	٠,٩٩٥٢٣	٦٩,١٤١٦
s17	٢,١٤٢٩	٠,٩١٠٢٦	٧٠,٧١٥٧
s18	١,٨٠٩٥	٠,٨٧٢٨٧	٥٩,٧١٣٥
المتوسط العام للمحور	٢,٢٧٧٨		٧٥,١٦٧٤

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- غالبية أفراد العينة(قيد الدراسة) لا يدرون بما ما جاء بعبارات محور الشروط والأحكام حيث بلغ عدد العبارات التي أجاب فيها أفراد العينة بأنهم لا يدرون (١١) عبارة بنسبة ٦١,١٪ من إجمالي عبارات المحور والبالغ عددها (١٨) عبارة. بينما بلغ عدد العبارات والتي أجاب فيها أفراد العينة بأنهم محايدون(٧) عبارات بنسبة ٣٨,٩٪ من إجمالي عبارات المحور.
- حيث بلغ المتوسط العام لجميع عبارات محور السؤال (٢,٢٧٧) وهذا يدل على عدم دراية أفراد العينة بما جاء بالمحور .

- كما يتضح أن أكثر عبارة من عبارات المحور يعلمون بها من وجهة نظر أفراد العينة من السعوديين و العبارة هي (تتضمن لائحة توظيف السعوديين ضوابط تبين كيفية احتساب مدة الندب) حيث بلغ متوسط العبارة(١,٧٦) وبانحراف معياري(٠,٨٨٩)و أهميه نسبية مقدارها ٥٠,٥٪.
- كما يتضح أن أقل عبارة من عبارات المحور الخاص بالأحكام لا يدرون بها من وجهة نظر أفراد العينة و العبارة هي (يقصد بعضو هيئة التدريس الأساتذة) حيث بلغ متوسط العبارة(٢,٨٥٧١) وبانحراف معياري(٠,٤٧٨) وأهميه نسبية مقدارها ١٦,٧٪.

- **محور الحقوق و الواجبات** :

جدول (١٢) المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لعبارات المقياس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
ss1	٢,٨٥٧١	٠,٤٧٨٠٩	٩٤,٢٨٤٣
ss2	٢,٣٣٣٣	٠,٧٩٥٨٢	٧٦,٩٩٨٩
ss3	٢,٤٧٦٢	٠,٦٧٩٦٤	٨١,٧١٤٦
ss4	٢,١٩٠٥	٠,٨٧٢٨٧	٧٢,٢٨٦٥
ss5	٢,٢٨٥٧	٠,٨٤٥١٥	٧٥,٤٢٨١
ss6	٢,٨٠٩٥	٠,٤٠٢٣٧	٩٢,٧١٣٥
ss7	١,٩٥٢٤	٠,٩٢٠٦٦	٦٤,٤٢٩٢
ss8	٢,٠٤٧٦	٠,٩٢٠٦٦	٦٧,٥٧٠٨
ss9	٢,٥٢٣٨	٠,٨١٣٥٨	٨٣,٢٨٥٤
ss10	٢,١٩٠٥	٠,٩٢٨٣٩	٧٢,٢٨٦٥
ss11	٢,٦١٩٠	٠,٧٤٠٠١	٨٦,٤٢٧٠
ss12	١,٤٧٦٢	٠,٧٤٩٦٠	٤٨,٧١٤٦
ss13	١,٣٣٣٣	٠,٦٥٨٢٨	٤٣,٩٩٨٩
ss14	١,٣٣٣٣	٠,٦٥٨٢٨	٤٣,٩٩٨٩
ss15	١,٦١٩٠	٠,٩٢٠٦٦	٥٣,٤٢٧٠
ss16	٢,٢٣٨١	٠,٩٩٥٢٣	٧٣,٨٥٧٣
ss17	٢,٣٣٣٣	٠,٩٦٦٠٩	٧٦,٩٩٨٩
ss18	٢,١٤٢٩	٠,٩٦٣٦٢	٧٠,٧١٥٧
ss19	٢,١٤٢٩	٠,٩٦٣٦٢	٧٠,٧١٥٧
ss20	٢,٠٤٧٦	٠,٩٢٠٦٦	٦٧,٥٧٠٨
ss21	١,٥٧١٤	٠,٨٧٠١٤	٥١,٨٥٦٢
متوسط المحور	٢,١٢٠٢		٦٩,٩٦٦٦

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- غالبية أفراد العينة (قيد الدراسة) لا يدرون بما ما جاء بعبارات محور الحقوق والواجبات حيث بلغ عدد العبارات التي أجاب فيها أفراد العينة بأنهم لا يدرون (١١) عبارة بنسبة ٥٢,٤٪ من إجمالي عبارات المحور والبالغ عددها (٢١) عبارة. بينما بلغ عدد العبارات والتي أجاب فيها أفراد العينة بأنهم محايدون (٤) عبارات بنسبة ١٩٪ . أما أفراد العينة والذين أجابوا بأنهم يدرون فقد بلغ عدد العبارات(٣) عبارات بنسبة ٢٨,٦٪ من إجمالي عبارات المحور.
- بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (٢,١٢) وهذا يدل على أن غالبية أفراد العينة ما بين محايدون ولا يدرون على ما جاء بمحور الحقوق والواجبات.

- كما يتضح أن أكثر عبارة من عبارات المحور يعلمون بها من وجهة نظر أفراد العينة من السعوديين و العبارة هي (يجوز صرف ٧٠٪ للأطباء لمن يعملون بالتدريس في مجال التخصص) حيث بلغ متوسط العبارة(١,٣٣) وبانحراف معياري(٠,٦٥٨)و أهميه نسبية مقدارها ٤٩,٥٪.
- ويتضح أن أقل عبارة من عبارات المحور الخاص بالأحكام لا يدرون بها من وجهة نظر أفراد العينة و العبارة هي (تتضمن لائحة توظيف السعوديين بعض الصفات الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس) حيث بلغ متوسط العبارة(٢,٨٥) وبانحراف معياري(٠,٤٧٨)و أهميه نسبية مقدارها ١٦,٧٪.

- **ملخص نتائج التقدير لجميع المحاور من حيث المتوسطات**

- ١. **المحاور للعينة (قيد الدراسة) لغير السعوديين** :

جدول (١٣)

المحور	المتوسط العام	التفسير	الترتيب
المصطلحات. أحكام اللائحة وشروط التوظيف	٢,٥٠	لا أدرى	٣
العقد وصياغته	٢,٢٤	لا أدرى	١
الحقوق والواجبات	٢,٤٨	لا ادري	٢

يتضح من الجدول (١٣) أن : جميع المحاور متوسطها العام يدل على عدم دراية غالبية أفراد العينة(قيد الدراسة) من غير السعوديين والمنسوبين للجامعة بقوانين ولوائح العمل بالتعليم العالي.حيث جاء ترتيب المحاور الأكثر جهلا وعدم دراية :

١. العقد وصياغته.
٢. الحقوق والواجبات.
٣. أحكام اللائحة وشروط التوظيف.

- ٢. **المحاور للعينة (قيد الدراسة) من السعوديين** :

جدول (١٤)

المحور	المتوسط العام	التفسير	الترتيب
الشروط والأحكام	٢,٢٧	لا أدرى	٢
الحقوق والواجبات	٢,١٢	لا أدرى	١

يتضح من الجدول أعلاه أن: جميع المحاور متوسطها العام يدل على عدم إلمام غالبية أفراد العينة (قيد الدراسة) من السعوديين والمنسوبين للجامعة بقوانين ولوائح العمل بالتعليم العالي.حيث جاء ترتيب عدم إلمامهم على النحو التالي:

١. الحقوق والواجبات.
٢. الشروط و الأحكام .

ومما تقدم نستنتج : عدم إلمام منسوبي الجامعة بقوانين ولوائح العمل بالتعليم العالي تم التحقق من صحتها.

- **معامل ثبات المحور الأول**:

Cronbach'sAlpha
٠,٨٨١

- **معامل ثبات المحور الثاني**:

Cronbach'sAlpha
٠,٧٣٨

- **معامل ثبات المقياس كامل** :

Cronbach'sAlpha
٠,٨٥٣

- **تحليل بيانات الاستبيان الخاص بغير السعوديين: عدد العينة (٤٦)**

- **المحور الأول** :

جدول (١٥)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية النسبية
s1	2.913	0.35441	٢٢	٩٦,١٢٩
s2	2.8043	0.58193	١٨	٩٢,٥٤١٩
s3	1.6522	0.87477	١	٥٤,٥٢٢٦
s4	2.7826	0.51264	١٧	٩١,٨٢٥٨
s5	2.7174	0.65534	١٦	٨٩,٦٧٤٢
s6	2.5435	0.7805	١١	٨٣,٩٣٥٥
s7	2.5	0.78174	١٠	٨٢,٥٠٠٠
s8	2.6522	0.70608	١٣	٨٧,٥٢٢٦
s9	2.6087	0.71424	١٢	٨٦,٠٨٧١
s10	2.6957	0.69505	١٤	٨٨,٩٥٨١
s11	2.4565	0.88711	٩	٨١,٠٦٤٥
s12	2.4348	0.80697	٨	٨٠,٣٤٨٤
s13	2.6957	0.5914	١٥	٨٨,٩٥٨١
s14	2.1304	0.93354	٦	٧٠,٣٠٣٢
s15	2.413	0.88383	٧	٧٩,٦٢٩٠
s16	1.7174	0.86057	٣	٥٦,٦٧٤٢
s17	1.6739	0.81797	٢	٥٥,٢٣٨٧
s18	1.8043	0.88492	٤	٥٩,٥٤١٩
s19	1.8913	0.87504	٥	٦٢,٤١٢٩
s20	2.8913	0.37879	٢٠	٩٥,٤١٢٩
s21	2.8913	0.37879	٢١	٩٥,٤١٢٩
s22	2.8696	0.45258	١٩	٩٤,٦٩٦٨
s23	2.913	0.35441	٢٣	٩٦,١٢٩٠
s24	2.9348	0.24964	٢٤	٩٦,٨٤٨٤
s25	2.9565	0.20618	٢٥	٩٧,٥٦٤٥
متوسط العام للمحور		٢,٥٠١٧٣٦		٨٢,٥٥٧٣

• **المحور الثاني** :

جدول رقم (١٦)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية النسبية
ss1	٢,٨٩١٣	٠,٣٧٨٧٩	٣١	٩٥,٤١٢٩
ss2	١,٨٤٧٨	٠,٨٩٣٦٢	٢	٦٠,٩٧٧٤
ss3	٢,٠٦٥٢	٠,٩٥٢٢٤	٩	٦٨,١٥١٦
ss4	٢,٣٦٩٦	٠,٧٩٨٨٥	٢١	٧٨,١٩٦٨
ss5	٢,٤٥٦٥	٠,٨٠٨٤٧	٢٤	٨١,٠٦٤٥
ss6	٢,٦٩٥٧	٠,٦٢٧٨٦	٢٩	٨٨,٩٥٨١
ss7	١,٦٩٥٧	٠,٨٩١١٨	١	٥٥,٩٥٨١
ss8	٢,٥	٠,٨٠٩٦٦	٢٧	٨٢,٥٠٠٠
ss9	٢,٠٨٧	٠,٩٣٨٧	١٢	٦٨,٨٧١٠
ss10	٢,٤٣٤٨	٠,٨٦٠٢٩	٢٢	٨٠,٣٤٨٤
ss11	٢,٢١٧٤	٠,٩٤٠٧٦	١٨	٧٣,١٧٤٢
ss12	٢,٤٥٦٥	٠,٨٣٥٥	٢٥	٨١,٠٦٤٥
ss13	٢,٣٢٦١	٠,٨٧٠٦٢	٢٠	٧٦,٧٦١٣
ss14	٢,١٩٥٧	٠,٨٨٤٩٢	١٥	٧٢,٤٥٨١
ss15	٢,١٩٥٧	٠,٩٣٣٨	١٦	٧٢,٤٥٨١
ss16	٢,٢١٧٤	٠,٨٩٢٢٦	١٩	٧٣,١٧٤٢
ss17	٢,٤٥٦٥	٠,٨٠٨٤٧	٢٦	٨١,٠٦٤٥
ss18	٢,٧٦٠٩	٠,٥٦٥٠٩	٣٠	٩١,١٠٩٧
ss19	٢,٦٠٨٧	٠,٧١٤٢٤	٢٨	٨٦,٠٨٧١
ss20	٢,١٣٠٤	٠,٩٣٣٥٤	١٤	٧٠,٣٠٣٢
ss21	٢,٤٣٤٨	٠,٨٦٠٢٩	٢٣	٨٠,٣٤٨٤
ss22	١,٩٥٦٥	٠,٩٤١٧٨	٥	٦٤,٥٦٤٥
ss23	٢,٠٦٥٢	٠,٩٢٨٦١	١٠	٦٨,١٥١٦
ss24	١,٩٧٨٣	٠,٩٣٠٦٩	٦	٦٥,٢٨٣٩
ss25	٢,٠٨٧	٠,٩٦٢٠٨	١٣	٦٨,٨٧١٠
ss26	١,٩٣٤٨	٠,٩٠٤٣٦	٤	٦٣,٨٤٨٤
ss27	٢,٠٤٣٥	٠,٩٦٥٠٩	٨	٨٠,٣٥٥٠
ss28	٢,١٩٥٧	٠,٨٨٤٩٢	١٧	٧٢,٤٥٨١
ss29	٢,٠٦٥٢	٠,٩٠٤٣٦	١١	٦٨,١٥١٦
ss30	٢,٠٢١٧	٠,٩٣٠٦٩	٧	٦٦,٧١٦١
ss31	١,٩١٣	٠,٩١٤٧٢	٣	٦٣,١٢٩٠
متوسط المحور		٢,٢٣٥٦٣٢		٧٣,٧٧٥٩

المتوسط العام للمحاور :

◄◄ المصطلحات. أحكام اللائحة وشروط التوظيف ٢,٥٠

- العقد وصياغته٢,٢٤
- الحقوق والواجبات ٢,٤٨

- **المحور الثالث** :

- **معامل ثبات المحور الأول**:

N of Items	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha
25	.751	.755

- **معامل ثبات المحور الثاني**:

N of Items	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha
31	.921	.925

- **معامل ثبات المحور الثالث** :

N of Items	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha
21	.875	.846

- **معامل ثبات المقياس كامل** :

N of Items	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha
77	.926	.931

أفراد ألعينه (قيد الدراسة) لا يبدون إجابات محددة ويتحفظون على كل عبارات محور الجانب الوظيفي ، والإداري والبحث العلمي ، ومحور جانب الخدمات والإتقان . بينما يوافقون على محور الجانب الأكاديمي ، التدريسي، والبحث العلمي. حيث جاء ترتيب المحاور على النحو التالي:

١. الجانب الأكاديمي، التدريسي،و البحث العلمي
٢.. الجانب الوظيفي ، الإداري المكافآت المالية
٣. جانب الخدمات والإتقان.

ومما تقدم نستنتج الإجابة عن سؤال الثاني للبحث والذي نص على : **هل عدم الرضا الوظيفي يؤثر سلبا على إتقان العمل ؟ تتمثل الإجابة في الموافقة على عبارات محور** : الجانب الأكاديمي، التدريسي، و البحث العلمي والتحفظ على عبارات المحورين الآخرين و هما : الجانب الوظيفي ، الإداري المكافآت المالية و الجانب الخدمات والإتقان

- **أهم النتائج و التوصيات و المقترحات** :

أولا : بالنسبة للسؤال الأول المتعلق بمدى إلمام منسوبي جامعة نجران بالقوانين و اللوائح – لغير السعوديين) فمتوسطها العام يدل على عدم دراية غالبية أفراد العينة (قيد الدراسة) من غير السعوديين والمنسوبين للجامعة بعدم الإلمام بالقوانين ولوائح العمل بالتعليم العالي.حيث جاء ترتيب عدم درايتهم على النحو التالي:

١. العقد وصياغته.
٢. الحقوق والواجبات.
٣. أحكام اللائحة وشروط التوظيف.

ثانيا : أما بالنسبة للسؤال الأول و المتعلق بمدى إلمام منسوبي جامعة نجران بالقوانين و اللوائح – للسعوديين) فمتوسطها العام يدل على عدم دراية غالبية أفراد العينة من السعوديين والمنسوبين للجامعة بقوانين ولوائح العمل بالتعليم العالي.حيث جاء ترتيب عدم درايتهم على النحو التالي:

١. الحقوق والواجبات.
٢. الشروط و الأحكام .

ومما تقدم نستنتج : عدم إلمام منسوبي الجامعة بقوانين ولوائح العمل التعليم العالي تم التحقق من صحتها.

كانت إجابات أفراد ألعينه (قيد الدراسة) فيم يخص الاستبانة الثانية : (الرضا الوظيفي و أثره على الإتقان) لا يبدون إجابات محددة ويتحفظون على كل من محور الجانب الوظيفي ، والإداري والبحث العلمي ومحور جانب الخدمات والإتقان بينما يوافقون على محور الجانب الأكاديمي ، التدريسي، والبحث العلمي. و هذا يؤكد أن عدم المعرفة بالقوانين، اللوائح ، الحقوق والواجبات ، حيث جاء ترتيب المحاور على النحو التالي:

١. الجانب الأكاديمي، التدريسي،و البحث العلمي
٢. الجانب الوظيفي ، الإداري المكافآت المالية
٣. جانب الخدمات والإتقان.

- **العبارات الأكثر إدراكا و تأثيرا للسعوديين و غير السعوديين** :

١/ يجوز اعتبار الدولة التي يقيم فيها وقت التعاقد موطنا إذا ازدادت مدة الإقامة عن سنتين متتاليتين .
٢/ ينتهي العقد قبل انتهاء مدته في حالة الحصول علي الجنسية .
٣/ تتضمن لائحة توظيف السعوديين ضوابط تبين كيفية احتساب مدة الندب
٤/ لا تتحمل الجامعة تكلفة حضور المؤتمرات .
٥/ يجوز صرف ٧٠٪ للأطباء لمن يعملون بالتدريس في مجال التخصص.
٦/ مؤهلاتي تناسب الوظيفة الأكاديمية التي أعمل بها.
٧/ المقررات التي أقوم بتدريسها تتطلب اطلاع مستمر.
٨/ تأجيل المعاملات يؤثر سلبا على عملي.

- **العبارات الأقل إدراكا و تأثيرا للسعوديين و غير السعوديين** :

١/ يشترط في المتعاقد أن يكون متفرغا للعمل بالجامعة.
٢/ قد يبرم العقد لمدة سنة.
٣/ لكل عضو هيئة التدريس نصابا تدريسيا يحدد بناء علي الدرجة العلمية.
٤/ يقصد بعضو هيئة التدريس الأساتذة.
٥/ تتضمن لائحة توظيف السعوديين بعض الصفات الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس.
٦/ أتقاضى أجر إضافي على الأعباء غير التدريسية التي أقوم بها.
٧/ تقدم الجامعة المساعدات المعنوية لحل بعض المشكلات الطارئة.

- **ملخص النتائج** :

١/ لا تأثير للخبرة أو الكلية على المعرفة بالقوانين ، اللوائح ،الرضا الوظيفي و الإتقان .
٢/ عدم الإلمام ببنود العقد و صياغته (بدرجة كبيرة) لغير السعوديين .
٣/ عدم الإلمام بالحقوق والواجبات (سعوديين و غير سعوديين) .
٤/ عدم الاطلاع على اللائحة و شروط التوظيف قبل و أثناء و بعد توقيع العقد (غير السعوديين
٥/ أكدت الدراسة على أن العوامل ذات الصلة بالجوانب الأكاديمية التدريسية و البحث العلمي أكثر تأثيرا على الرضا الوظيفي من غيرها (الجانب الوظيفية ، الإدارية و الخدمات) للسعوديين غير السعوديين .
٦/ تأجيل أو عدم انجاز المعاملات يؤثر سلبا على الإتقان .

- **التوصيات** :

توصي الباحثة ببعض الخطوات الإجرائية التي تسهم في تحقيق الأهداف التوصيات يجب أن ترتبط بنتائج البحث :

- إقامة (ورشة عمل من قبل شؤون الموظفين أو من ينوب عنهم) للتعريف بالقوانين ، اللوائح ، الحقوق و الواجبات .
- ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس (غير السعوديين) ببنود العقد بالإضافة إلى الشروط و الأحكام الوظيفية .
- ضرورة الاهتمام بالاحتياجات الأكاديمية ،التدريسية و البحث العلمي بالكليات (قيد الدراسة
- إجراء لقاءات دورية بالقيادات (للمناقشة و التشاور) .
- إجراء تقييم (لمنسوبي الجامعة) و ربط نتائجه بالعلاوة السنوية بغرض التحفيز .
- ضرورة الاستفادة من الإمكانات المادية و البشرية بالكليات (قيد الدراسة) بإقامة ورش العمل و الدورات التدريبية بين الكليات المختلفة (كل في مجاله) .
- ضرورة انجاز المعاملات بسرعة و دقة حتى لا يؤثر سلبا على إتقان العمل .

- **المقترحات** :

- أقترح تعيين وكيلة أكاديمية لمتابعة الجانب الأكاديمي و التدريسي (بالكليات قيد الدراسة) .
- ضرورة إقامة برامج ترفيهية لأعضاء هيئة التدريس و أسرهم بمباني الكليات أو خارجها (المناطق الأثرية) .
- ضرورة تنظيم رحلات (للحرمين الشريفين) برسوم رمزية لتعزيز الجانب المعنوي لأعضاء هيئة التدريس .

- ضرورة تحسين الخدمات بالمستشفى الجامعي (بتوفير جميع التخصصات الطبية).
- ضرورة إنشاء وحدات للبحث العلمي بالكليات (للمتابعة و الإشراف) .

• **أولا : المصادر :**

١/ القران الكريم (النمل: من الآية٨٨) .

٢/ السنة النبوية الشريفة (صحيح البخاري و مسلم) . .

• **ثانيا : المراجع باللغة العربية :**

١. مرسى ، جمال محمد ،الرضا الوظيفى،الدار الجامعية ،الاسكندرية،٢٠٠٣.

٢. عبد الباقى ،صلاح الدين محمد ، الرضا الوظيفى في المنظمات، الدارالجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٤م.

٣. حسن ،محمد عبد الغنى ، مهارات إدارة الصراع، دار الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

٤. صبرى ،هشام محمد ، الأساليب المختلفة لإدارة الصراع التنظيمى وأثرها على درجة رضا العاملين، القاهرة،دار المعرفة، ١٩٩٤م.

٥. أبو رمضان ، نجوى نعيم ،التعرف على مستوى الرضا الوظيفى للعاملين في الجامعات الفلسطينية.الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين،٢٠٠٤

٦. عاشور ، احمد صقر ،السلوك الإنسانى في المنظمات،القاهرة،دار النهضة،١٩٨٢.

٧. لبد ، لبدة محمد ، مهارات إدارة الصراع، دار الكتب،القاهرة،الطبعة الأولى، ،١٩٩٧:.

٨. حمد ، محمد صالح ، الرضا الوظيفى وأثره على كفاءة أداء العاملين، بجامعة صنعاء، رسالة عضوية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٠م

١٥. العمري، عبيد بن عبدا لله(١٩٩٢). بناء نموذج سببي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وضغوط العمل على الأداء الوظيفي والفعالية التنظيمية. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

١٦. الشهري،عبد الله بن محمد عامر،(٢٠٠٤).أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي. كلية الاقتصاد والإدارة،جامعة الملك عبد العزيز ، رسالة ماجستير

١٧. إبراهيم ، احمد عثمان(٢٠٠٣).نظم الحوافزوأثرها علي الرضا الوظيفي:دراسة حالة كلية التجارة بجامعة النيلين.رسالة ماجستير،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات التجارية.

١٨. نصر الدين، سمير عبدا لله،(١٩٩٢).الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية.رسالة ماجستير،جامعة الملك عبد العزيز،كلية الاقتصاد والإدارة..

١٩. خليل، الشيخ و اخرون . جواد محمد،وشرير، عزيزة عبد الله(٢٠٠٨).الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى الموظفين. مجلة الجامعة،المجلد السادس عشر١٤٢٩ / ٢٠٠٨ م الدراسات الإنسانية العدد الأول

٢٠. فاديه عبدالله الضو ، تقويم الامتحانات المعملية لطلاب كليات التربيه بالجامعات السودانية ،بحث تكميلي غير منشور –لنيل درجة الماجستير، كلية التربية، جامعة الخرطوم ، ٢٠٠١، ص ٢٠

- **المواقع الالكترونية**

١. موقع المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي .

٢. موقع صندوق التعليم العالي الجامعي .

٣. موقع المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد .

- **المراجع باللغة الأجنبية** :

1- Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M & ،.Paul, K. B .(١٩٨٩) .Constitution of a job in

2- Judge, T. A., Locke, E. A ،.Durham, C. C & ،.Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. Journal of Applied Psychology ، ٨٣(١)، ١٧-٣٤.

3- DeFrank RS, Stroup CA :(١٩٨٩) ،..Teacher stress and helath; examination of a model .

****

البحث الخامس :

" فاعلية الأنشطة البيئية الاثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي"

إعداد :

ا.م.د / بسمة محمد احمد
كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد

الباحثة / اريج سلام سعود
وزارة التربية بالعراق

" فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي"

ا.م.د/ بسمة محمد احمد أ/ اريج سلام سعود

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث التحقق من فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الصف الخامس العلمي فضلا عن اعداد كراس الأنشطة البيئية الإثرائية تكونت عينة البحث من (٨٥) طالبة من طالبات الخامس العلمي اختيرت عشوائيا، من احدى المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية بغداد/الرصافة، وتم تكافؤ مجموعتي البحث ببعض لمتغيرات، تمثلت أداتا للبحث ببناء اختبار تحصيلي مكون من (٥٠ فقرة)من أسئلة موضوعية وأخرى مقالية، وتم التأكد من صدقه ومعامل صعوبة فقراته، وقوة تمييزه، وفعالية البدائل الخاطئة له، وثباته،كما تم بناء مقياس الوعي البيئي الذي يضم (٤٥) فقرة توزعت بين ثلاثة مجالات هي (معرفي، سلوكي، وجداني) وتم التأكد من صدقه وثباته، أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء،كما وجد فرق دال احصائيا بين مجموعتي البحث في متغير الوعي البيئي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج وضعت الباحثة جملة من التوصيات منها اعداد كراس ملحق بالكتاب المدرسي يتضمن مجموعة من الأنشطة البيئية الإثرائية.

Abstract

The Aim of this research to ascertain from The effectiveness of environmental enrichment activities in the achievement of chemistry and environmental awareness of female studentsof fifth grade- science. Sample was chosen deliberately from one of the secondary school of the Directorate of Education Baghdad / Rusafa- in the sample consist (85) female students Both groups of researches were equal in the som variablesThe achievement test is formed to be (50 Items).The tests contains objective questions and essay items, and it was confirmed from its validity, coefficient difficult, the power of distinguish, and stability. The scale of environmental awareness, consisted of (45) items was to ensure apparent validity and internal consistency, and coefficient of difficulty, and consistency. Researcher concluded that the activities of environmental enrichment don't affect the chemistry achievement of the fifth science grade, and effectiveness of environmental enrichment activities in environmental awareness of female students in the fifth science grade. Thetow researchers give some recommendations such as preparing A Guide of environmental enrichment activities of curriculum

• **المقدمة** :

من مواصفات طريقة التدريس الجيدة ان تسهم في ربط الطالب والمادة العلمية ببيئته ومجتمعه، وبالتالي يشعر بأن المواد التي يتعلمها وظيفية في حياته، وأنه بحاجة اليها لتساعده على فهم مجتمعه والاسهام في بنائه وتطويره (الطناوي، ٢٠٠٩: ١٦٧) ،وتعد المرحلة الثانوية من المراحل الدراسية التي لها خصوصيتها من حيث سن الطلبة وخصائص نموهم فيها، وهي تستدعي الوانا من التوجيه والاعداد ، فعلى مدرسي المرحلة الثانوية ان يركزوا اهتمامهم على طلبة هذه المرحلة بشكل اكبر من المراحل السابقة لما لهذه المرحلة من دور كبير في توجيه شخصياتهم واكتشاف ذاتهم واثراء خبراتهم (العتوم، ٢٠٠٨: ١٠٤) .ويسهم تدريس الكيمياء في تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم وهي مساعدة الطلبة على فهم الظواهر الكيميائية والتعميمات ومساعدتهم على ادراك العلاقات التي تربط بين مجموعة الحقائق وتفسير الظواهر والوصول إلى مستوى مناسب من الفهم والادراك (سلامة، ٢٠٠٩: ٢٣١) ، فاصبحت الغاية من دراسة الكيمياء اليوم هي ليست مجرد استيعاب الطالب موضوعات معينة لذاتها بل تحري ما لا بد ان يستثير اهتمام الطالب بما يحيط به في المنزل والبيئة (وزارة التربية، ١٩٩٠: ١). وترى الباحثتان ان الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي يتكون لديهم خبرات متنوعة نتيجة نضجهم وبالتالي يميلون اكثر إلى ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة لاشباع فضولهم واهتماماتهم .ويرى (العتوم، ٢٠٠٨) ان " حصة النشاط المدرسي تقدم الكثير من الخبرات في هذه المرحلة التي تتنوع وتختلف لتراعي قدرات الطلبة وحاجاتهم ومساعدتهم، على حل مشكلاتهم ومشكلات بيئتهم" . (العتوم، ٢٠٠٨: ١٠٤)،). فالأنشطة التعليمية تستهدف اثراء التدريس واضفاء البعد الواقعي والوظيفي على المادة الدراسية، وطرائق تدريسها، وان الأنشطة الإثرائية تؤكد على وفرة وغزارة المثيرات والمحفزات التعليمية، ويدل اثراء التدريس على تزويد الطلبة بانشطة تعليمية غير تقليدية، تهدف إلى تكثيف معلوماتهم وتعميق خبراتهم (السعيد، ٢٠٠٥: ٤) ، بل الأهم من ذلك هو ان يكون النشاط مثيرا لاهتمام الطلبة ومرتبطا بموضوع مادتهم وبيئتهم لينجح الطلبة في التعرف على الصلة التي تربط بين النشاط ومحتوى المادة الدراسية وبذلك تخلق لديهم روح الفضول والاهتمام (كاظم ٢٠٠٩: ٤٢٠) فضلا عن أنه يتيح للطالب ان يمارس بعض المهارات وظيفيا بعيدا عن المواقف المصنعة داخل الفصل الدراسي مما ييسر له التفاعل مع المواقف المماثلة خارج المدرسة (شحاته، ٢٠٠٣: ١٦٢) ،من خلال تصميم انشطة تعليمية متعددة على ان تكون ذات ابعاد تتعدى البيئة المدرسية، اذ من الممكن ان تشمل مجموعة من العناصر مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمجتمع هي (البيئة، الاقتصاد الصحة، السكان) (الفراجي وموسى، ٢٠٠٦: ٣١)واهتم العديد من الباحثين با لدراسات التي تناولت انشطة ذات طابع بيئي كدراستي(مازن،١٩٨٦) و(الدليمي،١٩٩٥) . فالبيئة اليوم هي معادلات وواقع لا يمكن تصويره والتركيز على ملوثاته وتغيراته الا من خلال لغة الكيمياء، لأنها لغة علمية واقعية قادرة على ان تعبر لنا عن معادلات ونسب وكميات الانبعاث التي تؤثر في التوازن البيئي للعالم، كظاهرة الدفيئة والاحتباس الحراري وظاهرة الضبخان الكيميائي والامطار الحامضية، وتحولات في بيئة المحيطات والقارات وكميات

الامطار والفيضانات (معلا وفرانسوا، ٢٠٠٩: ٣٢)، لذا أصبحت حماية البيئة وتحسينها هدفا اساسيا بالنسبة للبشرية، الا ان القوانين وحدها لا تستطيع ان تحقق الغرض المرجو منها في هذا المجال إن لم تستند إلى وعي تام وادراك يصل إلى ضمير الانسان ويتحول إلى قيم اجتماعية ايجابية كضوابط للسلوك الذي يحافظ على الاحوال البيئية (Russell, 1992: 5).من خلال ما تقدم ترى الباحثتان ضرورة تنمية اتجاهات ايجابية نحو البيئة لدى الطلبة من خلال تدريس العلوم لأن هذا بدوره يؤدي إلى زيادة اهتمام ووعي الطلبة بقضايا البيئة ومشكلاتها وتحسين قدرتهم على توظيف معلوماتهم البيئية، اذ ان بقاء المجتمعات واستمرارها وتقدمها ليس مرهونا ببقاء تراثها وثقافتها فحسب بل ببقاء بيئتها حية، وهذا يتحقق عند قيام مؤسسات التعليم بكافة مستوياتها ومراحلها بدور فاعل وايجابي في التربية البيئية من اجل الحفاظ على البيئة..ان ربط تدريس الكيمياء تفصيليا بالبيئة ينمي اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين لكون الاتجاهات تكتسب بالتعلم، وان البعد المعرفي مكون اساسي فيها، أي ان المعلومات البيئية لدى الأفراد ترتبط باتجاهاتهم نحو البيئة، فضلا عن ان هذا الربط يسهم في زيادة تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو العلوم ومنها الكيمياء (Kinsey and Wheatly, 1984: 18-20). ويعد الوعي البيئي الوسيلة الاكثر فاعلية التي تضع المجتمع امام مسؤوليته في التعامل مع قضايا البيئة وذلك ان تنمية الوعي البيئي يرتكزا اساسا على المستوى الفردي عن طريق تغيير نمط السلوك الفردي وتطبيع عاداته تجاه البيئة والمجتمع (فؤاد، ٢٠٠٤: ١٥) بمعنى أنه قد اصبحت الحاجة ماسة لوجود مواطنين واعين بالبيئة مهتمين بانقاذها من الكوارث (الفرحان واخرون، ٢٠٠٩: ٦) فالثقافة البيئية تهدف إلى تطوير الوعي البيئي وتطوير المعرفة لبلورة سلوك بيئي ايجابي كي يستطيع الفرد أن يؤدي دوره بشكل فعال في حماية البيئة (زعلان واخرون، ٢٠٠٨: ٢٤٠).لذلك اهتمت العديد من الدراسات بقضية الوعي لبيئي كدراسة(صديق ومحمد،١٩٩١) و(الفرا،١٩٩٦)و(علي،٢٠٠٦) و(راهي،٢٠٠٨). ومما سبق يتبين للباحثتان ان التربية البيئية هي الطريق الصحيح للحفاظ على البيئة والخلاص من مشكلاتها، أي ضرورة اعداد جيل واعي بيئيا عن طريق دمج موضوعات البيئة ضمن المناهج الدراسية، واتباع اساليب وطرائق تدريس فاعلة هدفها التأكيد على النشاط البيئي للطالب.

- **مشكلة البحث** :

لمست الباحثتان من خلال خبرتهما المتواضعة في مجال التدريس ان منهج الكيمياء للخامس العلمي ينقصه الحيوية والإثراء اذ يبدو منهجا جامدا ومملا فهو يحتوي على عناصر مختلفة ويعرض لنا طرائق تحضيرها واعداد تأكسدها.....، وقلما يربط ما يدرسه الطالب ببيئته وحياته اليومية وهذا مالايجعل لتعلمه معنى وأهمية،فضلا عن ابتعاد مدرسي الكيمياء عن ربط المعلومات الكيميائية ببيئة الطالب المحلية وعدم التأكيد على الجانب الوظيفي لهذه المعلومات، بل تقدم معلومات الكتاب جاهزة للطالب دون اضافة او تفسير او ربط بالبيئة او ما يصادفه الطالب في حياته اليومية كإثراء لخبراتهم البيئية وبدا هذا واضحا من خلال اجابة عينة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الخامس العلمي في احدى المدارس التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافةعلى

استبانة مفتوحة للتأكد من الأسلوب التدريسي المتبع في ربط المادة العلمية بالبيئة و بالحياة اليومية للطالب لاسيما موضوع (العناصر والمركبات الكيميائية) وبالنشاط البيئي للطالب اظهرت نتائجه ان نسبة (١٠٠٪) من العينة اكدن على عدم تطرق مدرسات الكيمياء للجوانب الايجابية والسلبية حول موضوع العناصر والمركبات الكيميائية والتي لها علاقة بالبيئة، او مناقشة بعض القضايا البيئية التي لها علاقة بهذه العناصر او المركبات خلال الدرس او تكليف الطالبات ببعض الأنشطة البيئية. هذا يدل على عدم اهتمام المدرسين بالأنشطة البيئية الإثرائية ،لذا جاء هذا البحث محاولة للكشف عن فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي وإن مشكلة البحث يمكن ايجازها بالسؤال الآتي: "ما فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي"؟

- **هدفا البحث** :

يهدف البحث التعرف على :

- فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية في تحصيل مادة الكيمياء لطالبات الخامس العلمي.
- فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية في الوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي.

- **فرضيتا البحث** :

لغرض التحقق من هدفي البحث تم صوغ الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي تتضمن دروسهن انشطة بيئية اثرائية ودرجات الطالبات اللاتي تخلو دروسهن من هذه الأنشطة في الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي تتضمن دروسهن انشطة بيئية اثرائية ودرجات الطالبات اللاتي تخلو دروسهن من هذه الأنشطة في مقياس الوعي البيئي.

اهمية البحث :

- نشر الثقافة البيئية وذلك من خلال الأنشطة البيئية الإثرائية المعدة للطالبات لسد النقص في اوجه القصور للمنهج الدراسي في الجانب البيئي لتزويد الطالبات بإجابات لتساؤلات عدة حول ما يحيط بهن من ظواهر بيئية.
- لا توجد دراسة سابقة اهتمت بالأنشطة البيئية الإثرائية في القطر العراقي على حد علم الباحثة.
- قد تسهم الأنشطة البيئية الإثرائية في تحسين مستوى تحصيل طالبات الخامس العلمي.
- ارتباط المنهج وطرائق التدريس ببيئة الطالب قد يسهم في غرس القيم والاتجاهات المرغوب فيها نحو البيئة وبالتالي تحسين الوعي البيئي للطالبات.
- قد يقدم البحث صورة واضحة عن مستوى الوعي البيئي لدى الطالبات اللواتي سيتأهلن للالتحاق بالمرحلة الجامعية.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث على:

- طالبات الخامس العلمي في احدى المدارس الثانوية النهارية التابعة لمديرية بغداد/ الرصافة الثالثة.
- الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الكيمياء للخامس العلمي المعتمد لسنة ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩/ الطبعة الثانية.
- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠م.

- **تحديد المصطلحات** :
- **الأنشطة** Activities **عرفها كل من** :

١. (الفراجي وموسى: ٢٠٠٦) " هي الممارسات التعليمية –التعلمية التي يؤديها المتعلمون بالتعاون مع المعلم داخل البيئة المدرسية وخارجها كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصودة بهدف بناء واثراء الخبرة في المجالات المعرفية والنفسحركية، والوجدانية" (الفراجي وموسى، ١٨:٢٠٠٦).

٢. (الطناوي، ٢٠٠٩) " هو كل عمل يقوم به المعلم او المتعلمون او كلاهما معا لغرض تحقيق اهداف معينة سواء تم هذا العمل داخل حجرة الدراسة او خارجها" (الطناوي، ٢٠٠٩: ١٥).

التعريف الاجرائي: هي ممارسات تعليمية – تعلمية تؤديها طالبات الخامس العلمي بمساعدة الباحثة داخل الصف او خارجه لاثراء منهج الكيمياء واضفاء الحيوية عليه ولزيادة تفاعلهن مع البيئة وفقا لكراس اعدته الباحثة لهذا الغرض.

- **البيئة** Environment **يعرفها** :

١. (ربيع (أ)، ٢٠٠٨) " هي المحيط الذي يعيش فيه الانسان بما يشمل من ماء وهواء وفضاء وتربة وكائنات حية ومنشآت اقامها الاشباع حاجاته" (ربيع ، ٢٠٠٨(أ): ١٠٤).

التعريف الاجرائي: هي المحيط الذي تعيش فيه الطالبة –وتؤثر وتتأثر به ويشمل الجزء الذي تستعمله في حياتها اليومية وتستغله وتتكيف له.

- **الإثراء** Enrichment **عرفه كل من** :

١. (شحاتة وزينب ،٢٠٠٣) " قدرة الطالب على تطوير معان جديدة لمعرفة سبق له دراستها كأن يضيف إلى هذه المعرفة شروحات وتداعيات جديدة لم يسبق له دراستها او يوسع معناها لتمثل مضامين جديدة". (شحاتة و زينب، ٢٠٠٣: ٢٢).

٢. (المعايطة ومحمد، ٢٠٠٧) " استراتيجية تهدف إلى تدعيم المنهج باضافة بعض اوجه النشاط اليه بحيث تنمي مواهب الفرد وقدراته". (المعايطة ومحمد، ٢٠٠٧ ٢٣١).

التعريف الاجرائي: استراتيجية تهدف إلى تدعيم منهج الكيمياء للخامس العلمي باضافة انشطة بيئية على شكل كراس أعدته الباحثة لهذا الغرض من اجل التعمق في المادة الدراسية بهدف تزويد طالبات الخامس العلمي بخبرات غنية عن موضوع الكيمياء.

وبما أنه لم تعثر الباحثتان في الادبيات التربوية على تعريفا لمصطلح الأنشطة البيئية الإثرائية لذلك تضع تعريفا اجرائيا له اعتمادا على التعريفات السابقة : هي ممارسات تعليمية – تعلمية مقترحة تؤديها طالبات الخامس العلمي داخل الصف وخارجه بعد دراستهن لكراس اعدته الباحثتان يهدف إلى تدعيم منهج الكيمياء واضافة الحيوية عليه من خلال اضافة او توسيع خبرات الطالبات عينة البحث لغرض زيادة تفاعلهن مع المحيط الذي يعشن فيه وادراكهن لمكوناته بهدف اكسابهن خبرات تحسن لديهن المعرفة والوعي البيئي.

- **التحصيل** Achievement **عرفه كل من** :

١. (اللقاني وعلي ، ١٩٩٩) "مدى استيعاب الطلبة لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب فيالاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (اللقاني وعلي، ١٩٩٩: ١).

٢. (علام، ٢٠٠٠) "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريبي معين" (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٥).

التعريف الاجرائي: مقدار ما اكتسبته الطالبات عينة البحث من معلومات في مادة الكيمياء للخامس العلمي مقاسا بالدرجة التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

- **الوعي البيئي** Environment awareness **عرفه كل من** :

١. (Simmons & others, 2003) "حالة عقلية مستندة إلى المعرفة بالقضايا البيئية ينتج عنها سلوك واعي وايجابي". (Simmons & others, 2003: 36).

٢. (زعلان واخرون، ٢٠٠٨) "هو احد نواتج التربية البيئية الذي يقوم على الاحساس بالبيئة والادراك لمكوناتها وفهم مشكلاتها بالشكل الذي يؤدي إلى تكوين قيم واتجاهات وسلوك بيئي سليم". (زعلان، واخرون، ٢٠٠٨: ٢٣٥).

التعريف الاجرائي: حالة عقلية ناتجة من الام طالبات الخامس العلمي في مادة الكيمياء بقدر مناسب من المعرفة بالقضايا البيئية و المشكلات المرتبطة بها ينتج عنه سلوك بيئي ايجابي سليم وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها وفقا لمقياس اعدته الباحثة لهذا الغرض.

- **تصنيف الأنشطة** :

تصنيف (حمدان، ١٩٨٢) صنف الأنشطة إلى نوعين:

- انشطة تعلم: هي التي يقوم بها الطالب كالتعداد الشفوي للمعلومات وكتابة التقارير او اعداد مستلزمات التجربة او جلب نماذج او عينات.
- انشطة تعليم: هي التي يقوم بها المدرس لتدريس المحتوى او المادة الدراسية كالمنظمات المتقدمة، او وصف المفاهيم او الاسئلة الموجهة للطلبة والرسوم التوضيحية وغيرها .(حمدان، ١٩٨٢ : ٤٧٣).

تصنيف (المغيرة، ١٩٨٩) صنف الأنشطة حسب قربها من الواقع او تجريده إلى :

- انشطة حسية: تتمثل بالتعامل مع الاشياء الحقيقية التي تتجسد او توضح المعرفة او المفهوم كاستعمال النماذج.
- انشطة شبه حسية: تتمثل بالتعامل مع الصور والرسوم والاشكال والافلام التوضيحية التي توضح الفكرة او تلقي مزيدا من الضوء على المشكلة والموضوع.
- انشطة مجردة: وهي النوع الاكثر انتشارا ولا سيما في المراحل العليا وتتمثل بمعالجة المعارف او المفهوم او التعليمات عن طريق الرموز والمصطلحات العلمية والاستماع والقراءة والكتابة. (المغيرة، ١٩٨٩: ١١٨)

تصنيف (زيتون، ٢٠٠١) فيصنف الأنشطة بحسب ما يمتلكه الطلبة من المعرفة إلى:

- أنشطة عامة: لجميع الطلبة هدفها تعليم المفاهيم والمبادئ العامة انطلاقا من خبرات الطالب نفسه.
- أنشطة تعزيزية: لجميع الطلبة تهدف إلى تعميق وتعزيز المفاهيم والمبادئ لدى الطلبة.
- أنشطة أغنائية (اثرائية): يقوم بها الطلبة وتهدف إلى تجاوز المعرفة العلمية لمعرفة ما هو جديد. (زيتون، ٢٠٠١: ٤٤٦).

كما اتفق (عبد الحميد، ٢٠٠٧) و(العتوم، ٢٠٠٨) في تصنيف الأنشطة بحسب المكان الذي تجري فيه إلى:أ. النشاط الصفي أو (النشاط المصاحب) للمادة الدراسية او النشاط (المنهجي): اذ يقوم المدرس بمتابعة الطلبة والاشراف عليهم، بهدف تعميق المفاهيم العلمية في كل مادة بشكل مفصل داخل الفصل.

ب.النشاط غير الصفي او اللاصفي الخارجي او (اللامنهجي): وهو ذلك النشاط الذي يكون متمما للمقررات الدراسية اذ يقوم الطلبة بممارسته خارج الفصل او المدرسة تحت اشراف المدرسة، والذي يعمل على تحقيق اهداف تربوية معينة كالأنشطة البيئية والاجتماعية والدينية والفنية وغيرها. (العتوم،٢٠٠٨: ٤٨- ٤٩)، (عبد الحميد،٢٠٠٧ : ٣٣).

وتشترك معظم تصنيفات الأنشطة في أنها تهتم بالأنشطة التي يقوم بها الطالب، او الأنشطة التي يقوم بها المدرس. اذ أنها انشطة تعليمية – تعلمية – فالأنشطة التعلمية التي يقوم بها الطالب حسب تصنيف (حمدان، ١٩٨٢) تلتقي مع (تصنيف زيتون، ٢٠٠١) من حيث أنها انشطة اثرائية لمعرفة ما هو جديد،لذلك تعتمد الباحثتان هذين التصنيفين عند اعداد كراس الأنشطة البيئية فضلا عن اعتمادها على تصنيف (العتوم، ٢٠٠٨) و(عبد الحميد، ٢٠٠٧) الذي يعتمد على تصنيف النشاط بحسب المكان الذي يجري فيه اذ تقوم الباحثتان باعداد كراس الأنشطة البيئية الإثرائية الذي يحتوي على انشطة تعليمية – تعلمية، وتقدمها للطالبات بشكل معلومات ورسوم توضيحية وصورفضلا عن انشطة تقوم بها الطالبات تقدم بشكل اسئلة او كتابة تقارير او جلب عينات او نماذج، باعتبارها نشاطا صفيا مصاحبا للمادة الدراسية، فضلا عن احتوائها على أنشطة لا صفية تقوم بها الطالبات خارج الصف الدراسي والاطلاع على كل ما هو موجود من المعرفة من خلال انشطة تتعلق ببيئة الطالبات.

- **أسس ومعايير بناء الأنشطة التعليمية** :

هناك أسس ومعايير ينبغي اعتمادها عند بناء الأنشطة التعليمية هي:

- التكامل مع المناهج الدراسية أي ينبغي ان تكون مكملة للمقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة، وليست منعزلة عنهاوان يكون لأولياء الامور دور في هذه الأنشطة التي يزاولها ابنائهم. (سمارة، ٢٠٠٤: ١٢١- ١٢٢).
- ان تتصل برامجها بالبيئةوان تكون مخططةومتنوعة، بحيث تقابل الفروق الفردية بين الطلبة في الميول والاستعدادات والقدرات. (يونس واخرون، ٢٠٠٤: ١٤٠).
- ان تتناسب الأنشطة المقدمة مع طبيعة المادة الدراسية وطبيعة الطلبة وطريقة تصنيف وترتيب المحتوىوان تتلائم مع الوقت المتوافروالامكانات المادية البشرية ومع نوع اعداد المدرس وتأهليه وتدريبه. (ابو حتلة، ٢٠٠٥: ٨٨).
- ان تهتم بالنشاط الذاتي للفرد والتحقق من اعتماده بعد الله على نفسه والاستثمار الموجه للفراغ لدى الطلبة وان تحقق التكامل بين المعرفة المرتكزة على الاسس العلمية وبين التربية كركيزة عملية. (عبد الحميد، ٢٠٠٧ : ١٦).
- ان ترتبط باهداف المجتمع، واهداف المنهج، وفلسفة التربية وان تحقق اهداف المقرر الدراسي، واهداف الدرس فضلا من ان يتضمن كل نشاط مقترح مجموعة من التعليمات تسهل إجراءه بصورة فعالة يتحقق من ورائها الأهداف المرغوبة. (كاظم، ٢٠٠٩: ٤١٤).

وتأخذ الباحثتان بالحسبان هذه الاسس والمعايير عند اعداد كراس الأنشطة البيئية الإثرائية لطالبات الخامس العلمي ومن هذه الاسس او المعايير التي تعتمدها الباحثتان هي:

- ا لا طلاع على اهداف تدريس العلوم للمرحلة الثانوية وما يخص اهداف تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الإعدادية لضمان ارتباط الأنشطة المقدمة مع اهداف المجتمع والتربية والمنهج ،مع مراعاة التخطيط الدقيق للأنشطة من حيث تنوعها وتلائمها مع طريقة تسلسل وترتيب المحتوى.
- ارتباط الأنشطة ارتباطا وثيقا بالمادة الدراسية المقدمة للطالبات، فهي تعد اثراء لموضوعات المحتوى ومكملة لها وليست منعزلة عنها بمعنى ان تكون ملائمة لوقت الحصة الدراسية الواحدة (٤٥ دقيقة) والامكانات المادية والبشرية فجميع ما تتطلبه إجراء هذه الأنشطة هو من خامات البيئة.
- اتصال برامج الأنشطة بالبيئة، وذلك لاحتوائها على معلومات تخص البيئة، ويتم اجراؤها من خلال البيئة، من أجل المحافظة عن البيئة،مع التأكيد على ان تتضمن بعض الأنشطة المقترحة مجموعة من التعليمات لتسهل إجراءها منها: (هدف النشاط، عنوان النشاط، الادوات المطلوبة، طريقة العمل، اسئلة موجهة للطالبات، ...الخ).
- احتواء الأنشطة البيئية الإثرائية على انشطة لا صفية تجريها الطالبات خارج الفصل او خارج المدرسة بمساعدة أولياء الامور، وذلك من منطلق ان التعلم عملية مستمرة لا تنتهي بانتهاء التعليم النظامي، وكذلك لأستثمار اوقات الفراغ للطالبات.

- **الأسس التربوية لتنفيذ الأنشطة التعليمية** :

أشار (يونس واخرون، ٢٠٠٤) إلى ان هناك اسساً تربويةً ينبغي مراعاتها عند تنفيذ برامج الأنشطة التعليمية وهي:

- التدرج في التطبيق،ومراعاة مختلف الامكانات البشرية والمادية.
- احترام المدرسة لخطتها ونظامها العام وبرمجتها الشاملة لبرامج النشاط.
- تهيئة مواقف تربوية محببة إلى نفوس الطلبة للاستزادة من بعض المعلومات او تجديد بعض السلوكيات الحميدة او معالجة بعض الظواهر السلبية... الخ.
- ربط الحياة المدرسية بالحياة العامة خارجها واكساب بعض المهارات والقيم التي تتصل باداء العمل،مع الاستثمار في تنفيذ برامج النشاطات لأطول مدة ممكنة من العام الدراسي وقيام النشاط على التلقائية الموجهة وإجراءه في جو تسوده الحرية والتفاهم وتبادل الرأي. فضلاعن تخصيص وقت محدد للنشاط في الجدول الدراسي.
- تحديد الادوار لكل طالب،والمشاركة بين المدرس والطالب.
- اتاحة الفرصة للجميع للمشاركة الايجابية مع اعتمادها على الجهود الفردية في جانب وعلى الجهود الجماعية في جوانب أخرى،مع اثارة مشكلات تكون موضع دراسة وتحليل، فضلا عن قيام المدرس بعمليات التقويم باستمرار. (يونس واخرون، ٢٠٠٤: ١٤٢- ١٤٣).

ثم اضاف (كاظم، ٢٠٠٩) أسساً أخرى:

- تشجيع المدرس للطلبة البارزين او النشيطين على المشاركة في الأنشطة مما يثير في نفوسهم الثقة، وتحفيز الاخرين على المشاركة في النشاط، مع تحديد الوقت المناسب لكل نشاط. (كاظم، ٢٠٠٩: ٤١٦).

وتراعي الباحثة الاسس التربوية لتنفيذ الأنشطة التعليمية –التعلمية من خلال:

- التعاون مع ادارة المدرسة ومدرساتها وتقديم التسهيلات الممكنة من حيث تخصيص وقت محدد لكل نشاط، وذلك من خلال تخصيص الدروس الأولى للقيام بالبحث لضمان نشاط الطالبات وتجاوبهن معها (طول وقت الحصة).
- تقديم الأنشطة البيئية الإثرائية للطالبات في كل حصة دراسية وطول مدة الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٠٩- ٢٠١٠) لاستثمار في تنفيذ الأنشطة اطول مدة ممكنة من العام الدراسي.
- تقسيم الصف إلى مجموعات تكون كل مجموعة مسؤولة عن تنفيذ الأنشطة الموجهة للطالبات الصفية واللاصفية مع التأكيد على دور كل طالبة في المجموعة الواحدة لاتاحة الفرصة للجميع للمشاركة الايجابية أي الاعتماد على الجهود الفردية في جانب وعلى الجهود الجماعية في جوانب أخرى. ويتم ذلك بتوجيه واشراف من قبل الباحثة تحقيقا لمبدأ المشاركة بين المدرس والطالب.
- توجيه الطالبات بالاعتماد على كتب ومصادر خارجية كالاعتماد على الانترنيت مثلا لتنفيذ الأنشطة والبحث عن المعلومات الجديدة للاجابة عن الاسئلة التي تتخلل النشاط.

- احتواء الأنشطة البيئية الإثرائية على معلومات بيئية وقواعد صحية عامة وظواهر بيئية وقضايا محلية وعالمية وتطبيقات مختلفة في مجالات الحياة اليومية للطالبات وذلك لربط الحياة المدرسية بالحياة العامة وتهيئة مواقف تربوية محببة للطالبات، وتهيئة مواقف شبيهة بالتي تواجههن في الحياة العامة، لاكسابهن بعض المهارات والقيم للتعامل الايجابي معها.
- التقويم المستمر لانشطة الطالبات من قبل الباحثة من خلال اعطاء درجات لكل نشاط تكلف به الطالبة وتعطى الدرجات على اساس (المجموعة الواحدة) مع الثناء على الطالبات البارزات في ادائهن على اساس المجاميع ككل وفي داخل كل مجموعة، لاثارة الثقة بالنفوس وتحفيز الاخريات على بذل جهد أكبر.

- **الأنشطة التعليمية والتغذية الراجعة:**

تعد التغذية الراجعة من قبل المدرس بخصوص اداء الطالب وسيلة اساسية في الأنشطة التعليمية، لأنها تجعل الطلبة على علم بمدى تقدمهم باعمالهم فينبغي ان تتوافر فيها شروط منها ان تكون فورية لأن الطالب اكثر قابلية للتعلم عندما يكون الواجب والمسألة لا يزالان حديثين في ذاكرته،ومفصلة حتى تمكن الطلبة من التعلم من اخطائهم،فضلامن ان تكون شاملة أي ان تغطي الواجب بأكمله والا فإن الطلبة سوف يفقدون التزام النوعية الجيدة في اعمالهم على المدى الطويل،واخيرا شخصية فأنها تمثل فرصة ليقدم المدرس ملاحظاته الشخصية للطلبة لأنها تمثل دليل اهتمام المدرس بطلبته، واشارة لمعرفة المدرس بقدراته ووسيلة لتشجيع الطالب وارشاده. (الفراجي وموسى ٢٠٠٦: ٥٣).

لذلك فإن الباحثة تحرص على متابعة الأنشطة التي تكلف بها الطالبات اولا بأول، مع قبول جميع الأنشطة وان كانت دون المستوى المطلوب، وابلاغهن بنتيجة اعمالهن خلال اقصر مدة ممكنة بعد الاطلاع عليها بشكل مفصل ووضع الدرجات المخصصة لكل نشاط او سؤال، وكذلك قراءة التقارير بصورة شاملة وتقدير الدرجات لها، وقيام الباحثة بنفسها بتسلم النشاط الخاص لكل مجموعة مع اعطاءهن الملاحظات الشخصية الضرورية حول اداءهن للنشاط وهذا يساعد الباحثة على معرفة مستوى كل طالبة فتثني على المتفوقات منهن وتشجع من هن دون المستوى المطلوب.

- **اساليب تقويم الأنشطة التعليمية :**

الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية،الاصغاء والتحدث للمتعلمين،تفحص وتدقيق الوظائف المحددة للأنشطة التعليمية،قيام الطلبة بالتقويم الذاتي،الجلوس مع المجموعات الصغيرة وتحليل انجازاتها،واخيرا تحليل اداء المتعلمين على الاختبار التحصيلي والختامي. (الفراجي وموسى، ٢٠٠٦: ٥٠).

اما عن الأساليب التي تتبعها الباحثتان في تقويم انشطة الطالبات فتشمل:

الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية واللاصفية. الاصغاء والتحدث للطالبات. تحليل اداء الطالبات على الاختبار التحصيلي.

- **اهداف البرنامج الإثرائي : ان النشاط الإثرائي (الاضافي) يهدف إلى :**

- التعمق في المادة (الإثراء الرأسي): أي زيادة المعرفة بالمادة المتصلة جوهريا بالمنهج، بمعنى تزويد الطلبة بخبرات غنية في موضوع ما من الموضوعات الدراسية.
- التوسع في المادة (الإثراء الافقي): أي توسيع دائرة معرفة الطالب بمواد أخرى لها علاقة جانبية بموضوعات المنهج، بمعنى تزويد الطلبة بخبرات غنية في عدد من الموضوعات المدرسية. (المعايطة و محمد، ٢٠٠٧: ٢٣٢)

لذلك فإن من أحد أهداف الأنشطة الإثرائية في هذا البحث، هو التعمق في المادة من الناحية البيئية أي يقصد بالإثراء هنا هو الإثراء الرأسي.

- **اما أهم خصائص المنهج الإثرائي فتتمثل بما يأتي:**

ان يكون مكملا وامتدادا مدروسا للمنهج العام،ان يحدد المهارات والمعارف التي ينبغي ان يتعلمها الطلبة،ان يركز على عمليات التفكير العليا، فضلا عن مشاركة المدرسين في تطويره لأنهم من يقوم بتنفيذه،وان يحقق الشمولية من خلال توفير خبرات اثرائية،واخيرا ان يحقق تكاملا بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.(جروان، ٢٠٠٢: ٢٠٣- ٢٠٥).

وبما ان منهج الكيمياء للخامس العلمي يعجز عن تلبية احتياجات الطلبة البيئية، لذلك تراعي الباحثتان هذه الخصائص عند اعداد الأنشطة الإثرائية وذلك من خلال جعلها مكملة وممتدة لمنهجهم، فضلا عن تحديدها وتضمينها المهارات ولمعارف التي ينبغي ان تتعلمها الطالبات بمعنى أنها تحقق الشمولية والتكامل بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية، من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.

- **عناصر التعليم البيئي :**

ينبغي ان يتضمن التعليم البيئي ثلاثة عناصر هي:

- التعليم عن البيئة Education about the Environment ويهدف إلى تطوير المعرفة والفهم والقيم والاتجاهات في العلاقات البيئية.
- التعليم في البيئة Education in the Environment ويهدف إلى توظيف البيئة وعناصرها الطبيعية كوسط للتعلم خارج الفصل الدراسي.
- التعليم من اجل البيئة Education for the Environment يهدف هذا النمط من التعليم بتكوين وتنمية الاتجاهات والمهارات والقيم البيئية التي تُمكن الطالب من حماية البيئة والحفاظ عليها. (عبد السلام، ٢٠٠١: ٣٦١).

لذلك تقوم الباحثتان بتبني هذه العناصر عند اعداد كراس الأنشطة البيئية والذي هدفه هو تطوير معرفة الطالبة وفهمها، ومن ثم توظيف المعلومات البيئية وعناصرها الطبيعية من خلال احتكاك الطالبة وتعرفها بنفسها الوسط البيئي الذي تعيش فيه من اجل حماية بيئتها والحفاظ عليها من الاخطار والمشكلات التي تنشأ نتيجة الاستغلال السيء لها.

- **مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية :**

- اولا: مدخل التدريس الايضاحي Expository Teaching Approach يؤدي هذا المدخل دورا مهما في تعزيز اكتساب المفاهيم وذلك عن طريق

تحضير امثلة تطبيقية على المفاهيم البيئية بفرض جعل الطالب قادراً على اكتساب المفهوم بطريقة مبسطة عن طريق استعمال الأمثلة المتشابهة وغير المتشابهة والاستفادة من ذلك عند التعامل مع القضايا المطروحة. (Smith, 1993: 111, 126).

- ثانيا: المدخل المستقل Multidisciplinary Approach وفيه تشكل التربية البيئية مادة قائمة بذاتها.
- ثالثا: مدخل الوحدات Units Approach اذ تشكل الموضوعات الخاصة بالتربية البيئية وحدة معينة او اكثر يتضمنها منهج مادة قريبة من موضوعات الوحدة مثل العلوم.
- رابعا: المدخل الاندماجي Interdisciplinary Approach في هذا النوع تندمج موضوعات التربية البيئية في مناهج المواد الدراسية المناسبة، ويتم ذلك بتضمين او تشريب قضايا البيئة ومشكلاتها بالمناهج القائمة فعلا من خلال ادخال المعلومات البيئية المتصلة بموضوعات الدراسة مثال: عند دراستنا لمكونات الماء في درس الكيمياء نتطرق للعوامل التي تلوث الماء وسبل الوقاية منها. (مازن، ٢٠٠٧: ٢٤٤).

اما (نبهان، ٢٠٠٨) فيضيف المداخل الاتية:

- مدخل التخصصات المتداخلة (مدخل التكامل) Integrated Approach ويقوم هذا المدخل عل مبدأ التكامل بين فروع المعرفة، حيث تضمن اعداد وحدات مرجعية قائمة على الخبرة، تتكامل فيها عدة مواد دراسية.
- المدخل المفهومي Concepted Approach يتم فيه تنظيم محتوى المنهج حول مفاهيم عامة اساسية لتكون العمود الفقري للمنهج البيئي.
- المدخل الاجتماعي Science Technology Society Environment(S.T.S.E.) من اهدافه ابراز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، اذ تتاح الفرصة للطلبة التدريب على اتخاذ القرارات بالنسبة للحياة اليومية ومستقبل المجتمع.(نبهان، ٢٠٠٨، ٢٣٠.٢٣١)

اما عن اهم الاستراتيجيات والطرائق والاساليب والأنشطة فهي:

- استراتيجيات المشاركة او اتاحة الفرصة للمشاركة في الأنشطة البيئية:وتهدف إلى ضرورة مشاركة الطلبة بالأنشطة البيئية تحقيقا لاهداف التربية البيئية ومن الأنشطة البيئية التي يمكن ان يشرك بها الطلبة (قيام حملات نظافة داخل المدرسة (جمع الاكياس البلاستيكية)، اعداد نشرات جدارية للمدرسة او للصف، إجراء تجارب من خامات البيئة، دراسة العلاقة التي تربط الانسان بالبيئة المحيطة به... وغيرها).
- استراتيجية الرسوم الرمزية (كاريكاتير):الرسوم الكاريكاتيرية تحمل في طياتها رسائل، وتترك للقارئ او المشاهد حرية التفسير، وقد تكون هذه الرسوم احيانا ابلغ في توصيل الرسالة في مقالات بأكملها، ولها اهمية بالغة في تطوير مهارات التفكير وبناء الاتجاهات وتعزيز القيم كالنظافة والمحافظة على البيئة.
- طريقة المختبر :يتمكن الطلبة من خلاله فحص العينات البيئية ونماذجها وإجراء التجارب المختبرية البيئية كما يمكن دراسة عناصر البيئة بنوعيها الفيزيائي والحيوي.(ربيع وهادي، ٢٠٠٦: ١٩١- ١٩٣).

- طريقة حل المشكلات (الاستقصاء البيئي): المشكلة هي حالة عدم الرضا او التوتر، وسبب وجود المشكلة غالبا هو ادراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف، وتتلخص خطواتها: ١) تحديد المشكلة. ٢) جميع البيانات. ٣) تصنيف البيانات. ٤) تقويم البيانات. ٥) اختيار احد الحلول. ٦) تقويم الحل.
- طريقة المناقشة: وتعتمد على تقسيم الفصل إلى مجموعات تشترك كل منها في مناقشة موضوع محدد لها، وتسجل كل مجموعة نتائجها عن طريق مقرر لها ثم تعرض النتائج على الفصل.
- الدراسات الحلقية او الزيارات الميدانية في التربية البيئية: تعد من الأنشطة المرتبطة بالاتصال والتي عن طريقها نحصل على معلومات وظيفية عن البيئة من واقع ومؤسسات وموارد، ومشكلات وخدمات وغيرها.
- طريقة تبادل الأسئلة والاجوبة: وتتضمن تبادل الاسئلة والاجوبة بين المدرس وطلبته حول بعض القضايا البيئية التي يتضمنها موضوع الدرس.(مازن ٢٠٠٧: ٢٦- ٢٧، ٢١١).

فيما ارتأى (نبهان، ٢٠٠٨) طرائق واساليب أخرى منها:

- الأسلوب القصصي: ويمكن ان تتناول قصص العلماء واعمالهم وخاصة تلك التي تتناول علاقة الحب والاحترام للطبيعة بموجوداتها.
- أسلوب الحالات: بمعنى ان يراقب الطالب كائن حي في بيئته الطبيعية او تحولات الطاقة في احدى المراعي، او دراسة التأثيرات البيئية، وهي تتيح للأفراد فرص التعمق في موضوع ما.
- أسلوب تعلم العمل في المجتمع واعمل الجماعي: وفيه يشارك الطالب في عمل اجتماعي بشكل مباشر، مما يؤدي إلى تنمية الوعي والخلق البيئي للطالب واحترام ذاته، كأن يشارك في ازالة الاتربة او ردم الحفر والمستنقعات.
- أسلوب العرض: وهو تقديم نمطي للمعلومات بوساطة ميسر حتى يستطيع المستقبل (الطالب) أن يسمع ويشاهد ويفهم ويتأثر بابعاد المشكلات البيئية.
- أسلوب القراءة: وهو منهج فردي لتقديم المعلومات من خلال مواد مطبوعة بها افكار ومعلومات بيئية.
- العينات والنماذج: فالعينات جزء من الحقيقة الكلية، والنماذج هي تجسيد كامل لشكل الحقيقة.
- الرسومات التعليمية: متمثلة في الخرائط واللوحات والرسومات والملصقات والشفافيات.
- فريق التدريس: يتم التدريس بوساطة مجموعة او فريق من المدرسين المتخصصين في مواد دراسية مختلفة، تجمعهم الاهتمام بالتدريب على احدى الموضوعات البيئية كل حسب اختصاصه، يسهم في مناقشة وحل المشكلة قيد الدراسة.
- خرائط المفاهيم: المفهوم عبارة عن مفهومين ارتبطا بكلمة رابطة لتكوين قضية وقد تكون اكثر تعقيدا.
- العصف الذهني: عبارة عن مؤتمر ابتكاري من اجل انتاج قائمة من الافكار يمكن ان تستعمل كمفاتيح تقود إلى بلورة المشكلة وتكوين حل لتلك المشكلة.
- أسلوب الاناشيد والاغاني: يمكن في مجال التربية البيئية تأليف عدد من الاغاني والاناشيد عن موضوعات مختلفة مثل (المحافظة على النظافة، حب الحيوانات) وغيرها.(نبهان، ٢٠٠٨ : ٢٣١. ٢٣٤).

تتبنى الباحثتان المدخل الاندماجي بصفته افضل المداخل بالنسبة لمراحل التعليم العام اذ تتيح مادة العلوم بفروعها المختلفة فرصا جيدة لدمج العديد من جوانب التربية البيئية ضمن مكوناتها وتطبق الباحثة تجربتها في ضوء الاستراتيجية التي جاء بها (ربيع وهادي، ٢٠٠٦) والتي تهدف إلى ضرورة مشاركة الطلبة في الأنشطة البيئية، إذ ستتضمن الكراسات التي تعدها الباحثة عددا من الأنشطة البيئية المتنوعة الموجهة للطالبات،اما عن الطريقة التي سوف تتبعها الباحثة في تدريس كلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) فهي الطريق التي ذكرها (مازن، ٢٠٠٧) والتي تتضمن تبادل الاسئلة والاجوبة بين المدرس وطلبته حول موضوع الدرس، وبخصوص اساليب التدريس وانشطته تلجأ الباحثة إلى عدد من الاساليب والأنشطة التي تطرق لها (نبهان، ٢٠٠٨) ومنها (أسلوب العرض) اذ تستعمل الباحثة جهاز (data show) لاستعماله كميسر يتم من خلاله عرض المعلومات البيئية التي يتضمنها الكراس امام الطالبات خلال الدرس وذلك لتوفير عنصر التشويق فضلا عن اختصاره للوقت،وبالنسبة (أسلوب القراءة): فقد جمعت الباحثة عددا من المعلومات والحقائق الكيميائية المدعمة بالصور والرسوم والتي تتعلق بالعناصر والمركبات الكيميائية موضوع الدرس من الناحية البيئية وكذلك عددا من القضايا البيئية فضلا عن انشطة بيئية موجهة للطالبات داخل كراس خاص بكل درس على شكل مواد مطبوعة ومقروءة توزع على الطالبات قبيل الدرس القادم.

اما عن (العينات والنماذج) فهي احدى الأنشطة البيئية التي تكلف بها الطالبات فضلا عن عدد من الأنشطة البيئية الأخرى.

- **رابعا : الوعي البيئي :**

تتطلب هذه العملية العمل على تنمية جوانب معينة لدى المتعلم منها:

- توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ اللازمة لفهم العلاقات المتبادلة بين الانسان وثقافته من جهة وبينه وبين المحيط البيوفيزيقي من حوله من جهة أخرى.
- تنمية المهارات التي تمكن الانسان من المساهمة في حل ما قد تتعرض له بيئته من مشكلات وما قد يهددها من اخطار والمساهمة في تطوير ظروف هذه البيئة.
- تكوين الاتجاهات والقيم التي تحكم سلوك الانسان ازاء بيئته واثارة ميوله واهتماماته نحو البيئة واكسابه اوجه التقدير لأهمية العمل على صيانتها والمحافظة عليها. (الدمرداش، ١٩٩٣: ٦٢).

وبناءاً على ذلك تقوم الباحثتان ببناء مقياس الوعي البيئي بمجالاته الثلاثة المعرفية والوجدانية والسلوكية، وكل مجال بدوره يتكون من عدد من الفقرات تمثل المجال الذي تنتمي اليه.

أي ان الوعي البيئي ليس تجميع معلومات فحسب فلا يمكن النظر إلى الحقائق والعناصر على نحو معزول بدون الربط بينها، بل يكشف المتعلم عن نوع الارتباطات والاعتقادات الشخصية التي قد تواجه القبول او الرفض ومواقف واتجاهات ويصبح بعدها المتعلمون قادرون على بيان وعيهم تجاه مشكلة بيئية (Simmons and Others, 2003: 22).

يتضح من ذلك ان الوعي البيئي يتكون من مكونين اساسين هما:

- المعلومات البيئية التي يحصل عليها الطالب اثناء تعلمه من حقائق ومفاهيم ومصطلحات بيئية.
- الاتجاهات نحو البيئة هي مجموعة من مواقف القبول او الرفض ازاء موضوع جدلي معين (كراجة، ١٩٩٧: ٢٢٨).كما تعرف الاتجاهات بأنها تنظيم مستقر لثلاث مكونات: انفعالية ومعرفية ونزوعية:

- ✓ المكون المعرفي: Cognitive Component هذا المكون هو الذي يمثل القاعدة المعلوماتية الموجودة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه (البيئة).
- ✓ المكون الانفعالي (العاطفي): Affective Component وهذا المكون يتصل بمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع معين، بمعنى هو درجة تقبل الشخص لموضوع ما او نفوره منه، وهو المكون السائد بين المكونات.
- ✓ المكون السلوكي (النزوعي) Behavioral Componentالاتجاه مكون ادائي نزوعي يوجه سلوك الفرد وجهة ما تجاه موضوع ما، هذه الوجهة قد تكون سلبية او ايجابية. (ربيع، ٢٠٠٩: ١٩٥- ١٩٦).

- **دراسات سابقة** :

لاتوجد دراسات سابقة مشابهة للدراسة الحالية تعرضت إلى فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية المعدة يشكل كراس في كل من التحصيل والوعي البيئي، فضلا من ان الأسلوب الإثرائي الذي سيتبع والذي يتضمن تجميع عدد من المعلومات البيئية المدعمة بالصورة لبعض العناصر والمركبات الكيميائية بهدف تعميق خبرة الطالبات في الجانب البيئي لم تتناوله الدراسات السابقة على حد علم الباحثة.

- **تحديد مجتمع البحث واختيار عينته** :

تكون مجتمع البحث من جميع المدارس الثانوية النهارية التابعةلمديرية تربية بغداد/الرصافة الثالثة، اختيرت اعدادية البتول للبنات قصديا عينة للبحث وبالتعيين العشوائي تم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٤٥) طالبة في كل مجموعة بعداستبعاد الطالبات الراسبات احصائيا ،تم إجراء التكافؤ للمجموعتين في متغير(العمرالزمني ،تحصيل الوالدين،التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء للصف الرابع العام ،المعلومات الكيميائية السابقة،الوعي البيئي)

- **مستلزمات البحث** Preparation of Research Requirements

- تحديد المادة العلمية: Identifying Content Subjectتحددت المادة العلمية بالفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الكيمياء المقرر للخامس العلمي وكالآتي(عناصر الزمرة الثالثة، عناصر الزمرة الرابعة، العناصر ذوات الخاصية الكهرسلبية العالية (الزمر: ٥، ٦، ٧)، العناصر الانتقالية).
- تحديد الاغراض السلوكية المعرفية وصوغها- Identifying Behavioural Knowledge and Forming Objective- في ضوء الأهداف العامة لتدريس الكيمياء في المرحلة الإعدادية تم صوغ (٢١٨) غرضا سلوكيا صنفت حسب المستويات الستة لتصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي وهي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب، والتقويم). بعدعرضها على مجموعة من الخبراء .

- تحضير الخطط التدريسية اليومية: Preparing Daily Instructional Plans
تم اعداد (٣٠) خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث من كتاب الكيمياء للخامس العلمي وفقا للأهداف السلوكية المحددة في ضوء المادة التدريسيةبعد عرض أنموذجين منها على مجموعة من الخبراء .
- اعداد الأنشطة البيئية الإثرائية:
- ✓ الاطلاع على اهداف تدريس الكيمياء للمرحلة الإعدادية وذلك لصياغة اهداف الأنشطة البيئية الإثرائية .
- ✓ تحليل محتوى المادة العلمية (Content analysis) وتمت عملية التحليل وفقا للآتي:
- _تحديد الهدف من عملية التحليل وقد تمثل بالتعرف على اسماء العناصر والمركبات التي جاءت بكتاب الكيمياء للخامس العلمي المقرر.
- _تحديد وحدة التحليل، ووحدة التحليل في هذا البحث هي الكلمة والتي تقابل اسماء العناصر والمركبات الكيميائية.
- قراءة محتوى الفصول الاربعة الاخيرة بشكل عام لكي يتوضح للباحثتان العناصر والمركبات الكيميائية التي تتضمنها.
- قراءة كل فصل من الفصول الاربعة الاخيرة لكيمياء الخامس العلمي قراءة متأنية وفاحصة لتحديد العناصر والمركبات المتضمنة فيها.
- حصر اسماء العناصر والمركبات الكيميائية بشكل عناوين رئيسة في محتوى كل فصل من الفصول اذ بلغ عددها (٢٢) عنصرا و (٨) مركبا الملحق (١).
- مراجعة الادبيات التربوية والعلمية ذات العلاقة بموضوعات البيئة والتي تخص هذه العناصر مع مركباتها وفي حدود ما اتيح للباحثة.
- حصر مجموعة من المعلومات البيئية (لم يرد ذكرها في الكتاب المنهجي) مع اختيار الصور المعبرة عنها والتي تخص كل عنصر او مركب كيميائي من العناصر والمركبات التي تم تحديدها مسبقا. من حيث (مصادر وجودها فوائدها، مضارها، مصادر تلوثها) أي دور هذه العناصر والمركبات في بيئة الطالبات وحياتهن اليومية.
- اعداد مجموعة من الأنشطة البيئية الإثرائية (الصفية واللاصفية) الموجهة للطالبات والتي تخص هذه العناصر والمركبات والتي تنوعت ما بين كتابة تقارير، الاجابة عن بعض الاسئلة التي تخص بعض الظواهر البيئية، إجراء تجارب بسيطة من خامات البيئة، اعداد ملصقات بيئية، اختبارات موضوعية، التعرف من خلال الصور على اكثر مصادر التلوث انتشارا في البيئة ..ألخ).
- ضم المعلومات البيئية التي تم حصرها مع الأنشطة البيئية الموجهة للطالبات الخاصة بكل عنصر او مركب كيميائي ضمن كراس لسهولة تقديمه للطالبات، وبذلك فقد اعدت الباحثتان (٣٠) كراسا بيئيا بعد عرضه على خبراء متخصصين، يتكون كل كراس من المفردات الآتية:
- عنوان الكراس الملحق (١).
- اهداف خاصة (معرفية، مهارية، وجدانية).
- معلومات بيئية مدعمة بالصور.
- انشطة بيئية موجهة للطالبات. الملحق (٢).

- **بناء أداتي البحث** Structuring the Two Research Tools
- **بناء الاختبار التحصيلي** Constructional of the Achievement Test

بعد اعداد جدول المواصفات تم اختيار العدد المحدد من الاغراض السلوكية وهو(٥٠)غرضا وحسب مستوياتها وصيغت لكل غرض فقرة اختبارية، وقد تنوعت هذه الفقرات ما بين فقرات موضوعية من نوع الاختيار من متعددبلغت(٤٦)فقرة وأخرى مقالية بلغت (٤)فقرات، تم التحقق من صدقه وثباته اذبلغ (٠,٨٦)،كما حسب صعوبة كل فقرة من الاسئلة الموضوعية ، وجد أن قيمتها تراوحت بين (٠,٢٣-٠,٥٦)،اما صعوبة الاسئلة المقالية فوجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٣٧-٠,٦٦) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومقبولة ومعامل صعوبتها مناسب لأنها تقع ضمن المدى الذي حدده بلوم وهو (٠,٢٠-٠,٨٠) (بلوم واخرون: ١٩٨٣، ١٠٧) وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاسئلة الموضوعية ، وجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٣٠-٠,٥٨). كما حسبت القوة التمييزية لكل فقرة مقالية فوجد أنها تتراوح بين (٠,٢٣-٠,٣١) وهو مؤشر جيد لقبول الفقرات، فضلا من أنه وجد ان معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة كما تم حساب ثبات تصحيح الاسئلة المقالية (عودة، ١٩٩٨: ٣٦٢) وفي ضوء الإجراءات السابقة اصبح الاختبار بصيغته النهائية جاهزا للتطبيق .

مقياس الوعي البيئي: بعد الاطلاع على عدد من مقاييس الوعي البيئي للمرحلة الإعدادية قررت الباحثتان بناء مقياس خاص ببحثهما، اذ تم تحديد ثلاث مجالات لمقياس الوعي البيئي وهي: المجال الاول: خاص بمعلومات الفرد عن البيئة ويضم(١٦) فقرة منها (١٠) ايجابية و (٦) سلبية. المجال الثاني: خاص بسلوك الفرد في البيئة ويضم (١٤) فقرة منها (١٢) ايجابية و (٢) سلبية. المجال الثالث: خاص بموقف الفرد من البيئة ويضم (١٥) فقرة منها (١٢) ايجابية و (٣) سلبية.وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (٤٥) فقرة، فضلا عن أنه تم اضافة فقرتين كاشفتين بالصيغة السلبية بهدف الكشف عن صدق الاستجابة على أنه تم استبعاد هاتين الفقرتين احصائيا، تم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي الذي يضم ثلاثة بدائل للاجابة عن فقراته وهي (اوافق، متردد لااوافق) وحددت درجات الفقرات الايجابية بـ (٣، ٢، ١) على التوالي، اما الفقرات السلبية فقد حددت بالدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي، عرض المقياس بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين المختصين وبعد إجراء التعديلات مابين الحذف والتغييراصبح مجموع فقرات المقياس (٤٣) فضلا عن الفقرتين الكاشفتين السلبيتينالملحق (٢) كما تم التحقق من (صدق البناء) Construct Validity فوجدان معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت قيمتها (٠,١٢٤ - ٠,٨٤٧)وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥)اما معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه فقدكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني ان الفقرة تقيس فعلا المجال الذي تنتمي اليه فضلا ان معامل ارتباط درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة احصائيا،اما ثبات المقياس فقدبلغ قيمتة (٠,٨٧)، وبهذا اصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٣٢) فقرة ايجابية و (١١) فقرة سلبية مع الفقرتين الكاشفتين السلبيتين الملحق (٣).

- **الوسائل الاحصائية** : Statistical Tools

تم استعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Version 11) باعتماد المعادلات الاتية:تحليل التباين الاحادي ،اختبار مربع كاي ،معادلة هوايت،الفا . كروبناخ ،معامل ارتباط بيرسون ،معادلة T-test لعينتين مستقلتين متساويتين ، معامل الصعوبة ، القوة التمييزية ، فعالية البدائل،معادلة كوبر .

- **عرض النتائج (تحليلها، وتفسيرها)** :

- **نتائج الفرضيةالأولى**:

اظهرت النتائج أنّ الفرق غير دال احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى الجدول(١)

جدول (١): المتوسط الحسابي والقيمة التائية لدرجات تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٤٢	٣٧,٦٩٠٥	٧,٨٦٩٣٢	٠,٤٧٨	غير دالة
الضابطة	٤٣	٣٦,٩٣٠٢	٦,٧٧٩٦٩		

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ودرجة حرية ٨٣ تساوي (٢).

- **نتائج الفرضيةالثانية**:

اظهرت النتائج ان الفرق دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الوعي البيئي الجدول (١٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانيةا لجدول(٢)

جدول (٢): المتوسط الحسابي والقيمة التائية لدرجات مقياس الوعي البيئي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٤٢	١١٩,٤٦٢٥	٩	٣,٤٨٧	دالة
الضابطة	٤٣	١١١,٣٤٨٨	١٢,٠٤٧٣٠		

- **ثانياً** : **مناقشة النتائج**:

- **أ. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى** :

اظهرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية أنه ليس للأنشطة البيئية الإثرائية فاعلية في التحصيل الدراسي للطالبات عينة البحث، وربما يعود ذلك إلى ما يأتي:

- ان الموضوعات العلمية درست للطالبات عينة البحث بطريقة التدريس ذاتها وهي طريقة الاستجواب والاختلاف كان في أسلوب عرض المادة الدراسية فقط.
- اتباع نمطا واحدا لكلا المجموعتين وذلك بأن كان الطالبات يسجلن ملاحظاتهن خلال الحصة الدراسية، كما ان الأمثلة الخارجية المتعلقة بموضوع الدرس كانت واحدة.

- ان أسلوب الإثراء الذي اعتمد في اعداد الأنشطة البيئية الإثرائية هو التوسع والتعمق بالمادة العلمية من الجانب الوظيفي (البيئي) فقط، أي الالتزام بالحدود العلمية المقررة للمادة الدراسية المقدمة في كتاب الكيمياء للخامس العلمي لكلا المجموعتين .

- **ب. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية** :

اظهرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية ان للأنشطة البيئية الإثرائية فاعلية في الوعي البيئي للطالبات عينة البحث، وربما يعزى ذلك إلى ما يأتي:

- ان المادة الدراسية قد تكاملت لدى الطالبات من خلال ربط المعلومات الجديدة المقدمة للطالبات مع معلوماتهن السابقة، عن طريق دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات التي يدرسنها فتتكون لديهن بنية معرفية بيئية متزنة تسهم في تعزيز الوعي البيئي لديهن. اذ بين (الهيتي، ٢٠٠٨) ان" المدخل الاندماجي يحقق مفهوم التكامل للنظام البيئي من حيث تقديم المادة العلمية عن طريق التكامل والاندماج" (الهيتي، ٢٠٠٨: ١٣).
- ساعدت الأنشطة البيئية الإثرائية على توفير مصادر معلومات بيئية للطالبات ذات صلة مباشرة بالبيئة التي يعشن فيها إذ يؤكد (ربيع وهادي ٢٠٠٦) من "ان توفير مصادر ومعلومات بيئية للطلبة تضم قضايا بيئية ذات صلة مباشرة بالمجتمع يساعد في اعداد طالب مثقف وواعي بيئيا". (ربيع وهادي، ٢٠٠٦: ٢٥).
- ان مشاركة الطالبات بالأنشطة البيئية الإثرائية أسهم فضلا عن اكتسابهن المعلومات البيئية، في تنمية مهاراتهن العقلية واكسابهن قيم ومواقف بيئية وتقدير الجهود المبذولة لحماية البيئة وصيانتها اذ يرى (قادر ٢٠٠٩) " ان مشاركة الطلبة بالأنشطة البيئية من افضل الوسائل لتحقيق اهداف التربية البيئية والتي من احد اهدافها" اكساب الطلبة معلومات ومهارات وقيم وتقدير الجهود المبذولة لخدمة البيئة، كما تزج بالطلبة للمشاركة الفعلية لصيانة البيئة" (قادر، ٢٠٠٩: ٤٤).
- المتابعة المستمرة لنتائج الأنشطة البيئية الإثرائية التي تكلف بها الطالبات تعد بمثابة تغذية راجعة لهن، قد اسهمت في تعزيز السلوك البيئي الايجابي لديهن، وهذا ما اكده (عيسوي، ١٩٩٧) من "ان منهج التغذية الراجعة هو نوع من التعلم الشرطي يسهم كذلك في تحسين التوعية البيئية اذ يعمل على تقديم المعلومات حول النجاح او الفشل المترتب على سلوك بيئي معين" (عيسوي، ١٩٩٧: ١٠٨).

- **الاستنتاجات** :

- الأنشطة البيئية الإثرائية ساعدت على تعديل المعاني البيئية واكتسابها لدى الطالبات وتثبيتها، مما ساعد على زيادة الوعي البيئي لديهن.
- لا توجد فاعلية للأنشطة البيئية الإثرائية في تحصيل مادة الكيمياء لطالبات الخامس العلمي.
- ان الأنشطة البيئية الإثرائية حثت الطالبات إلى البحث والتقصي عن معلومات جديدة وترجمة ما يدرسنه نظريا إلى افعال وسلوك تخص حياتهن اليومية وطرح التساؤلات العديدة عن بعض الظواهر التي يلاحظنها.

- تنفيذ الأنشطة البيئية الإثرائية من قبل الطالبات على شكل مجموعات ساهم في تعزيز روح التعاون الجماعي وتكوين علاقات طيبة مع الطالبات.
- الأنشطة البيئية الإثرائية ساعدت في التغلب على بعض عيوب المنهج الدراسي وسد النقص في منهج الخامس العلمي من الناحية البيئية.
- ساعدت الأنشطة الصفية البيئية الباحثة في متابعة الطالبات والاشراف عليهن مما ساعد في تعميق المفاهيم البيئية في كل مادة بشكل مفصل.
- ساعدت الأنشطة البيئية الإثرائية في زيادة اهتمام الباحثة بالطالبات والتعرف على قدراتهن، مما ساعد في تشجيع الطالبات وارشادهن.
- ساعدت الأنشطة البيئية الإثرائية في تعميق دائرة معرفة الطالبات البيئية وتزويدهن بخبرات غنية عن الموضوعات الدراسية.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء النتائج توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بتنمية الوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي في مادة الكيمياء لما لذلك من مردود ايجابي في تنمية المسؤولية البيئية لديهن وذلك بتطوير كتاب الكيمياء للخامس العلمي، اذ يمكن الاستعانة بالكراسات المصممة التي اعدتها الباحثة.
- ضرورة الاهتمام بنشاط الطالب البيئي وتفعيل دوره في العملية التعليمية . التعلمية ولا سيما الأنشطة البيئية اللاصفية كجزء متمم لعملية التدريس الصفي وكأساس للتعلم الذاتي.
- العناية بشكل اكبر بعملية وضع المناهج وضمان دمج قضايا بيئية في هذه المناهج بشكل صحيح، بحيث يتمكن الطلبة من ربط المعلومات البيئية بالمناهج الدراسية في اطارها الصحيح وبالواقع الذي يرونه ويلمسونه.
- اعداد كراس ملحق بالكتاب المدرسي يتضمن مجموعة من الأنشطة البيئية الإثرائية التي يمكن إجراءها من قبل طالبات الخامس العلمي في مادة الكيمياء.
- الاستفادة من الأنشطة البيئية الإثرائية المعدة لهذا البحث في تدريس مراحل دراسية متقدمة.
- تدريب مدرسي الكيمياء في المرحلة الإعدادية قبل وخلال الدوام الدراسي على كيفية تصميم وتنفيذ وتقويم الأنشطة البيئية الإثرائية.
- الاستفادة من مقياس الوعي البيئي كاداة للكشف عن الوعي البيئي للطالبات.

واستكمالا للبحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء دراسة أخرى مماثلة على مراحل دراسية ومواد دراسية أخرى.
- إجراء دراسة لتعرف فاعلية الأنشطة البيئية الإثرائية في مادة الكيمياء في متغيرات أخرى مثل (الجنس، الوعي الناقد، اتخاذ القرار).
- إجراء دراسة حول معوقات تنفيذ الأنشطة البيئية الإثرائية لطالبات الخامس العلمي في مادة الكيمياء من وجهة نظر مدرسيها وسبل معالجتها.

- **المصادر العربية** :

١. ابو حتلة، ايناس محمد، (٢٠٠٥): **نظريات المناهج التربوية**، ط١، دار صفاء، عمان.

٢. بلوم، بنيامين، واخرون، (١٩٨٢): **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد امين المفتي، واخرون، دار ماكجروهيل، القاهرة.

٣. جروان، فتحي عبد الرحمن، (٢٠٠٢): **اساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، ط١، دار الفكر، عمان.

٤. حمدان، محمد زياد، (١٩٨٢): **التربية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وممارستها**، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٥. الدليمي، علي محمود نجم، (١٩٩٥): "اثر استخدام البدائل البيئية مختبريا في تحصيل طلبة الصف الثاني متوسط في مادة الكيمياء"، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم.

٦. الدليمي، وفاء عبد الهادي نجم، (١٩٩١): "اثر استخدام الملصقات التلعيمية في اتجاهات طالبات معهد اعداد المعلمات في المنصور نحو البيئة"، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

٧. الدمرداش، صبري، (١٩٩٣): **التربية البيئية النموذج والتحقيق والتقويم**، ط٢، مكتبة الفلاح، الكويت.

٨. راهي، قحطان فضل، (٢٠٠٨): "فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي باستخدام نمطين من منشطات استراتيجيات الادراك في التفكير العلمي وتنمية الوعي البيئي لطلاب الرابع العام" ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية ، ابن الهيثم.

٩. ربيع، عادل مشعان،(٢٠٠٨) (ب): **مشاكل بيئية معاصرة**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

١٠. ربيع، عادل مشعان، وهادي مشعان ربيع، (٢٠٠٦): **التربية البيئية**، ط١، دار الفكر، عمان.

١١. ربيع، محمد شحاتة، (٢٠٠٩): **قياس الشخصية**، ط٢، دار المسيرة، عمان.

١٢. ربيع، هادي مشعان،(٢٠٠٨) (أ): **الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، القاهرة.

١٣. زعلان، ليلى صالح، وبشرى كامل جدوع، وسيتا ارام كيورك، (٢٠٠٨): "قياس الوعي البيئي لدى سكان مدينة البصرة نحو الملوثات الكيميائية"، **مجلة دراسات البصرة**، مركز دراسات البصرة، العدد الخامس، السنة الثالثة.

١٤. زيتون، حسن حسين،(٢٠٠١): **تصميم التدريس (رؤية منظومية)**، ط٢، دار عالم الكتب، القاهرة.

١٥. سلامة، عادل ابو العز، (٢٠٠٩): **طرق تدريس العلوم ، معالجة تطبيقية معاصرة** ط١،دار الثقافة، عمان.

١٦. سمارة، فوزي احمد، (٢٠٠٤): **قضايا تربوية معاصرة**، ط١، دار الطريق، القاهرة.

١٧. السيد، يسري مصطفى، و ابراهيم بسيوني عميرة،(٢٠٠٦): **دراسات وبحوث في التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعليم**، ط١، جدارا للكتاب العالمي، عمان.

١٨. شحاتة، حسن، (٢٠٠٣): **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، ط٣، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

١٩. شحاتة، حسن، وزينب النجار، (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي – انكليزي و انكليزي – عربي**، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٠. صديق، صلاح صادق، ومحمد ابراهيم عطوة،(١٩٩١): "اثر استخدام منهج مستقل للتربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية"، **المؤتمر العلمي الثالث**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٤- ٨)اب.

٢١. الطناوي، عفت مصطفى، (٢٠٠٩): **التدريس الفعال تخطيطه –مهاراته –استراتيجياته – تقويمه**، ط١، دار الميسرة، عمان.

٢٢. عبد الحميد، آلاء، (٢٠٠٧): **الأنشطة المدرسية**، ط١، دار اليازوري، عمان.

٢٣. العتوم، منذر سامح، (٢٠٠٨): **النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق**،ط١،دار المناهج، عمان.

٢٤. علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي (اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٥. علي، وفاء محمود يونس، (٢٠٠٦) "اثر استخدام أسلوبي العصف الذهني وتآلف الاشتات في تنمية التفكير الابداعي والوعي البيئي واكتساب المفاهيم الاحيائية لمادة البيئة والتلوث لدى طلبة الصف الثالث من كلية التربية ، قسم علوم الحياة". **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الموصل، كلية التربية.

٢٦. عودة، احمد سليمان، (١٩٩٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الامل للطباعة، اربد.

٢٧. عيسوي، عبد الرحمن محمد، (١٩٩٧): **في علم النفس البيئي**، منشأة المعارف، الاسكندرية.

٢٨. فؤاد، رندة، (٢٠٠٤): "الاعلام التنموي وحماية البيئة"، **ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى العربي الاعلامي للبيئة والتنمية**.

٢٩. الفراجي، هادي احمد، وموسى عبد الكريم ابو سل، (٢٠٠٦) **الأنشطة و المهارات التعليمية** ط١، دار كنوز، عمان.

٣٠. الفرا، عبد الله، (١٩٩٦): "اثر تعليم العلوم في البحث على تنمية الوعي البيئي والاتجاهات الايجابية نحو البيئة"، **المؤتمر العلمي الثاني حول مستقبل تعليم العلوم والرياضيات وحاجات المجتمع المصري**، معهد الانماء العربي.

٣١. الفرحان، يحيى، وعبد الفتاح لطفي عبد الله ، وموسى سمحة (٢٠٠٩): **البيئة والموارد والسكان في الوطن العربي**، ط١، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة.

٣٢. قادر، محمد امين، (٢٠٠٩): "التربية والوعي البيئي واثر الضريبة في الحد من التلوث البيئي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الاكاديمية العربية في الدنمارك، كلية الادارة والاقتصاد، قسم ادارة البيئة.

٣٣. كاظم، رباب عبد الواحد، (٢٠٠٩): "**الأنشطة** التعليمية الصفية في تدريس اللغة العربية" **مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية** العدد ٦٤، حزيران، بغداد.

٣٤. اللقاني، احمد حسين، وعلي احمد الجمل، (١٩٩٩): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

٣٥. مازن، حسام محمد، (١٩٨٦): "اثر استخدام بعض الأنشطة العلمية في تحقيق بعض اهداف تدريس الكيمياء للصف الثاني الثانوي العام"، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (١).

٣٦. _____، (٢٠٠٧): **التربية البيئية (قراءات – دراسات – تطبيقات)**، ط١،دار الفجر، القاهرة.

٣٧. المعايطة، خليل عبد الرحمن، ومحمد عبد السلام البواليز، (٢٠٠٧): **الموهبة والتفوق**، دار الفكر، القاهرة.

٣٨. معلا، ماهر، وفرانسوا قره بت، (٢٠٠٩): **البيئة بلغة الكيمياء**، ط١، دار الرضا، دمشق.

٣٩. المغيرة، عبد الله عثمان، (١٩٨٩): **طرق تدريس الرياضيات**، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.

٤٠. نبهان، يحيى محمد، (٢٠٠٨): **مهارة التدريس**، ط١، اليازوري، عمان.

٤١. الهيتي، سهير ابراهيم حاجم، (٢٠٠٨): **المسؤولية الدولية عن الضرر البيئي**، ط١،دمشق.

٤٢. وزارة التربية، العراق، (١٩٩٠): **الأهداف المقترحة لمادة الكيمياء للمرحلة الإعدادية**،ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

٤٣. يونس، فتحي واخرون، (٢٠٠٤): **المناهج (الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير)**،ط١،دار الفكر ، عمان.

المصادر الأجنبية :

1. Kinsey, T . and Wheatly J. (1984): "The Effect of an Environmental Studies eours the Defensibility of Environmental Attitudes", **Journal of Research in Science**, Vol.12, No. (2).

2. Russell, Train E, (1992): **The Role of Foundation and University in Conservation**, University of California School Forestry, California.

3. Simmons, Bora, and others (2003): **Environmental Education Materials, Guide Lines for Excellence Work Book, Bridging Theory and Practice**, North American. Association for, Via, Internet (ERIC).

4. Smith, Eduerd, (1993): "Teaching Strategies Associated with Conceptual Change Learning", **Journal of Research in Science Teaching**, 30 (2) : Vol. (30), No. (2).

****

البحث السادس :

" دور الكفايات الاساسية للمشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم "

إعـــداد :

د / عبدالله بن عواد الحربي
استاذ التربية العلمية المساعد كلية التربية بالزلفي
جامعة المجمعة / المملكة العربية السعودية

" دور الكفايات الأساسية للمشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم "

د / عبد الله بن عـواد الحربي

• **المستخلص** :

يهدف الإشراف التربوي إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم، لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة واقع عمل المشرفين التربويين بمحافظة حفر الباطن، والتعرف على الكفايات الاساسية اللازمة للمشرف التربوي التي تسهم في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلما، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عبارة "يحترم المشرف التربوي القيم الاخلاقية لمهنة التعليم" احتلت المرتبة الاولى، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٨٠. بينما احتلت العبارة " يحث المشرف التربوي المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية " على أقل متوسط حسابي، حيث بلغ١.٩ .وبشكل عام بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة ٢.٨١، وبدرجة متوسطة. واقترح الباحث عدد من الكفايات الاساسية اللازمة للمشرف التربوي التي تسهم في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم في المجالات التالية: التربوية والعلمية، والادارية، والتواصل مع الآخرين. وأخيرا أوصت الدراسة بمراجعة أسس ومعايير اختيار المشرف التربوي والعمل على تطويرها.

The role of educational supervisor basic Competencies to develop professional growth of Teacher of Science

Abstract

Supervision aims to develop teaching and learning processes, so this study was to Knowledge and reality of the work supervisors in Hafer al-Batin, and Knowledge of the essential competencies necessary educational supervisor That the development of professional growth for teachers. The researcher used the descriptive method, The Study presented the following Results: "Respects the moral values of the educational supervisor of the teaching profession" was ranked first, with an average of 3.80 arithmetic. And "educational supervisor helps teachers to carry out scientific research" on the lowest average arithmetic, where it reached 1.9. In general, the arithmetic average of the year for the responses of the sample 2.81, and a medium degree. The researcher proposed a number of basic Competencies necessary educational supervisor that contribute to the development of professional growth for teachers in the following areas: educational, scientific, administrative, and communication with others. Finally, the study recommended to review principles and Standards for selecting the educational supervisor and work to develop them.

• **مقدمة** :

يهدف الإشراف التربوي إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم، وذلك بتطوير اساليب الموقف الصفي لدى المعلمين، كما يساعد الاشراف التربوي في تقييم المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وبالتالي الوصول الى الهدف الاسمى وهو الارتقاء بمستوى وقدرات الطالب. لذا يُعد الإشراف التربوي عملية شمولية تغطى جميع جوانب العملية التعليمية. ولن يتحقق ذلك الا بوجود مشرف تربوي يتصف بالكفايات اللازمة الاساسية المنبثقة من الاتجاهات التربوية المعاصرة، والتي تساعد على التواصل اللفظي الجيد مع المعلم بحيث يستطيع أن يحاور ويناقش المعلم بأسلوب علمي تربوي مقبول.

كما اوضحت وزارة التربية والتعليم بالسعودية من خلال وثيقة "الاشراف التربوي في عصر المعرفة"، إلى أن قدرة المشرف التربوي ومدى تأثيره على المعلمين تعتمد على قدراته ومهاراته المهنية، ومنها: تطوير بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها النوعية، وأن يستخدم ادوات التقويم البديل، وان يطلع على استراتيجيات أساليب التعلم، ويعمل على تنمية مهارات التفكير العليا، وأهمية التطوير المهني للمشرف التربوي وتطوير الذات، وتوظيف أساليب الاتصال الفاعلة في العمل الاشرافي، وبناء استراتيجيات متكاملة لإدارة المعرفة والمساهمة في تطوير مجتمع المعلومات(الادارة العامة للإشراف التربوي،١٤٢٩).

وتتنوع وظائف المشرف التربوي وأدواره حيث أشار كل من الطعاني(٢٠٠٥) وأحمد (٢٠٠٣) إلى العديد من الوظائف التي يدور معظمها حول تحسين الأداء التربوي وزيادة فاعليته المتمثلة في مساعدة المعلمين على استيعاب وظيفتهم والإيمان بها، وفهم الأهداف التربوية وترجمتها إجرائيا في الأداء المدرسي اليومي. إضافة إلى مساعدة المعلمين على متابعة كل جديد ومتطور في مادة التخصص. وهنا يتضح اهمية وضع أسس ومعايير موضوعية لاختيار المشرف التربوي(أبوشاهين،٢٠١١).

كما يشير المغيدي(٢٠٠١) إلى دور المشرف التربوي في تقديره للجهد المبذول من قبل المعلم، وحماية المعلم ورفع الروح المعنوية له وإشباع حاجاته الأساسية كما يتسم اتصاله بالمتعلم بالوضوح والدقة والموضوعية والفهم العميق المتبادل إلى جانب سعيه المتواصل في تقوية أواصر العلاقات المهنية والاجتماعية بينه وبين المعلمين من جهة وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى، وأن يعمل على تحقيق تكافؤ الفرص بين المعلمين وتنمية قدراتهم في توظيف واستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية واستراتيجيات التدريس الحديثة، إضافة إلى تشجيع المعلمين على البحث العلمي لدراسة المشكلات والظواهر التربوية والتعليمية على حدٍ سواء. وان يتمتع المشرف التربوي بشخصية جاذبة(William& John,1988).

- **الاطار النظري**:

- **مفهوم الإشراف التربوي**:

يهدف الإشراف التربوي بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم التعلم وتحسين بيئتهما؛ من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيهما، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة التعليم.

وتعددت تعريفات الاشراف التربوي في كثير من الابحاث والدراسات العلمية ويكفي ان نورد تعريف مكتب التربية العربي لدول الخليج(١٩٩٦،٤٥) بأنه "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ عمل مايتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية". بينما يُعرف المشرف التربوي بأنه "خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة" (وزارة المعارف،١٤١٩

ص٩٩). ويذكر سيرجيوفاني وستارات(Sergiovanni & Starratt,2007) أنّ الاشراف التربوي عبارة عن سلوك قيادي يقوم به المشرف التربوي القادر على إحداث التغيير والتطوير في العملية التعليمية على مدى الأيام.

وقد مرّ الاشراف التربوي بمراحل عدة، وفي كل المراحل يسعى الاشراف التربوي إلى تحسين العملية التعليمية. ولتحقيق ذلك التحسين يتطلب على الاشراف التربوي أن يقوم على الدراسة والاستقصاء بدلا من التفتيش، وأن يشمل جميع عناصر العملية التربوية من مناهج ووسائل ومعلم ومتعلم وبيئة بدلا من التركيز على المعلم وحده، وان يستعين بوسائل ونشاطات متنوعة بدلا من الاقتصار على الزيارة والتقرير، وان يقوم على التخطيط والتقييم التعاوني العلمي بدلا من التركيز على الجهد الفردي(عبدالهادي،٢٠٠٢).

وحيث إن المشرف التربوي هو المخطط والمنفذ لعملية الإشراف التربوي والموجه لنتائجه المدرسية، فقد تطور دوره لينسجم مع تغيرات العصر وحاجات التربية الحديثة التي تنظر إلى المشرف التربوي على أنه قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية ويعمل على تطويرها، لذا على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها والتي تعينه على إدراك مهمته ومساعدته على القيام بها على خير وجه(الخطيب والخطيب،٢٠٠٣).

ويعتبر الإشراف التربوي بمفهومه الحديث عملية قيادية تعاونية تهدف إلى مساعدة المعلمين في مواجهة مشكلاتهم التعليمية ومعالجتها فليس الغرض منه كما يتصور بعض المعلمين انحصاره في تصيد الأخطاء، بل الوقوف على مواطن الضعف والقصور التي تقف في طريق عمل المعلم ؛ لإزالتها وتوفير احتياجاته التي تدفعه للعمل في إطار توجيهه إلى أفضل الطرق لتحسين أدائه، بل أصبح الإشراف التربوي يهدف إلى محاولة إحداث التغيير الإيجابي في الموقف التعليمي بأكمله(عبد الهادي،٢٠٠٢).

ويحدد الحريري(٢٠٠٦) أهداف الاشراف التربوي بما يلي:

- متابعة عمل المعلم داخل حجرة الدراسة وتقويم الأخطاء التي قد يقع فيها.
- تعزيز نقاط القوة لدى المعلم والاستفادة منها بعرضها على نظرائه كتبادل خبرات.
- توفير احتياجات المدرسة وسد النواقص فيها من كوادر ومواد تعليمية تعلمية.
- اقتراح البرامج التدريبية للمعلمين الجدد والمعلمين الذين هم بحاجة لذلك بشأن رفع كفاءتهم.
- مساعدة المعلم في تقديم خبراته على أرض الواقع وتسخيرها لخدمة المتعلمين.
- غرس الثقة لدى المعلمين وتشجيع العمل الجماعي ومساندتهم على تطوير وتقويم عملهم ذاتيا.

كما أن الاشراف التربوي يقوم على مبادئ اساسية؛ هي:

- أن الاشراف التربوي عملية قيادية : تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلبة وغيرهم من ذوى العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية وتطويرها.
- أن الاشراف التربوي عملية فنية :أي يهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والطالب والمشرف نفسه وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية(عبدالهادي،٢٠٠٢).

- **الكفايات الإشرافية** :

ينبغي للمشرف التربوي ان يتزود بعدد كاف من الكفايات التربوية والعلمية والانسانية لكي يقوم بعمله بأكمل وجه، وسنعطي تعريفا لمفهوم الكفايات، فقد عرفها الاحمد(٢٠٠٥) بانها مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات للقيام بالعمل بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لايستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطا لإجازته في العمل. ونشير هنا أن اغلب تعريفات الكفايات ذكرت المعلم في التعريف، بينما يرى الباحث أن الكفاية بتعريفها العام تشمل كلا من المعلم والمشرف التربوي.

وفيما يتعلق بالكفايات الإساسية للإشراف التربوي وأساليب تطويرها فقد عرض الدريج(٢٠٠٦) نموذجا لتطبيق مبدأ الكفايات في مجال الإشراف التربوي متضمنا مهام متعددة يقوم بها المشرف التربوي مثل: الاتصال الإيجابي مع المعلمين، وإثارة دافعيتهم، وتطويرهم مهنيا، وتهيئة الظروف المناسبة لإحداث التغير اللازم لتطوير العملية التعليمية والتعلمية من خلال استخدام العلاقات الانسانية التي تقوم على النزاهة والصراحة والثقة بدلا من قوة الأنظمة والقوانين الرسمية، كما أظهرت الدراسة قائمة من المهام والكفايات الرئيسية المتمثلة بالكفايات العلمية، والتعليمية، وكفايات البحث، وكفايات التطوير وكفايات التخطيط وكفايات الابتكار والتجديد، وكفايات التنظيم والتنسيق، وكفايات التقويم والمتابعة.

وتتحدد مهام المشرف التربوي في مساعدة المعلمين على تطوير نموهم المهني، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، و توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع، و تنظيم ظروف التعليم والتعلم، وتقويم عملية التعليم والتعلم والعمل على تطويرها، وإجراء البحوث الموجهة نحو تحسين عملية التعليم والتعلم(كساب،٢٠٠٣).

وتبدو الحاجة ماسة للإشراف التربوي لأنه:

- يحسّن العملية التعليمية التعلمية في تحقيق التعلم.
- يواكب التطورات والتجديدات في حقل التربية وتغير أهدافها ومفاهيمها وتطور أساليب التدريس وإدخال الطرق الجديدة التي أثبتت الدراسات والبحوث جدواها.
- يزود المعلمين وخاصة حديثي العهد في التعليم بأحدث أساليب التربية ووسائل البحث.
- يساعد المعلم القديم على تطوير نفسه وتجديد أساليبه وتعزيز قدراته.
- يسهم في إعداد المعلمين غير المؤهلين تربويا(الخطيب، والخطيب،٢٠٠٣).

وفي ضوء تلك الحاجات التي يسعى الاشراف التربوي الى تحقيقها يتضح دور(مهام) المشرف التربوي في تحقيق تلك الحاجات. فمن تلك المهام؛ أن على المشرف التربوي الاهتمام بالمعلم وحاجاته وتحسين أساليبه الصفية وتحسين ممارساته وذلك بتقديم النصح والإرشاد له، والتركيز على استخدام الزيارات الصفية واللقاءات القصيرة لتحسين اداء المعلم(الخطيب، والخطيب،٢٠٠٣).

- **النمو المهني لمعلمي العلوم** :

لا شك أن أي مشروع او تجربة في وزارة التربية والتعليم يعتمد تطبيقه بصورة محددة على المعلم بشكل عام وعلى معلم العلوم بشكل خاص، فهو من سينفذ تلك المشروعات والتجارب، لذا ينبغي الاهتمام بتنمية مستواه المهني من كافة الجوانب. ولعلنا نعطي تعريفا للنمو المهني، فقد تعددت تعريفات النمو المهني في العديد من الكتب والأبحاث العلمية، فمن تلك التعريفات، أن النمو المهني هو عملية مخططة للارتقاء بمهنة التدريس من خلال تدريب المعلمين بما يفيد في تحسين نوعية المخرجات التعليمية(Wall,1993). ويتوافق هذا التعريف مع اهداف الدراسة الحالية، حيث يقصد من النمو المهني لمعلمي العلوم كافة المهارات والقدرات والمعارف التي تساعد على النمو المهني لمعلمي العلوم. ونريد فيما يلي ان نلقي الضوء على اهداف العلوم في المملكة العربية السعودية والتي تعمل كافة الاجهزة والوحدات بوزارة التربية والتعليم على تحقيقها. فقد حددت اللجنة العليا لسياسة التعليم اهداف تدريس العلوم في المملكة، ونوجز منها ما يتعلق بدراستنا هذه:

- أن يتجه تدريس العلوم في جيلنا الناشئ اتجاها سليما قائما على الإيمان بالله وأن تسخر تطبيقاته وفق أحكام الدين الذي هو في حقيقته الجوهرية الانقياد التام لله.
- الاستفادة من تدريس العلوم ومنهجها في البحث عن ألوان التربية الخلقية التي يحرص عليها الإسلام.
- إعادة الثقة في نفوس المسلمين لأن العلم ليس وقفا على غيرهم، وأنه ليس من العسير أن نلحق بركب الحضارة المعاصرة.
- تدريب المتعلمين على الاستقراء والاستنتاج والبحث من خلال التجريب العملي مع التحلي بالصدق والأمانة.
- تعويد التلميذ على التجرد العلمي الذي يدعو إليه الإسلام بعيدا عن الهوى والتحيز(وزارة المعارف،١٣٩١).

ولتحقيق اهداف العلوم السابقة يتطلب وجود معلم علوم مدرك ومطلع على تلك الاهداف ولديه قدرة مهنية لتحقيقها، وهذا ما اشار إليه زيتون(٢٠٠٨) أن نجاح تدريس العلوم يتوقف بشكل أساس على وجود معلم جيد الإعداد والتكوين، معد إعدادا جيدا ومسلحا علميا ومهنيا وثقافيا، ويوجه العملية التعليمية التعلمية ويقودها بشكل صحيح. ولضمان ما سبق يتطلب وجود مشرف تربوي لديه كفايات تربوية وعلمية وغيرها لتحقيق تلك الاهداف خلال ممارساته الإشرافية. لذا سعت ادارة الاشراف التربوي عبر خططها الاستراتيجية الى وضع برامج تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومن تلك البرامج تطوير اداء المعلمين بشكل عام، ومعلمي العلوم بشكل خاص. كما يأمل القائمون على قسم

العلوم المناط بهم متابعة وتنمية اداء معلمي العلوم أن يتمكن معلم العلوم من عمليات العلم، وان يتمكن من تخصصه العلمي، وأن يكون لديه مقدرة جيدة في اقامة علاقات انسانية مع الآخرين.

- **الدراسات السابقة** :

وفيما يلي عرض لاهم الدراسات العلمية التي رصدت واقع وكفايات المشرف التربوي:

دراسة البابطين(١٩٩٣) والتي كانت بعنوان واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وكانت عينة الدراسة من المشرفين الفنيين والمدرسين العاملين بالمدارس الثانوية للبنين. وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث مايلي : أجمع المشرفون التربويون والمدرسون على أن أكثر المهارات الإشرافية ممارسة وأهمية على الإطلاق هي مقابلة المشرف التربوي للمعلم بعد الزيارة الصفية بغرض المناقشة، وكذلك اختلاف الرأي بين المشرفين التربويين والمعلمين حول ممارسة المهارات الإشرافية حيث يرى المشرفون أنهم يمارسونها خلال العمل ويرى المعلمون أنهم نادرا ما يمارسون تلك المهارات، كما أجمع المشرفون والمعلمون على أن مستوى الأهمية للمهارات الإشرافية الفنية أعلى من مستوى ممارسة تلك المهارات، وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين فيما يختص بدرجة تحقق مهارات الإشراف التي يمارسها المشرف التربوي ولصالح المشرفين، كذلك أجمع المشرفون التربويون والمعلمون بشكل عام على أهمية المهارات الإشرافية الفنية، كما دلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمعلمين فيما يختص بدرجة أهمية المهارات الإشرافية الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي ولصالح المشرفين التربويين.

كما أجرى الحماد(١٤٢١) دراسة حول معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض كما يراها المشرفون التربويون، استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدا على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من(٢٣٠) مشرفا تربويا. وأوضحت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات تأثيرا في فاعلية الإشراف التربوي تتمثل في: ازدحام الصفوف الدراسية، وكثرة عدد المدارس، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين. أما أقل المشكلات تأثيرا على الإشراف التربوي فتتمثل في ضعف قدرة بعض المشرفين التربويين على التعبير عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم نحو المعلمين بكل يسر وسهولة، وضعف العلاقة بين المسئولين في مراكز الإشراف التربوي والمشرفين التربويين.

وهدفت دراسة(ستراك والخصاونة، ٢٠٠٤) إلى تقويم أداء المشرفين التربويين لمهماتهم الإشرافية في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من(٦٩٣) مديرا، و(٨١١٨) معلما ومعلمة وشملت عينة الدراسة(٨٪) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي . وقد توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية: أن مستوى أداء

المشرفين لا زال دون مستوى الطموح ، ورأى المعلمون أيضا أن مستوى ممارسة المهمات لا زال دون مستوى الطموح، ولا زالت ممارسات المشرفين التربويين للاتجاهات الحديثة متواضعة.

دراسة روز (Rous,2004) بعنوان "توقعات المعلمين حول الاشراف التربوي والممارسات التي تؤثر على التعليم في مرحلة رياض الأطفال"، والتي هدفت إلى بيان توقعات معلمي رياض الأطفال حول المشرفين الذين يزودونهم بخدمة الإشراف التربوي لبرامج رياض الأطفال والممارسات التي يستخدمها هؤلاء المشرفون للتأثير في ممارساتهم التعليمية. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي رياض الأطفال، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أهمية تطوير فرص النمو المهني، ودعم ومساعدة المعلمين، واستخدام الثناء والتشجيع للمعلمين.

وأجرى الدوسري(٢٠٠٧) دراسة بعنوان "دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية تجاه مشرفيهم التربويين، ومدى الافادة من خبراتهم، والدور الذي يعلبونه لتطوير كفاياتهم وتكونت عينة الدراسة من(٢٨٠) معلما، وأظهرت نتائج الدراسة ان المشرفين التربويين يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة.

هدفت دراسة الشريف(٢٠٠٨) إلى التعرف على قدرة المشرف التربوي على تحقيق أهداف العملية الإشرافية من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ،ومثل العينة مديري المدارس والذي بلغ عددهم(٢٣) مديرا وعينة عشوائية من معلمي تلك المدارس بلغ عددهم(٢٢٠) معلما، واظهرت نتائج الدراسة القصور الشديد في تحقيق المشرفين التربويين لأهداف الإشراف التربوي بشكل عام ، وأيضا القصور من قبل المشرفين التربويين في تشجيع المعلمين بالمشاركة في اتخاذ القرارات، وتنمية مهارات البحث العلمي لديهم، وفي ضوء هذه الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات من أهمها تخفيف الأعباء الإدارية الموكلة للمشرفين التربويين وتوصيف عمل المشرف التربوي بشكل دقيق، وإلحاقهم بدورات تدريبية مستمرة تؤهلهم فنيا وأكاديميا وفق احتياجاتهم التدريبية، وأهمية اعتناء المشرفين التربويين بالعلاقات الإنسانية على مستوى المجتمع المدرسي والمساهمة في تحسينها.

وهدفت دراسة الدوسري(٢٠١٠) إلى معرفة مدى ممارسة المشرف التربوي لدوره الإشرافي في المدارس الابتدائية الحكومية(بنين) بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وتحديدا معرفة الكفايات اللازمة للمشرف التربوي حتى يتمكن من أداء دوره في العملية التعليمية / التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من معلمي مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية (بنين) في القطاع الشرقي بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، والذي بلغ عدد أفرادها(٢٢٠) معلما. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة، واظهرت نتائج الدراسة حاجة المشرفين التربويين إلى تحسين

ممارساتهم في مجال العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وذلك بتشجيع المعلمين في التعبير عن آرائهم بحرية، وخلق بيئة داعمة للمعلمين، وفي مجال النمو المهني للمعلمين، وذلك بتدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم الحديثة، ومساعدة المعلمين على وضع الخطط العلاجية للطلاب، والمبادرة إلى اقتراح البرامج التدريبية وورش العمل.

وهدفت دراسة أبوشاهين(٢٠١١) إلى تعرف مدى مساهمة الموجه التربوي في مساعدة معلمي الحلقة الاولى في مرحلة التعليم الاساسي على اكتساب مهارات النمو المهني، والتعرف على آراء المعلمين تجاه مساهمة الموجهين التربويين في نموهم المهني. تكونت عينة الدراسة من(١٧٣) معلما ومعلمة في محافظة القنيطرة، وطبقت عليهم استبانة مكونة من(٦٠) بندا. وأسفرت نتائج الدراسة أن درجة مساهمة الموجه التربوي في النمو المهني للمعلمين في مجالات الاستبانة ككل متوسطة. وقدّم المعلمون بعض الاقتراحات التي تساعد الموجه التربوي في عمله، وهي متعلقة بتقويم عمل المعلمين، والعلاقات الانسانية، وكفاءة الموجه التربوي، وقدرته على مساعدة المعلمين في نموهم المهني.

كما أجرت مصلح(١٤٣٣) دراسة بعنوان تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول، وأوصت إلى أهمية الاهتمام بالسمات الشخصية للمتقدم لوظيفة مشرف تربوي، وزيادة الاهتمام بالمعايير المهنية والإنتاجية عند اختيار المشرفين التربويين، والتركيز على رصيد المتقدم لشغل وظيفة مشرف تربوي من إنتاج المعرفة وذلك من خلال البحوث الميدانية والنشاطات العلمية والتربوية المختلفة. وهذا يبين أهمية مهام المشرف التربوي في تطوير المعلم، وأن هذه المهام تحتاج إلى مشرف تربوي يمتلك كفايات أساسية لنجاح العمل الاشرافي.

ونستنتج من الدراسات السابقة أهمية امتلاك المشرف التربوي لكفايات أساسية متعلقة بالسمات الشخصية، والتخصص العلمي. كما ركزت على جودة معايير اختيار المشرف التربوي، ودور المشرف التربوي في مساعدة المعلمين في تنمية نموهم المهني. كما اوضحت الدراسات السابقة المعوقات التي يواجهها المشرف التربوي في عمله، مثل كثرة الاعباء الادارية، وقلة الدورات التدريبية المتخصصة.

ونخلص إلى أهمية دور المشرف التربوي المأمول بمساعدة المعلم على تطوير نفسه، وكذلك نقل الخبرات التربوية والتعليمية بطريقة مناسبة بين المدارس التي يزورها، واهمية ان يطور المشرف التربوي ذاته في مجال العلاقات الانسانية حتى يضمن وصول أفكاره والاستفادة من قدراته ومهارات المهنية.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في تطوير الإشراف التربوي والارتقاء به نظريا وتطبيقيا ، والتي تتضح من خلال البرامج والمشروعات التي تقرها وكالة الوزارة للتعليم في وضع ضوابط معينة لاختيار المشرفين التربويين، وكذلك اعتماد عدد من الدورات التدريبية لتأهيلهم بعد الالتحاق بإدارة الاشراف التربوي، إلا أن المتتبع للميدان

التربوي يجد أن أثر الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وتطوير العملية التعليمية دون ما تأمله وزارة التربية والتعليم وتتطلع إليه.كما تشير بعض الدراسات العلمية التي بحثت في كفايات المشرفين التربويين وبرصد واقع الاشراف التربوي إلى حاجة المشرفين التربويين إلى تحسين ممارساتهم في مجال العلاقات الانسانية والنمو المهني للمعلمين، وتقويم عمل المعلمين(الدوسري،٢٠١٠)، و(أبوشاهين،٢٠١١)، و(الشريف،٢٠٠٨) و(الدوسري،٢٠٠٧). كما لاحظ الباحث خلال عمله بالاشراف التربوي لمدة تزيد عن(١٤) عام تدني قدرات ومهارات بعض المشرفين التربويين، وبالتالي ضعفهم في تطوير وتعزيز المعلمين الذين يشرفون عليهم، ويتضح اهمية ان يطوّر المشرف التربوي ذاته في كافة المجالات سواء الانسانية او المهنية أو التربوية أو غيرها، حتى يستطيع أن يحقق اهداف رسالة الاشراف التربوي في التعليم. لذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب على الاسئلة التالية:

- ما واقع عمل المشرفين التربويين بمحافظة حفر الباطن؟
- ما الكفايات الاساسية اللازمة للمشرف التربوي التي تسهم في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع عمل المشرفين التربويين، والتعرف على الكفايات الاساسية اللازمة للمشرف التربوي التي تسهم في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم.

- **أهمية الدراسة** :

تتحدد أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي ودوره في تطوير العملية التعليمية، كما تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي تسعى له كافة الوكالات/ والوحدات في وزارة التربية والتعليم بالسعودية في تطوير وتحسين العملية التعليمية بشكل عام، وتطوير النمو المهني لمعلمي العلوم بشكل خاص، مما يعطي هذه الدراسة اهمية خاصة، بحيث تعطي نتائج هذه الدراسة تغذية راجعة لتلك الوكالات/ والوحدات لتسهم في تطوير اداء المشرفين التربويين.

- **حدود الدراسة** :

- **الحدود المكانية** : انحصرت حدود الدراسة المكانية في محافظة حفر الباطن، واقتصرت على معلمي العلوم الذين يعملون بإدارة التربية والتعليم بمحافظة حفر الباطن.
- **الحدود الزمانية** : تم اعداد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ /١٤٣٣هـ.
- **الحدود الموضوعية** : تمثلت حدود الدراسة الموضوعية في الكفايات العلمية والتربوية والادارية والتواصل مع الاخرين بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات والابحاث العلمية في مجال الاشراف التربوي، كما تتحدد الدراسة الحالية بالاستبانة التي اعدها الباحث لهذا الغرض.

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي(المسحي) بواسطة استجواب أفراد العينة وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة

وجودها(العساف، ١٩٨٩)، ويعتبر هذا المنهج أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي للظاهرة، مما يجعله أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة مقارنة بغيره من أساليب مناهج البحث الأخرى.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي محافظة حفر الباطن، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت(٣٦) معلما ممن يعملون بإدارة التربية والتعليم بمحافظة حفر الباطن.

- **أداة الدراسة** :

من أجل الكشف عن دور المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي العلوم في تطوير نموهم المهني تم إعداد استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وذلك من خلال تحليل الدراسات السابقة التي تناولت أهداف ومهام وخصائص الإشراف التربوي، وتكونت الاستبانة من جزأين. الجزء الاول يتعلق بواقع عمل المشرفين التربويين ويحوي (١٩) فقرة، بحيث اشتملت على الاهم في المجالات التربوية والعلمية والادارية والتواصل مع الاخرين. والجزء الثاني يحوي اربع كفايات هي :(كفايات تربوية، علمية، ادارية، التواصل مع الاخرين)، مع توضيح كل كفاية بعدد من الامثلة، والهدف من هذا الجزء هو معرفة اهم الكفايات التي يرى معلم العلوم اهمية تمكن المشرف التربوي منها.

- **صدق الأداة وثباتها** :

تم التأكد من صدق محتوى الأداة وذلك من خلال عرضها على لجنة من المختصين، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في الفقرات المقترحة في الاستبانة بصورتها الاولية التي تعكس دور المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي العلوم، وتم اجراء التعديلات المناسبة حسب ما ورد من المحكمين. ومن أجل التحقق من ثبات الأداة، تم حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠.٧٦)، وهي قيمة مناسبة ومقبولة لمثل هذه الدراسات الانسانية.

- **مصطلحات الدراسة** :

الإشراف التربوي : العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ عمل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية(مكتب التربية العربي لدول الخليج :١٩٩٦،٤٥). ويقصد به اجرائيا انه أسلوب قيادي ومنظم لمتابعة وتطوير العمليات التربوية لتحسين الموقف التعليمي.

المشرف التربوي: يُعرف بأنه خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة" (وزارة المعارف،١٤١٩، ص٩٩). ويقصد به اجرائيا المشرف التربوي لمادة العلوم الطبيعية(الكيمياء، الفيزياء الاحياء، العلوم) بإدارة الاشراف التربوي بمحافظة حفر الباطن والذي يشرف على مجموعة من المعلمين حسب تخصصه الاكاديمي.

الكفايات: هي مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات اللازمة بالقيام بالعمل بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي

واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل(الأحمد،٢٠٠٥). ويقصد بها اجرائيا المهارات والقدرات التي يتمتع بها المشرف التربوي لمادة العلوم الطبيعية والتي تؤهله للإشراف التربوي على مجموعة من المعلمين بهدف تطوير قدراتهم ومهاراتهم.

النمو المهني للمعلم: هي عملية مخططة للارتقاء بمهنة التدريس من خلال تدريب المعلمين بما يفيد في تحسين نوعية المخرجات التعليمية(Wall,1993). ويقصد به اجرائيا الجوانب التربوية والعلمية التي تساعد على رفع مستوى معلم العلوم مهنيا، و"النمو المهني" تشمل كافة الجوانب التربوية والعلمية التي تقود الى تحسين اداء معلم العلوم.

- **نتائج الدراسة** :

- **الاجابة عن السؤال الأول** :

ما واقع عمل المشرفين التربويين بمحافظة حفر الباطن؟

وللإجابة على السؤال الاول تم اعداد استبانة خاصة لهذا الغرض، واشتملت الاستبانة على(١٩) فقرة في الجزء المخصص لرصد واقع عمل المشرفين التربويين، وقد اعتمد الباحث في تحديده درجة تقدير فقرات الأداة مايلي: الفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(٣,٢٥ – ٤) تأخذ تقديرا (عاليا)، والفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(٢,٥٠ – ٣,٢٤) تأخذ تقديرا (متوسطا)، والفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(١,٥٠ – ٢,٤٩) تأخذ تقديرا (ضعيفا)، والفقرات التي تراوحت متوسطاتها بين(١ – ١,٧٤) تأخذ تقديرا (معدومة)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة، والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد العينة:

جدول(١) يبين حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

م	ترتيب الفقرات تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	يحترم القيم الاخلاقية لمهنة التعليم	٣،٨٠	٠،٥٤	عالية
٢	يناقش المعلم باسلوب تربوي	٣،٧٥	٠،٣٤	عالية
٣	يراعي مشاعر المعلمين وانفعالاتهم	٣،٤٤	٠،٢٩	عالية
٤	يقدر اعمال المعلمين الابداعية	٣،٤٠	٠،٣٩	عالية
٥	يقدر جهود المعلمين ذوي الأداء المتميز	٣،٣١	٠،٤٥	عالية
٦	يسمع للمعلم اثناء المداولة الاشرافية	٣،٢٨	٠،٣٣	عالية
٧	يطلع على اللوائح التنظيمية الصادرة من وزارة التربية والتعليم	٣،٢٣	٠،٢٨	متوسطة
٨	يشجع الادارة المدرسية على تبني اساليب إدارية حديثة	٣،١١	٠،٥٨	متوسطة
٩	قدرته على نقل الخبرات العلمية بطريقة صحيحة ومناسبة	٢،٨١	٠،٦١	متوسطة
١٠	يطلع المشرف التربوي على الابحاث العلمية في تخصصه العلمي	٢،٦٦	٠،١٩	متوسطة
١١	يشجع الادارة المدرسية على تفويض الصلاحيات	٢،٦٥	٠،٢٥	متوسطة
١٢	يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرات التربوية	٢،٦١	٠،٣٨	متوسطة
١٣	يطلع المشرف التربوي على الابحاث العلميه في المجال التربوي	٢،٦٠	٠،٤٤	متوسطة
١٤	يسمح للمعلم بإبداء رايه بحرية	٢،٥٨	٠،٢٦	متوسطة
١٥	يحقق التكامل والترابط بين المواد الدراسيه الاخرى ومادة تخصصه	٢،٥٧	٠،٢١	متوسطة
١٦	يمتلك فن اقناع المعلم بالتصور العلمي الصحيح بطرق مناسبة	٢،٥٧	٠،٣٠	متوسطة
١٧	يمتلك القدرة على إحداث التغيير في المدرسة	٢،٥٦	٠،٢٧	متوسطة
١٨	يمتلك القدرة على حل المشكلات	٢،٥٣	٠،٤٦	متوسطة
١٩	يحث المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائيه	٢،٥١	٠،٢٣	متوسطة
	المجموع	٢،٩٤	٠،٣٦	متوسطة

يبين الجدول السابق استجابات أفراد العينة، فتراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣.٨٠ و٢.٥١، وبشكل عام فقد حصلت العبارة "يحترم القيم الاخلاقية لمهنة التعليم" على أعلى متوسط حسابي، بينما حصلت العبارة " يحث المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية " على أقل متوسط حسابي، حيث بلغ٢.٥١ . وتحديدا حصلت العبارات التالية على تقدير عال، وهي: "يحترم القيم الاخلاقية لمهنة التعليم"، و"يناقش المعلم بأسلوب تربوي"، و"يراعي مشاعر المعلمين وانفعالاتهم"، و"يقدر أعمال المعلمين الابداعية"، و"يقدر جهود المعلمين ذوي الأداء المتميز"، وهذا ما أظهرته دراسة(Rous,2004) على أهمية استخدام الثناء والتشجيع مع المعلمين. وأخيرا "يسمع للمعلم أثناء المداولة الاشرافية". وهذا ما تدعو إليه وزارة التربية والتعليم بتوظيف أساليب الاتصال الفاعلة في العمل الاشرافي(الادارة العامة للإشراف التربوي،١٤٢٩). وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسة الدوسري(٢٠١٠) حيث أظهرت ضعف ممارسة المشرفين التربويين في مجال العلاقات الانسانية، وذلك فيما يخص العبارات السابقة والتي تتعلق بالعلاقات الانسانية مع المعلمين.

وبشكل عام يتضح من البيانات السابقة ان لدى مشرفي العلوم الطبيعية علاقات انسانية جيدة مع معلميهم، وهذا ما توصلت إليه دراسة الشلوي(١٤٢٨) أن مشرفي العلوم الطبيعية في مدينة الطائف يمارسون العلاقات الانسانية بصورة جيدة.

بينما حصلت العبارات التالية على تقدير متوسط، وهي: "يطلع على اللوائح التنظيمية الصادرة من وزارة التربية والتعليم"، و"يشجع الإدارة المدرسية على تبني أساليب إدارية حديثة"، و"قدرته على نقل الخبرات العلمية بطريقة صحيحة ومناسبة"، و"يطلع المشرف التربوي على الابحاث العلمية في تخصصه العلمي"، و"يشجع الادارة المدرسية على تفويض الصلاحيات"، و"يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرات التربوية"، و"يطلع المشرف التربوي على الابحاث العلمية في المجال التربوي"، و"يسمح للمعلم بإبداء رأيه بحرية". وهذا يتوافق مع نتائج دراسة البابطين(١٩٩٣) التي أكدت على اهمية المهارات الاشرافية الفنية. كما حصلت العبارات التالية أيضا على تقدير متوسط، وهي: "يحقق التكامل والترابط بين المواد الدراسية الأخرى ومادة تخصصه"، و"يمتلك فن اقناع المعلم بالتصور العلمي الصحيح بطرق مناسبة"، و"يمتلك القدرة على إحداث التغيير في المدرسة"، و"يمتلك القدرة على حل المشكلات"، وهذا ما أكدته دراسة الشريف(٢٠٠٨) بان مستوى المشرفين التربويين متدني في اتخاذ القرارات ويرى الباحث ان المشرف التربوي الذي يمتلك مهارة التعامل مع القرارات يستطيع ان يساهم بحل المشكلات. وأخيرا جاءت العبارة "يحث المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية".

وبشكل عام بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة ٢.٩٤، وبدرجة متوسطة، وتتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة(أبوشاهين،٢٠١١) ودراسة(الدوسري،٢٠٠٧) أن المشرفين التربويين يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني للمعلمين بدرجة متوسطة. بينما يرى (ستراك، والخصاونة،٢٠٠٤) ان مستوى المشرفين التربويين مازال دون مستوى الطموح.

ومما سبق يتضح أن الاشراف التربوي يمر بمعوقات مختلفة وذلك لمرور المشرف التربوي ببعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق الاهداف المنشودة، وبالتالي تبين اهمية إحداث تغيير وتحول من الوضع القائم إلى الوضع المستهدف.

والتغيير عملية طبيعية تقوم على عمليات إدارية معتمدة، ينتج عنها إدخال تطوير بدرجة ما على عنصر أو اكثر ، ويمكن رؤيته كسلسلة من المراحل التي من خلالها يتم الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع الجديد(عبد الكريم،٢٠٠٦).

ولإحداث هذا التغيير فان الأمر يتطلب تخطيطا جيدا، فالتخطيط عملية أساسية لتطوير الحياة بشكل عام وتطوير العمل التعليمي والتربوي بشكل خاص، وهو الذي يهتم بتصميم استراتيجيات تجعل المؤسسة قادرة على الاستخدام الأمثل لمواردها والاستجابة التامة للفرص التي تتاح لها في بيئتها الخارجية (Kotler,ph&Armstrong, 2001).

ومن هنا جاء السؤال الثاني في الدراسة الحالية بحيث يسعى الى اقتراح عدد من الكفايات الاساسية للمشرف التربوي التي تساعده على تطوير نمو المعلم المهني.

- **الاجابة عن السؤال الثاني:**

ما الكفايات الاساسية اللازمة للمشرف التربوي التي تسهم في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم؟

وللإجابة على السؤال الثاني تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة بالجزء المخصص لتحديد أهم الكفايات اللازمة للمشرف التربوي والتي تسهم في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم، وقد اعتمد الباحث في تحديده درجة تقدير مدى الحاجة للكفاية بنفس تقديرات الجزء الاولى من استبانة الدراسة، وهي: الكفاية التي يبلغ متوسطها الحسابي بين(٣,٢٥ – ٤) تأخذ تقديرا (عاليا)، والكفاية التي يبلغ متوسطها الحسابي بين(٢,٥٠ – ٣,٢٤) تأخذ تقديرا (متوسطا)، والكفاية التي يبلغ متوسطها الحسابي بين(١,٥٠ – ٢,٤٩) تأخذ تقديرا (ضعيفا)، والكفاية التي يبلغ متوسطها الحسابي بين(١ – ١,٧٤) تأخذ تقديرا (معدومة).

والجدول (٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات التربوية والعلمية والادارية والكفايات المتعلقة بالتواصل مع الاخرين.

يبين الجدول (٢) استجابات أفراد العينة في بيان أهمية كل كفاية من الكفايات المقترحة وهي: الكفايات التربوية، والكفايات العلمية، والكفايات الادارية، والكفايات المتعلقة بالتواصل مع الآخرين. مع العلم أنه تم توضيح المقصود من كل كفاية بذكر عدد من الامثلة وذلك لكي يعرف أفراد العينة المقصود من الكفاية. وأظهرت المتوسطات الحسابية اهمية الكفايات التربوية حيث جاءت الاولى من بين الكفايات بمتوسط حسابي قدره(٣,٤٦)، وجاءت الكفاية المتعلقة بالتواصل مع الاخرين ثانيا، بمتوسط حسابي قدره(٣,٣٩)

ورابعا الكفاية العلمية بمتوسط حسابي(٣,٢٣)، وأخيرا الكفاية الادارية، بمتوسط حسابي(٣,٠٢).

جدول(٢): يبين ترتيب اهمية الكفايات (التربوية، والعلمية، والادارية، والتواصل مع الاخرين)

الكفاية	أمثلة على الكفاية*	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	مدى الحاجة للكفاية	الترتيب
التربوية	الالتزام بأخلاقيات التعليم، وحُسن السيرة ، وانتهاج منهج الوسطية والاعتدال في الأفكار، والتصرف بحكمة في تسيير الأمور في المواقف التربوية، والمعرفة التربوية الكافية في مجالات علم النفس التربوي وخصائص نمو المتعلمين	٣،٤٦	٠،٥١	عالٍ	الاولى
مع الآخرين التواصل	القدرة على تقبل أفكار الآخرين واحترام مشاعرهم، وإشعارهم بأهميتها وقيمتها، ويمتلك فن الاقناع، وقدرته على ادارة الحوار بطرق تربوية، وامتلاكه لمهارة فن الاستماع والانتباه للطرف الآخر	٣،٣٩	٠،٢٩	عالٍ	الثانية
العلمية	تمكنه العلمي الجيد من محتوى المواد التي يشرف عليها، و اطلاعه على الابحاث والدراسات العلمية الحديثة في مجال تخصصه	٣،٢٣	٠،٣٥	متوسط	الثالثة
الادارية	الإحاطة باللوائح التنظيمية، والاطلاع على التعاميم الواردة وفهم ما يرد فيها من تعليمات	٣،٠٢	٠،٤٢	متوسط	الرابعة

تم ذكر تلك الامثلة على الكفايات في اداة الدراسة(الاستبانة) لتزويد أفراد العينة بصورة واضحة عن الكفاية.

وبعد اطلاع الباحث على الادبيات والابحاث العلمية والدراسات السابقة المتعلقة بكفايات المشرف التربوي، وبعد قراءة نتائج السؤال الاول في الدراسة الحالية، وكذلك الاطلاع على ترتيب الكفايات حسب وجهة نظر أفراد العينة؛ اقترح الباحث عدد من الكفايات الاساسية اللازمة للمشرف التربوي والتي تسهم في تطوير النمو المهني لمعلم العلوم:

- **كفايات متعلقة بالمشرف التربوي** :
- **كفايات تربوية** :

- الالتزام بأخلاقيات وميثاق مهنة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
- حُسن السيرة والخلق والاستقامة في السلوك، واحترام القيم الأخلاقية.
- انتهاج منهج الوسطية والاعتدال في الأفكار والممارسات.
- الذكاء، وسرعة البديهة، والتصرف بحكمة في تسيير الأمور في المواقف التربوية.
- المعرفة التربوية الكافية في مجالات علم النفس التربوي وخصائص نمو المتعلمين.
- القدرة على اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب للموقف التعليمي.
- المصداقية في ذكر مصدر الخبرة التربوية أو التعليمية المنقولة.
- صفات شخصية هامة للمشرف التربوي: الثقة بالنفس، والتواضع، والحماس، والعدالة، والجدية.

- **كفايات علمية** :
  - تمكنه العلمي الجيد من محتوى المواد التي يشرف عليها.
  - اطلاعه على الابحاث والدراسات العلمية الحديثة في مجال تخصصه .
  - القدرة على تحقيق التكامل والترابط بين المواد الدراسية الأخرى ومادة تخصصه.
  - قدرته على نقل الخبرات العلمية بطريقة صحيحة ومناسبة.
  - القدرة على التفاعل مع مراحل التطوير في المنهج المدرسي.
  - القدرة على تخطيط وتصميم وتنفيذ البرامج التدريبية.
  - القدرة على توظيف نتائج البحوث العلمية في عملية التخطيط والتطوير.
  - القدرة على مساعدة المجتمع المدرسي في كيفية معالجة المشكلات التربوية للطلاب.
- **كفايات التواصل مع الاخرين** :
  - القدرة على تقبل أفكار الآخرين واحترام مشاعرهم، وإشعارهم بأهميتها وقيمتها.
  - يمتلك علاقات شخصية جيدة مع الاخرين.
  - فن اقناع المعلم بالتصور العلمي الصحيح بطرق مناسبة.
  - قدرته على ادارة الحوار بطرق تربوية.
  - امتلاكه لمهارة فن الاستماع والانتباه للطرف الآخر.
  - فن التعامل المناسب مع المعلم الذي لا يرغب بالتطوير المهني.
  - مشاركة المجتمع المدرسي في المناسبات المختلفة.
  - القدرة على تشجيع المعلمين باستخدام أساليب التعزيز والتحفيز.
  - القدرة على تشجيع الاستقلالية في التفكير لدى المعلمين.
  - القدرة على تشجيع المجتمع المدرسي على المبادرة لطلب المساعدة والمشورة.
- **كفايات ادارية** :
  - الإحاطة باللوائح التنظيمية الصادرة من وزارة التربية والتعليم.
  - الاطلاع على التعاميم الواردة وفهم ما يرد فيها من تعليمات.

وحتى تتحقق تلك الكفايات لدى المشرف التربوي ينبغي على ادارة الاشراف التربوي التي تشرف بطريقة مباشرة على اداء المشرف التربوي بعض الكفايات التي تساعد المشرف التربوي على تطوير ذاته وبالتالي مساعدة معلميه ورفع مستواهم المهني.

والكفايات اللازمة على ادارة الاشراف التربوي ؛ هي :

- اختيار المشرف التربوي المناسب من حيث الكفاية العلمية والتربوية والإدارية والتواصل مع الاخرين.
- تأهيل المشرف التربوي بعدد من الدورات التدريبية التخصصية المناسبة.
- أهمية وضوح عمل ومهام المشرف التربوي بكتابة مهامه خطيا ووضوحها لكل مشرف تربوي ولكل معلم.
- تزويد المشرف التربوي بالصلاحيات المناسبة التي تساعده على اتخاذ القرار وحل المشكلات وتطوير المعلمين.

- **خاتمة** :

تبيّن من استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة حاجة المشرف التربوي للتأهيل والتدريب في: فن اقناع المعلمين، وكيفية احداث التغيير في المدارس، وحل المشكلات، والبحوث الاجرائية، حتى يستطيع احداث التغيير البناء في المدارس التي يزورها بشكل عام، وعلى المعلمين الذي يشرف عليهم بشكل خاص. كما تبين استجابات أفراد العينة ان لدى المشرفين التربويين مهارات وقدرات عالية في التعامل الانساني مع معلميهم. وأخيرا ينبغي على المشرف التربوي الالمام بتخصصه بصورة جيدة، والاطلاع على الابحاث التربوية والتخصصية، والتعرف على كيفية نقل الخبرات التربوية والتعليمية بين المدارس التي يشرف عليها.

- **التوصيات** :

- مراجعة أسس ومعايير اختيار المشرف التربوي والعمل على تطويرها.
- تدريب المشرف التربوي بكافة المجالات التربوية، والعلمية، والادارية، والتواصل مع الاخرين.
- تخصيص وحدة/قسم يهتم بالبحوث الاجرائية في ادارة الاشراف التربوي ويسعى إلى اطلاع المشرفين التربويين بالدراسات العلمية الحديثة، ونقل نتائج تلك الدراسات إلى معلمي العلوم في الميدان.
- أن يطلع المشرف التربوي على الابحاث العلمية الحديثة في مجال الاشراف التربوي.

- **المراجع** :

أبو شاهين، دلال.(٢٠١١). دور الموجه التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي. مجلد(٢٧)، **مجلة جامعة دمشق**، ص ص٢٧٩- ٣٢٦.

أحمد، أحمد إبراهيم.(٢٠٠٣). **الإشراف الفني بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المعارف الحديثة: الإسكندرية.

الأحمد، خالد طه.(٢٠٠٥) **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**،ط١، دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات العربية المتحدة.

البابطين، عبد العزيز(١٩٩٣). **واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**. مركز البحوث التربوية. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الحماد، إبراهيم سعد عبد العزيز(١٤٢١هـ). معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الحريري، رافدة.(٢٠٠٦) . **الإشراف التربوي " واقعه وآفاقه المستقبلية"**، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

الخطيب ، إبراهيم؛ وأمل الخطيب .(٢٠٠٣). **الإشراف التربوي فلسفته أساليبه تطبيقاته**، الطبعة الأولى، دار قنديل للنشر والتوزيع: عمان.

الشريف، ثابت عبدالله.(٢٠٠٨). **دور المشرفين التربويين في تحقيق أهداف الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي ومديري مدارس المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي: البحرين.

الإدارة العامة للإشراف التربوي.(١٤٢٩). **الإشراف التربوي في عصر المعرفة**. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

الدوسري، عادل ابراهيم.(٢٠١٠). **مدى ممارسة المشرف التربوي لدوره الإشرافي في المدارس الابتدائية الحكومية (بنين) بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي: البحرين.

الدوسري، شارع بن عائض.(٢٠٠٧). **دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية**،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الدريج، محمد(٢٠٠٦). كفايات المشرف التربوي وأساليب تطويرها ، **مجلة تواصل**، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، (٤) يونيو ٢٠٠٦.

زيتون، عايش محمود.(٢٠٠٨). **أساليب تدريس العلوم**. الطبعة الأولى، الإصدار السادس، دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.

ستراك، رياض؛ وفؤاد الخصاونة.(٢٠٠٤). **دراسات في الإدارة التربوية**، الطبعة الأولى ،داروائل للنشر والتوزيع: عمان.

الشلوي، مرزوق بريكان.(١٤٢٨). **واقع ممارسة مشرف العلوم الطبيعية للعلاقات الانسانية من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف**.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الطعاني، حسن أحمد.(٢٠٠٥). **الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه،أسسه،أساليبه**،مراجعة: أحمد بطاح، دار الشروق للنشر والتوزيع: الاردن.

العساف ، صالح محمد.(١٩٨٩). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان: الرياض.

عبد الكريم، يحي برويقات.(٢٠٠٦): **التغيير في منظمات الأعمال المعاصرة من خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة**. الجزائر ، جامعة إلى بكر بلقا يد تلمسان.

عبدالهادي، جودت عزة.(٢٠٠٢). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه** ، الدار العلمية للنشر والتوزيع:الأردن.

مصلح، ايمان علي.(١٤٣٣). **تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الاسلامية، غزة.

المغيدي، محمد الحسن.(٢٠٠١). **نحو إشراف تربوي افضل**، الرياض: مكتبة الرشيد للنشر.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٦). **الإشراف التربوي بدول الخليج واقعه وتطويره**، الرياض.

كساب، نهلة.(٢٠٠٣). **الدور المتوقع والواقعى للمشرف التربوي كما يراه المشرفون التربويون والمعلمون في مراحل التعليم قبل الجامعي بقطاع غزة رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية: جامعة الأقصى.

وزارة المعارف.(١٤١٩). **دليل المشرف التربوي**، ط١، مطابع أطلس للأوفست: الرياض.

وزارة المعارف.(١٣٩١). **اللجنة العليا لسياسة التعليم**: الرياض.

- **المراجع الاجنبية** :

Kotler ,ph &Armstrong,G.(2001) **Principles of marketing** , ninth edition,U.S.A, Prentice Hall.

Rous , Beth (2004) : " Perspectives of Teachers About Instructional Supervision & Behaviors That Influence Preschool Instruction " , **Journal of Early Intervention** , V26 , N4 , Division for Early Childhood , Missoula , P266-283.

Sergiovanni, T, & Starratt, R. (2007). **Supervision: Human Perspectives**. (4th Ed), New York: Ac Graw- Hill Book Co.

Wall, Ronald R.(1993). **Staff Development Program in Public Schools: Successful staff Program in Cluding the role of the Classroom Teachers and Administrators**, U.S.A ,Nebraska.

William H. Lucie ،John D. McNeil (1988) **supervision; System of Thought And action** ،(New York St. Louis ،San Francisco ; McGraw-Hill Book company) Chapter 3،p50-52.

****

البحث السابع :

" الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بقلق المستقبل"

إعداد :

أ.م.د / ابتسام سعدون محمد النوري

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

كلية التربية الجامعة المستنصرية بالعراق

" الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بقلق المستقبل"

أ.م.د / ابتسام سعدون محمد النوري

- **مستخلص البحث** :

استهدف البحث: قياس الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة ، والتعرف على الفروق في الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص الدراسى . وقياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة ، والتعرف على الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص الدراسى . و تعرف طبيعة العلاقة بين متغيري الإرهاب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة .

وقد أعتمدت الباحثة الطريقة الطبقية العشوائية في اختيار عينة البحث التطبيقية إذ تم اختيار (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية المرحلة الرابعة في الجامعة المستنصرية للدراسات الصباحية للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ وذلك من قسم التاريخ بالنسبة للتخصص الإنساني وقسم الفيزياء بالنسبة للتخصص العلمي وبواقع (١٠٠) طالب وطالبة لكل قسم موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس والتخصص بواقع (٥٠) للذكور و (٥٠) للإناث . وأظهرت النتائج ان العينة لديهم شعور عال بالإرهاب النفسي، وان الاناث لديهم ارهاب +نفسي اكثر من الذكور،وأن الطلبة يتصفون بالشعور بقلق المستقبل، وأظهرت النتائج ايضا وجود فروق دالة بالنسبة لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

Psychological terror among the students of the university and its relationship with concern the future

Targeted search

- *measuring psychological terror among university students*
- *to identify differences in psychological terror among university students in light of the variables of sex and academic specialization .*
- *gauge of future concern among university students*
- *Get the differences in future concern among university students in light of the variables of sex and academic specialization .*
- *Know the nature of the relationship between the variables of psychological terror and future concern among university students*
-

Were adopted researcher way stratified random in the selection of the research sample applied were chosen (200) students from students Faculty of Education fourth stage at Mustansiriya University Studies morning for the academic year 2011 to 2012 and that of the Department of History for specialty humanitarian and Department of Physics for specialization and scientific reality (100) student The student for each section evenly distributed according to the gender variable and specialization by (50) for males and (50) for females.

The results showed that the sample have a high sense of psychological terrorism, and that females have terrorism + myself more than males, and that students are characterized by a sense of concern the future, results also showed significant differences for the specialization variable and for scientific specialization.

- **أهمية البحث والحاجة إليه** :

تعد ظاهرة الإرهاب من أخطر الظواهر النفسية والاجتماعية والسياسية التي تهدد كيان الإنسانية ، وهي ظاهرة شمولية مركبة شغلت بال رجال الدين والسياسة وعلماء النفس والاجتماع والقانون على مر التأريخ كونها تمثل أعمالا من طبيعتها إثارة الإحساس بالخوف والشعور بالرعب والارتعاد من خطر وشيك قائم يهدد الإنسان في صراعه من اجل البقاء.

ويحدثنا التاريخ الإسلامي أن أكثر الناس تعرضا لصنوف الإرهاب من خوف وذعر وتهديد وسجن وتشريد وتعذيب وقتل وتهجير هم الأنبياء والأولياء فعند ارتداد بني إسرائيل اخذوا يعذبون الأنبياء ويقتلونهم كما في قوله تعالى : (إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ الَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ مِنَ النَّاسِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ)(آل عمران:٢١) وغيرها من الآيات القرآنية التي تثبتَ تعرض الأنبياء للخوف والرعب والعنف ، فمن الأنبياء ماتعرض للحرق كإبراهيم (عليه السلام) ومنهم من قطع رأسه كيحيى (عليه السلام) ، ومنهم من صلب كعيسى (عليه السلام) ، ولم يسلم من الأذى والإرهاب حتى رسولنا الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) فعذب وطورد وشرد وجوع وجرح وانتهكت حرمته حتى قال(ص)(ما أوذي نبي بمثل ما أوذيت) (بحرم العلوم ، ٢٠٠٤ :٣٧).

ووردت كلمة إرهاب في القران الكريم اثنى عشر مرة حتى نسبت إلى ذات الله جل جلاله:(وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ) (البقرة:٤٠)اي خافوني دون سواي ،و(تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّاللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ)(الأنفال:٦٠) أي كونوا أشداء على الكفار، و(لَأَنْتُمْ أَشَدُّ رَهْبَةً فِي صُدُورِهِمْ مِنَ اللَّهِ) (الحشر:١٣) وغيرها من الآيات الكريمات ... و الرهبة هنا تعني مخافة مع تحرز وقلق واضطراب ،إذ تستعمل في اللغة العربية وفي القرآن للتعبير عن الخوف المشوب بالاحترام.. وهي بذلك تختلف عن الإرهاب الذي يعني الخوف والفزع الذي يأتي من قوة حيوانية أو طبيعية،كما تختلف عن المعنى الدارج للإرهاب الذي يتناقله الناس اليوم و يسعى إلى التدمير والظلم والخراب من دون وجه عدل أو حق.

ومن الإحداث التأريخيه الدامية التي تركت آثاراً نفسية هائلة بنتائجها عبر القرون ولم تمح من ذاكرة الأجيال،واقعة الطف واستشهاد الإمام الحسين (عليه السلام) سيد شباب أهل الجنة ،وأفراد أسرته في كربلاء وما جرى لهم من مأساة،واتفاق كل المذاهب في الإسلام بخطأ الفعل وجسامة الحدث وبقاء أثره عبر التأريخ (شبكة النبأ المعلوماتية،٢٠٠٠،العدد:٥٢).

وفي تأريخ العراق قلما مرت حقبة من دون إن يقع فيها إرهاب أو قتال كالقتال بين الأحياء في المدينة الواحدة والقتال بين الأرياف والمدن ، والقتال ضد الحكومات (الوردي،٢٠٠٥ :١٤٠) ناهيك عن عدد لا يحصى من الثورات والانقلابات والاحتلالات ابتداءً من سقوط بغداد عام ١٢٥٨فالاحتلال العثماني ثم الاحتلال البريطاني عام ١٩١٨ فالاحتلال الامريكي الاخير في ٢٠٠٣/٤/٩.

ان تصاعد العمليات الإرهابية بدأ خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات ثم بلغ أقصاه في النصف الأول من عقد التسعينيات واستمر في الاضطراد والزيادة

في بعض من بقاع العالم كالعراق وأفغانستان وفلسطين ولبنان، وترافق مع انتشار ظاهرة الإرهاب تعدد ادواته واساليبه فقد عمدت بعض الدول استخدام الإرهابيين بوصفهم وسيلة لحرب مصغرة أو بديلة ضد دول اخرى .كما ان انتشار وسائل انتاج الطاقة النووية ، وحجم التجارة بالمواد الانشطارية والنفايات الاشعاعية الناجمة عنها تشكل امكانات جديدة للابتزاز السياسي، أو التهديد بما يعرف(بالإرهاب النووي) الذي يعد اخطر انواع الإرهاب على مدى التأريخ فامتلاك جماعة أو دولة مارقة للسلاح النووي يجعل منها قوة مهددة للعالم كله .

كما اسهم في انتشار ظاهرة الإرهاب هذه الثورة العارمة في المعلومات والاتصالات فاصبحت المعلومات بمتناول الكل وأصبحت شبكة الاتصالات متوافرة في كل بيت وأمسى بعض من الشباب يتعلمون دروسا في الفكر المنحرف وفي التطرف والتعصب والإرهاب بلا رقيب وبلا هوادة . عبر مايعرف بالإرهاب ألمعلوماتي أو (الإرهاب الأخضر) وهو اخطر ما يواجه أي دولة في العالم لان الفئات المدبرة والمنظمات الداعمة تستطيع ان تستعرض خطط التنفيذ ووسائله وزمانه ومكانه من دون أي تكلفة تذكر ، ومن دون أي مواجهة حقيقية بينهم وبين المنفذين، وفي دراسة (البيشي،٢٠٠٧) للحالات النفسيه على عينة من الشباب السعودي(١٨٠٠) شاب كانت تدور حولهم الشبهات حول علاقتهم بالاتصال بالإرهاب عبر شبكة الانترنيت ، تبين ان ٨٠٪ منهم كانو يجندون عبر مواقع الانترنيت وشبكات المعلوماتية ،حتى عد كل فعل يرتكب متضمنا استخدام الحاسوب الالي أو الشبكة المعلوماتية بالمخالفة لأحكام النظام جريمه معلوماتيه وتشمل: انواع السب والشتم والتشهير والابتزاز والإباحية وكذلك الشائعات المروعه وما يتعلق بالامور المالية إلى جانب الجرائم الفنية ، والجرائم الأمنية وهي الأخطر كتعليم صناعة مواد متفجرة أو الاتصال بالقيادات الإرهابية للتحريض ضد سياسة أو فكر ما (www.bip.qov.sa/aec) .

فضلاً عن الطابع المنظم الذي يستخدمه الإرهاب ضد الضحايا الابرياء لتحقيق اهدافه وهو جزء من ثقافة الإرهاب المعاصرة التي تتضح في نظرية توازن الإرهاب والإرهاب بقصف المدن والمدنيين أو التهديد باستخدام الأسلحة الكيمأوية والبايولوجية والنووية فأصبح هناك شعور دائما ومشترك لدى جميع الافراد والمجتمعات ان خطرا حاضرا ودائما يهدد الجميع لايمكن الامان منه برا وبحرا وجوا ،العنف الاعمى والعشوائي ... خطرا مجهولا متخفيا أو مستترا لا يمكن رصده أو كفه أو معاقبته أو تنفيذ الحرب عليه كما هو الحال في جبهات القتال خطر يختار ضحاياه بمزاجه وينفذ مآربه بأي مكان وزمان ... خطر مهدد قائم على إستراتيجية المباغتة عبر الكر والفر امام عجز مؤسسات الدولة وأجهزتها الأمنية بالتنبؤ بجرائمه أو الامساك به ... خطرا اصبحت كل نواياه مدمرة ، وأهدافه مكشوفة ، اما ما يعرف بالإرهاب الديني أو المتستر بغطاء الدين ، فهذه المشكلة تجلت في ان معظم دول المنطقة لم تتمكن ابدا من مقأومة استخدام الدين في السياسة في أي مرحلة ، فالدين حافز جبار تصعب مقأومة استخدامه في ادارة المشكلات السياسية ، وثبت ان المؤسسة الدينية تؤدي دورا هاما وحاسما في تحديد مسار سلوكيات الافراد وتصرفاتهم على وفق المنهج والمعتقد

الذي تسير عليه ، وان أي تغير في السلوك يتم على وفق ما تؤيده هذه المؤسسة (الزبيدي ، ٢٠٠١ :١٩٠) .

كما ان تأثيرات الدين مضمونة لدرجة لا يمكن موازنتها بأي دوافع أخرى بما فيها الدوافع الوطنية أو القومية ،فالألقاب الدينية والأعلام الدينية والشعارات الدينية والفتأوي الدينية والمزايدات الدينية ، تنتشر على نطاق واسع في المنطقة ،لذا نجد ان نظما سياسية قد سارت في اتجاهات خطرة في بعض المراحل عبر تحالفات ، بدأت إستراتيجية احيانا مع الجماعات الدينية المتشددة أو تيارات الاسلام السياسي أو مع التيارات الدينية والسلفية ، أو هادنتها ، لتجنب المشاكل أو لتثبيت الانظمة(اتفاقات مرحلية أوصفقات سياسية) واتباع سياسة(غض النظر) مما يؤشر خطئا لجماعات العنف .

والأدهى من ذلك ان دولا أيدت جماعات إرهابية ، واجهزة قامت باعمال إرهابية ضد نفسها ، لتسويغ اتخاذ اجراءات ما،أو لتشوه سمعة جماعات الإرهاب داخليا ، ودول سمحت بوقوع أعمال إرهابية داخل اراضيها على غرار رواية ١١ ايلول /٢٠٠١ (www.swissifo.ch) فقد اعلن معهد كبول للابحاث في الولايات المتحدة الأمريكية ؛ان هناك اكثر من (١٢٢٥) منظمة إرهابية إسلامية في العالم ماعدا الإرهاب على مستوى الافراد أو ما يعرف بالخلايا النائمة ووجد ان من بين المسلمين المقيمين في امريكا ان هناك ٨٪ منهم يؤيدون العمليات الإرهابية ، وان هناك ٨٪ من بين أولئك المسلمين يسوغون العمليات الانتحارية (قناة العربية – برنامج صناعة الموت يوم ٢٠٠٧/٥/٢٣) .

علأوة على ذلك تصريحات الجماعات الإسلامية المتشددة وإعلان مسؤوليتها وتصوير انتصاراتها في بعض الحوادث ساهم وبشكل ملحوظ في زيادة وانتشار الإرهاب والتطرف الذي يعد نمطا من انماط الاستجابة المميزة بالشدة والحدة وفي الابتعاد عن الوسط والاعتدال (عيسى ، ١٩٩١ : ٧٨) .

وقد جاء في مؤتمر مكافحة الإرهاب في فينا ان نحو ١,٦ مليون شخص يموتون سنويا بسبب اصابات ناجمة عن العنف والإرهاب كما يصاب ملايين آخرون باصابات نفسية وجسدية مختلفة (العادلي،٢٠٠٦ :١) .

ففي دراسة (علي، ١٩٩٤) على الشباب المصري حول أسباب الإرهاب وجد أن العامل الاقصادي اهم الاسباب المؤدية للإرهاب إلى جانب الاسباب النفسية وبقية الاسباب الحيوية الاخرى وعلى النحو التالي :

- أهم سبب اقتصادي للإرهاب :البطالة ونسبته٧٣,٧٧٪ .
- أهم سبب ديني للإرهاب:الجهل بالدين ونسبته ٦٦,٨٢٪
- أهم سبب سياسي للإرهاب :غياب الديمقراطية ونسبته ٦١,٧٣٪ .
- أهم سبب نفسي للإرهاب: الإحباط النفسي ونسبته ٥٨,٠٢٪.(علي،١٩٩٤ :٨٤)

إلى جانب ذلك فان التفكك الاسري وضعف السيطرة على الابناء والتنشئة الاجتماعية غير السليمة وانحلال القيم ومعايير الضبط الاجتماعي والاخلاقي هي الاخرى مبعث واستثارة سلوك الإرهاب،كما ان غياب الدور الارشادي والتوجيهي الصحيح للمؤسسات التربوية والاجتماعية والدينية،وفشلها في تزويد الفرد باحساس واضح بهدف الحياة،والمناخ الاسري الذي يحيا فيه الفرد

المليئ بالخلافات والمشاحنات واللجوء إلى اساليب الاكراه والقسر والصراخ والعقوبة التي تستخدم في حل المشكلات، تجعل المناخ الاسري مضطربا ومن ثم باعثاً على الجريمة ، كما ان الفرد الذي يتعرض في مرحلة من حياته إلى خبرات مؤلمة كالتعذيب أوالحاق الاذى به، أواعتداء عليه في وقت لم يتمكن من الدفاع عن نفسه، سوف يكون محبطا و اكثر عدوانية من غيره ، كما ان الازدحام ومايحمله من خبرات منفره تبعث على الضيق لها دور بناء في زيادة معدلات الجريمة في الاحياء المزدحمة عن مثيلاتها في الاحياء غير المزدحمة كما توصلت الدراسات ان الذين يرتكبون جرائم القتل والإرهاب هم من الفئة العمرية(١٨- ٣٩) وهي مرحلة تتصف بالحيوية والشباب وربما يعود السبب إلى ان العدوان يزداد مع زيادة القوة البدنية،ثم يأخذ بالانحدار(wrightsman,1972,p:183) كذلك فإن الخصائص الشخصية للفرد وفيما اذا كانت تتسم بالعدائية العالية،أو الانسحابية ،أو السايكوباتية،تعد ذات علاقة بالإرهاب (حسن،٢٠٠١ :٣٦٩- ٣٨٠) .

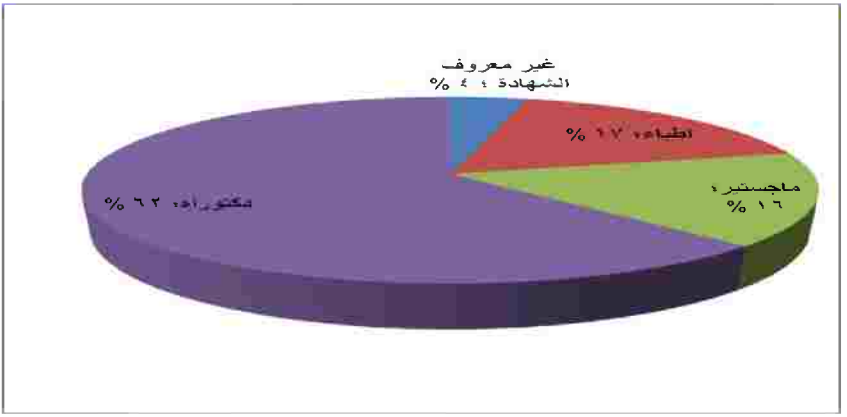
وغاية القول ان جميع العوامل المشار إليها وباختلاف مسمياتها لابد ان تؤدي إلى تغير في سلوك الفرد ولاسيما عندما يكون الضبط المعرفي غائبا أو ضعيفا.

وعلى رغم من عالمية ظاهرة الإرهاب، ومستوى خطورتها، وسمات القسوة والبشاعة التي رافقتها.. في زمن يلهج فيه كثيرون ، بمبادئ حقوق الإنسان ومبادئ التعايش السلمي بين الأمم والجماعات وقد اعتبر البعض أن الإرهاب منطقة مظلمة من مناطق السلوك البشري (أبراش، ٢٠٠٢ :٢٢). وبقي المواطن العراقي وحتى العربي في ظل تفسيرات ربما كانت غامضة وغير مفهومة واصبحت الصورة امامه ضبابية بشأن ما يجري في العراق من احداث بعد التاسع من نيسان العام ٢٠٠٣ وجاء الإرهاب مسلحا بعموميات لايصلح وصفها بالبرنامج أو حتى مقدمات برنامج في مواجهة الاحتلال (ابو مطر،٢٠١١ :٥٨).

وانشغل العالم بالإرهاب، وقتل الناس بلا أسباب،وعمت فوضى وزاد خراب، حتى فاق عدد الهجمات الإرهابية الخيال ، ففي تقرير نشره المركز القومي الامريكي لمكافحة الإرهاب أن عدد الهجمات الإرهابية في انحاء العالم،بلغ (٣٥٢١٤)هجمة إرهابية للعام/ ٢٠٠٦ فقط ، مخلفة آلاف القتلى والجرحى والمخطوفين، (الحياني،٢٠٠٨ :١٣٧).

اما في العراق ،ففي دراسة أجرتها مؤسسة (ORB)للاستطلاع البريطاني وجد ان(١,٢) مليون عراقي لقوا حتفهم بسبب احداث العنف والإرهاب منذ ان اختار بوش وتشيني غزو هذا البلد عام ٢٠٠٣ وهو أعلى رقم ضحايا سقطوا في احداث مرتبطة بالحرب (المركز العراقي للدراسات الاستراتيجية ،٢٠٠٧ :١٦٠) ولم يسلم من أذى الإرهاب حتى العقول العلمية المبدعة والاطباء ،إذ لم يشهد العراق طوال السنوات الماضية مدة نزوح وهجرة للعقول العلمية مثلما حصل خلال السنوات التي اعقبت الاحتلال الامريكي فكان الاساتذة الجامعيون والاطباء الاختصاصيين نصيبهم من محاولات التصفية والاغتيال حتى بلغت حالات الاستهداف الموثقة منذ نيسان عام /٢٠٠٣ ولغاية نيسان/ ٢٠٠٦ أكثر

من(٣٨٠) حالة استهداف وكما مبين في الشكل(١) (Www.iraqis.org.uk/ content)



الشكل(١) : يوضح العقول العلمية العراقية التي طالها الإرهاب ونسبها بحسب التخصص (Michael,2008,P:28)

واصبح العراق أوسع حلبة لصراع الإرهاب ،وتصفية الثأر والحساب فدخلت البلاد في دوامة عنف انفتحت عليها كل الابواب، فمن ايلول/٢٠٠٣ وإلى ايلول/٢٠٠٥ تواجد بالعراق أكثر من ثلاثة آلاف عنصر إرهابي ،بحسب الإحصاءات الرسمية من مختلف الجنسيات من الدول المجأورة والمحيطة وكانت نسبها على التوالي : الجزائر٢٠٪ ، سوريا ١٨٪ ، اليمن ١٧٪ ، السودان ١٥٪ مصر ١٣٪ ،السعودية ١٢٪ ،فيحين بلغت نسبة٥٪ لدول أخرى مختلفة مثل:(أفغانستان،ليبيا،تونس،....) ،والشكل(٢)يوضح ذلك(Michael,2008,p:28).

فالإرهاب اذن هو نوع من السلوك الإجرامي المنظم والموجه الذي يختلف عن الأنشطة الإجرامية وله أهداف سياسية ، وهو عمل عنيف يخالف الأخلاق الاجتماعية ويشكل اغتصابا للكرامة الإنسانيه (العكرة، ١٩٨٣، ص:١٥).

ومن بين أهم الأساليب التي تستخدمها الجماعات – سواء أكانت ذات صبغة دينية أو سياسية أو اجتماعية – للتأثير في أعضائها هي ايجاد حالة اعتماد الجماعة ، إذ يتم قطع علاقة العضو الجديد بأسرته وأصدقائه بشكل مفاجئ . وتنمو حالة من اغتراب المرء عن كل ما كان يمثل حياته السابقة فانه يبدأ في الشعور بعدم أمكانية البقاء بعيدا عن الجماعة ، ومن ثم ينجذب نحو الانخراط الكامل في الجماعة . ويتبع ظهور هذه المشاعر قيام حالة من الفزع ، إذ يقترن الخوف من عدم إمكانية البقاء بعيدا عن الجماعة بالخوف من فقدان الجماعة له ، وفقدان محبتهم وتعاطفهم أذا ما قام بفعل شئ غير مرغوب فيه من الجماعة، وتعمل برامج الكثير من هذه الجماعات ذات الأهداف المختلفة على الاحتفاظ بالعضو في حالة من الانشغال الدائم ،إذ لا يكون لديه وقت للتفكير

فيما يفعله وما يقال له . ويتم استضعاف العضو من خلال ساعات عمل طويلة والانشغال بالمحاضرات والصلاة المتصلة – في حالة الجماعات الدينية – كما يكون هناك قلة في ساعات النوم وفقر في الطعام .ويتم تدريب العضو على عدم توجيه أسئلة تتعلق بما يقوله القائد ، وان على العضو فقط تنفيذ التعاليم على أساس أن نقد القائد أو توجيه تساؤلات له تضعف من قوة الجماعة . وبهذا الأجراء فان الجماعة تعمل على كف عمليات الحكم المنطقي للعضو Sherif, M. & Sherif,1969,p:123).

ولا يخفى ان الأجواء الإرهابية المفزعة وما يرافقها من قلق ورعب واضطراب التي يوجدها الإرهاب لا تستثني احدا ولاسيما الاطفال والمراهقين و من هم في بداية الشباب ففي دراسة قدمتها جامعة كنساس وغالوب للمدة من ٢٠٠١ – ٢٠٠٤ على عينة شملت اكثر من الف طفل وشاب من ٢٣ مدرسة بولايتين جنوب شرق الولايات المتحدة الامريكية عن الإرهاب والحروب والاختطاف كونها تمثل واحدة من مجموع عشرين نوع من مخأوف الاطفال والشباب اظهرت النتائج ان الإرهاب والاختطاف على رأس تلك المخأوف في القائمة تلتها المشاركة في حرب ،ثم التعرض لهجوم مسلح ، فأعاصير وزوابع ، أوالسباحة في مياه عميقة ، وفي الصدد نفسه اشارت دوان كانتور بروفيسور بجامعة (ويسكنون – ماديسون) الامريكية ان الاطفال من دون سن الثامنة يمكنهم التمييز بين الحقيقة والخيال ، مما يجعل لتغطية وسائل الاعلام المرئية تاثيرا بالغا على صحتهم النفسية ، تحديدا تلك المتعلقة بانباء الاختطافات والقتل والإرهاب،(شبكة النبا المعلوماتية، ٢٠٠٩ :٣) .كما استنتجت دراسة Perez – Olmose, 2005 التي أجريت في كولومبيا ان الحرب تؤثر على الصحة العقلية بمعدل ١٩ مرة اكثر من أولئك الذين لم يتعرضوا لها (Olmoset . el , 2005 . P:268).

وتدرك الباحثة ذلك التأثير الخطير على اطفال وشباب وشيوخ ونساء العراق باختلاف مستوياتهم العمرية نظرا للتغطية الاعلامية الكبرى للحرب الاممية الاخيرة ضد العراق ،إذ عشنا بفضل قناة (C.N.N) الامريكية لأول مرة في تأريخ الحروب حربا تبث مباشرة على الشاشة .

وهناك من صنف الإرهاب بحسب موضوعه فيصنف إلى أنواع عديدة منها: الإرهاب الفكري، والإرهاب العلمي، والإرهاب الاقتصادي، والإرهاب الجنسي .. وغيرها (رفعت،1998 :٦٨) .

والإرهاب كبقية الظواهر الاخرى ما أنفك ان يكون له جوانب نفسية مهمة ومؤثرة على الحياة وعلى النفس البشرية لا يمكن اغفالها، لذا فكما ان لظاهرة الحرب جوانب نفسية نعبر عنها بالحرب النفسيةpsychological war يمكننا ان نعبر عن الجوانب النفسية لظاهرة الإرهاب بالإرهاب النفسي psychological Terrorism بغض النظر عن أشكاله وانواعه (نصر، ١٩٦٧:٩٧ – ١٠١)

وعلى الرغم من محأولات السياسة التي لم تتوقف يوما في تسخير العلوم الإنسانية لمصلحتها بما في ذلك علم النفس ،فان الإرهاب النفسي مؤثر نفسي خطير وفعال على الإنسان وسلوكه ... ،إذ نجد ان مجرد النطق بكلمة إرهاب

يولد الخوف والذعر عنده كونه يرتبط بالخطر المميت ، والعجز عن الدفاع عن النفس ، في موقف ما ، وما سبيل للنجاة منه، فضلا عن ان الطريق المعبد للذعر والهلع قد يكون كلمة أو شائعة ذعر،ففي حادثة جسر الائمة ببغداد مثلا ولمجرد سماع كلمة – إرهابي – يرتدي حزام ناسف يروم تفجير نفسه وسط الحشود المؤلفة المتجهه لاداء ذكرى زيارة الامام موسى بن جعفر (عليه السلام) فقد اكثر من ٨٣١ شخصا حياتهم نتيجة التدافع والسعي للهرب من فوق الجسر المكتظ بالناس فسحق بعضهم بعضا وتساقط المئات غرقا في نهر دجله كون ان الافراد تحت تأثير حالة الذعر والخوف الشديد المرتبط بالإرهاب قد يسيئون تفسير الاشياء الاعتيادية ويصورونها على انها بشعة تهددهم : (سيارة ملغومة انتحاري، إرهابيون يفجرون أو يخطفون الناس) وبينت الدراسات ان في حالة المضطربين نفسيا تحت تأثير الذعر قد يخيل لهم انهم يرون اشخاصا قادمين (انتحاريين) لمهاجمتهم في الوقت الذي لايكون فيه هناك اشخاصا مطلقا ،أو قد تصل إلى انوفهم رائحة غاز مميت أو دخان في الوقت الذي لا يكون فيه غاز أو دخان ، وقد يحدث الشئ نفسه حتى للافراد العاديين في حالات الخوف الشديد (Leighnton ,1945 , p:339) .وكثيرا ما يصاب بعض الأفراد إبان تواجدهم وقت وقوع الحادثة الإرهابية بكثير من الاعراض والعاهات النفسية على رغم من عدم إصابتهم جسديا أو ماديا فنجد بعضهم من يعاني الفزع والارتعاد والخوف الشديد (الفوبيا) في أثناء الحادثة أو حالات كالإغماء أو الغيبوبة عن الوعي وفقدان القدرة على النطق بكلام أو من يصاب بعاهة أو صدمة نفسية تؤدي بحياته كون ذلك كله يعد خارج تحمل نطاق النفس البشرية وتجاربها .

فضلا عن ان عملية اخضاع دولة أو جماعة منأوئة بوساطة الوسائل النفسية ايسر بكثر من عملية إخضاعها بقوة السلاح ، اذا ما تم التمهيد لذلك عن طريق توظيف علم النفس ، لذا تجد الدور الفاعل والمؤثر الذي تقوم به وسائل الإعلام الغربية والمعادية للعرب و الإسلام منتسخير كل وسائل التقنية والتطور التكنولوجي لاهدافهم النفسية ، وهذا يتطلب المعرفة النفسية وتطبيقاتها في التعامل مع الوعي الإنساني تلك المعرفة التي قطعت فيها تلك الدول اشواطا بعيدة المدى، وتمرست في استخدامها بمستوى يحقق لها التفوق المطلوب في عدد من بقاع العالم .

وفي مجال الإرهاب النفسي بينت الدراسات الحديثة من خلال التحليل النفسي والاجتماعي أن منفذيه يتمتعون بقابلية عالية للإيحاء بمعنى أنهم استقوا الكثير من المعلومات من بعض الرموز الدينية خارج الوطن من دون مناقشة أو تمحيص وإنما أخذوها مسلمات غير قابلة للنقاش وهذا بحد ذاته ضروري لتشكيل إرادة السلوك الإرهابي المتطرف والذي يمكن تحليله إلى ثلاث مستويات:

- مستوى عقلي معرفي: المتمثل في انعدام القدرة على التأمل والتفكير.
- مستوى وجداني: المتمثل في الاندفاع في السلوك.
- مستوى سلوكي: المتمثل في ممارسة العنف والعدوان ضد الآخرين .

بينت دراسة الطريف (٢٠٠٦) أن الإرهاب النفسي يتمثل في ممارسة الضغوط النفسية على شخص ما، وذلك من خلال نشر أكاذيب واتهامات بصورة مستمرة حتى تنهار معنوياته، ويعتمد بشكل كبير حسابات مدروسة بدقة بالغة حتى يتم اختراقه وتغيير اتجاهاته وسلوكه (الطريف، ٢٠٠٦ ص:٨٧)

ولاشك ان الإحتلالات المتلاحقة للعراق وطول آمادها قد ألقت بكاحلها المقيت المظلم على كل جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية و الاقتصادية...ولاسيما النفسية، فتأثر السلوك وأصبح بمقدور الفردان يرتكب أفعالا تتعارض بشكل أو بآخر مع قيمه ومعاييره الأخلاقية عندما يتعرض لضغوط أو برامج مقصودة من شأنها ان تغير في مضمونه الفكري وتؤثر في نفسه وتسهل السيطرة عليه من الآخرين كبرامج تغيير السلوك وغسيل الدماغ والتنويم المغناطيسي. مما يفضي إلى انهيار الجانب النفسي والمعنوي للإنسان مع غياب الضبط المعرفي يسلك الفرد سلوكا أويقترف اعمالا تؤدي إلى مسالك لا تحمد عقباها،من افعال وتصرفات طائشة ولا مسؤولة و كثيرا ماتنهار فكرة الإنسان عن نفسه ويكون تأثير ذلك اسوأ بكثير من الحاق الأذى المادي بالبدن أو حتى الفناء، و شعور الإنسان بالأثم نتيجة خروجه عن أوامر ونواهي الضمير فهذا الشعور قد يكون عنيفا لدرجة تصبح معه الحياة متعذرة وتصبح قضية الحياة والمستقبل غير ذات معنى (اسماعيل،١٩٨٨: ٧٢)

كما أن إشاعة ثقافة الإرهاب كونها عالمية قد تخطت الحدود ولا تحدها حواجز نظرا للثورة العارمة التي جاءت بها أفكار العولمة وتطور وسائل الاتصالات والمعلومات وقد أوجد التطور التكنولوجي في العالم اتجاهات متباينة وتيارات شبابية مختلفة أضفت على البعض من جيل الشباب نوعا من التنكر للعادات والقيم والتقاليد والأعراف الاجتماعية نتيجة لانعكاس قيم (العولمة) الوافدة من الغرب على أنماط سلوك مجتمعنا الشرقي فولد جيلا من الشباب عابثا بالتقاليد(روز نماير،١٩٧٣ :٤٨). وعندما يجد أولئك الشباب ان الحلول الممكنة إذا ما كانت عاجزة ان تجد حلا لازمة المجتمع فأنهم ينتابهم القلق من المستقبل.

والشباب الذي يعد الفئة الأولى في العراق الذي واجه تحديات الإرهاب النفسي ومشكلاته، واثار معالم الخراب، والتدمير، والحواجز الكونكريتية وأكياس الرمل التي تتوسط الشوارع ، ولا يدري عندما يخرج من بيته في الصباح هل بإمكانه ان يعود سالما إلى إخوته وأهله أم انه لن يعود،فهو على هذا يعاني مأساة خلل في(الاستمرارية السيكولوجية) على حد تعبير العالم الفرنسي(ايركسونEriksorn)التي اطلق عليها:(Losing the Sense of psychological Continuity) هذه – الاستمرارية – التي تعرض البقاء والوجود الإنساني للخطر الدائم : والتي عصفت بها احداث الحرب والاحتلال والإرهاب ومفاجئات الصدامات المسلحة ، اذ ان الحرب في منظار (اريكسون Erikson) تفكك بقذائفها- الاستمرارية السايكولوجية لطمأنة الإنسان وسلامة حياته (Erikson,1963,p:23)

ومما لا شك فيه إن التفكير والخوف من المستقبل من الأمور التي أصبحت لا تشغل بال أو فكر الشباب فقط بل اصبح التفكير فى المستقبل والتنبؤ بة من

الامور التى تهم المجتمعات والشعوب المتحضرة والتى تحأول ان تجد لنفسها موضع على الخريطة العالمية والدولية .

والشباب اليوم ونعنى طلبة الجامعة هم المستقبل ويفكرون بشكل كبير فى المستقبل ويتخوفون من المستقبل وما يخبأه لهم ،وتؤكد كثير من الدراسات على اهمية دراسة المستقبل وقلق المستقبل والتوجه نحو المستقبل إذ تشير دراسة ترومسدروف ، جيسيلا (Trommsdorff,Gisela ١٩٧٩) فى دراسة طولية متعلقة بتوجة طلبة الجامعة نحو المستقبل إلى ان استجابات طلاب الجامعة للتوجة نحو المستقبل (تصور زمن المستقبل) محدد بعدة عوامل وهى(الشخصية– الاسرة – الرفاهية المادية – المهنة) وطوال مدة الدراسة التى استمرت قرابة العامين تم دراسة (الآمال والمخأوف ومحل التبعة والتفاؤل وفقدان الامل) فى ضوء متغيرات الجنس والعمر والاختلاف فى المستوى التعليمي وقد ظهر فروق احصائية لهذه المتغيرات (Trommsdorff, Gisela ., 1979 : p131-47)

ومما دفع الباحثة إلى الاهتمام بموضوع الإرهاب النفسي إذ انه في حد ذاته يمثل موضوعا خصبا ومن موضوعات الاهتمام الحديثة والمعاصرة نسبيا على المستويين النظري والواقعي إذ يعد من الموضوعات الحديثة نوعا ما فى الابحاث العربية وخصوصا فى علاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة ولما كان المستقبل من الامور التى تشغل بال الشباب يحأول الباحث فى الدراسة الحالية صياغة مشكلة بحثه فى السؤال الآتي .

هل توجد علاقة ارتباطية بين الإرهاب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس والتخصص ؟

ويذكر إبراهيم محمود (٢٠٠٣أ) انه يمكن اعتبار أن التوجه نحو المستقبل مفهوما إيجابيا بينما قلق المستقبل مفهوما سلبيا، فقد أشارت كثير من الدراسات إلى أهمية دراسة المستقبل والاتجاه نحوه ومن بينها دراسة ستانلي وول، (Woll, Stanley B., 1998)التى أكدت على أن قدرة طلاب الجامعة على الاستدلال حول بعض الموضوعات وثيقة الصلة بهم وضرورة الأهتمام باستجابات الطلاب وآرائهم وبحث الاتجاه نحو المستقبل يتمثل في الاهتمام بالاستدلال والتفكير ومجادلاتهم حول المستقبل وضرورة الاهتمام بتنمية قدرتهم على استخدام الحجج لحل مشكلاتهم المستقبلية . كما دلت دراسة دولين بيركنز وآخرون (Perkins, Dollean; et al., 1995) إلى ضرورة توجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية لحل مشكلات صعوبات التعلم وزيادة الحماس لديهم للتخطيط لمستقبلهم وإعطائهم تمارين تمكنهم في التخطيط لاتخاذ قرارات خاصة بمستقبلهم وأنه يجب أن نهتم بما يلي : أحلام الطلاب نحو المستقبل ، رؤية الطالب عن المستقبل ، وقت الفراغ وكيفية استغلاله ، أساليب التعلم المناسبة ، وضع الأحلام موضع التنفيذ ، وهذا يتطلب من المعلم إرشاد الطلاب نحو عمل خطة للمستقبل .

ويستمد البحث الحالى أهميته فى تنأوله لموضوع الإرهاب النفسي وعلاقة بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص

الدراسى ، على اساس ان الإرهاب لا ينشأ من فراغ فأن اضطراب الواقع الاقتصادي والاجتماعي وا تساع دائرة الفقر والتهميش، والبطالة ،والتفكك الاسري، والاساليب القهرية،والتعصب، والتطرف وخلل أوقصور في الاعداد النفسي والتربوي السليم للفرد تشكل التربة الخصبة لنشوءه.

كما ان قلق المستقبل يتضمن العديد من العناصر فى شخصية الفرد من حيث عدم ثقة الشخص فى نفسة وفى قدرتة على ارجاع ما يحدث له من مواقف غير سارة إلى مواقف خارجية ، كما ان علاقتة بالآخرين تكون مضطربة الامر الذى يؤدى إلى توتر وتردده ... الخ .(صبرى ، ٢٠٠٣)

ومن ثم يلا حظ انه لا توجد دراسة عربية فى حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بين الإرهاب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة،أيضا ترجع الأهمية التطبيقية لهذا البحث فى التعرف على طبيعة العلاقة بين الإرهاب النفسي وقلق المستقبل ، لكى يتسنى لنا توجيه الشباب فى ضوء ما تسفر عنه نتائجه.

- **هداف البحث** :

يستهدف البحث الحالى إلى

- قياس الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة
- التعرف على الفروق في الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص الدراسى .
- قياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة
- التعرف على الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص الدراسى .
- تعرف طبيعة العلاقة بين متغيري الإرهاب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية، الدراسات المسائية في قسمي الإرشاد وقسم الرياضيات في الجامعة المستنصرية. للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢ في محافظة بغداد.

- **تحديد المصطلحات** :**أولا / الإرهاب** Terrorism

- عرفة ابن منظور ... (١٩٣٠) الإرهاب مأخوذ من رهب بالكسر ، يرهب ، رهبة رهبا وهو بمعنى : "خاف مع تحرز واضطراب ". أي أن العناصر المكونة للمفهوم لغويا لا تتعدى الخوف والوعيد والفزع " (ابن منظور، ١٩٣٠ :١٢٣٤).
- الإرهاب في قاموس أكسفورد ... (١٩٨٣) "oxford – Dictionary" سياسة أو أسلوب يراد به إرهاب أو إفزاع المنأوئين أو المعارضين لحكومة ما ومحأولة دعم الآراء بالتهديد أو الإكراه أو الترويع ". (1983, oxford – Dictionary p611) .
- عرفة قاموس وبستر ... Webster dicionary1984 استخدام القوة أو التهديد بها لإضعاف المعنويات وتعمد الترهيب والقهر(Webster, 1984,p:1469)
- عرفةالكيالي... (١٩٨٥) " هو إستراتيجية عنف محرم دولياً تحفزها بواعث عقائدية أيدلوجية ، وتتوخى إحداث عنف مرعب داخل شريحة خاصة من

مجتمع لتحقيق الوصول إلى السلطة أو القيام برعاية لمطلب أو مظلمة بغض النظر عما اذا كان مقترفو العنف يعملون من اجل أنفسهم أو نيابة عن جهة أو دولة من الدول " (الكيالي ،١٩٨٥ :١٦) .

- تعريف رابطة العالم الإسلامي...2001 " هو العدوان الذي يمارسه أفراد أو جماعات أو دول بغيا على الإنسان : دينه ، ودمه ، وعقله ، وماله ، وعرضه ويشمل صنوف التخويف والأذى والتهديد والقتل بغير حق وما يتصل بصور الحرابه وإخافة السبيل وقطع الطريق ،وكل فعل من أفعال العنف والتهديد يقع تنفيذا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس ، أو ترويعهم بإيذائهم أو تعرض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم أو أحوالهم للخطر" . (عرسان،٢٠٠١ :٤٦) .
- الإرهاب قانونا ... (٢٠٠٥) " كل السلوكيات المخالفة للقانون ، والتي تستهدف بالأساس إلى تخويف الناس وإرهابهم وتحقيق أهداف سياسية أو عرقية أو دينية ، وهو خطر عام بل هو إفزاع وإخافة للشعب على أمواله أو على أرواحه أو أبدانة " . (Free Syvia. Orgin fa @the 2005) .

- **الإرهاب النفسي** :Psychological Terrorism
- عرفه أوليفر ريفيل ... ٢٠٠١" نوع من السلوك الإجرامي المنظم والموجه يختلف عن الأنشطة الإجرامية بحكم أهدافه السياسية". (أوليفر ،٢٠٠١ :١٨)
- عرفه جوليان فرويند ... ٢٠٠٢" استعمال العنف دون تقدير أو تمييز بهدف تحطيم كل مقاومة وذلك بإنزال الرعب في النفوس ، والقضاء على الكائنات ، وتدمير الممتلكات واستعمال العنف بشكل منسق لتخويف النفوس وإزهاقها ، استعمال جثث الضحايا لزرع اليأس في قلوب الأحياء " (في الفتلاوي ،٢٠٠٢ :٤٢)
- عرفه دان فيرتون ... (Dan verton)2003 " شكل من أشكال العنف الذي يبذر الخوف في قلوب الناس وعقولهم عن طريق القوة المدمرة ومقدرتها على إشاعة الفوضى والدمار والمتاعب النفسية ((Dane,2003, p:40
- عرفه الترتوري ... ٢٠٠٦" هو عنف مفاجئ ، وهو الصفة الرمزية للضحايا بهدف الدعاية وإرسال رسالة إلى المستهدفين لأجل تغير سلوكهم " . (الترتوري ، ٢٠٠٦ :٢)
- عرفه جيفا نوفيتش ... ٢٠٠٨ عبارة عن أعمال من طبيعتها ان تثير لدى شخص ما الإحساس بالتهديد مما ينتج عنه الإحساس بالخوف وهو خوف أو اضطراب عنيف تحدثه في النفس، صورة شر حاضر أو اضطراب قريب" (العطار ، ٢٠٠٨ :٤)
- اما تعريف الباحثة للإرهاب النفسي ، فقد تبنت تعريف (طلفاح ، ٢٠٠١) والذي يقصد به " إحساس نفسي بالخوف والرعب والفزع يثار بوجود تهديد قاس يؤدي إلى زيادة الشعور بالخطر وفقدان الاطمئنان على النفس والحياة"
- اما التعريف الإجرائي للإرهاب النفسي فهو:" الدرجه التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الإرهاب النفسي الذي تم تبنيه في هذا البحث"

- **نبذة تاريخية عن الإرهاب النفسي**:

تمتد جذور الإرهاب مع حياة الإنسان في وجوده على الأرض في هذا الكون عندما قتل هابيل أخاه قابيل وبدأ بنو الإنسان يقتل ويرهب بعضهم بعضا في الصراع من أجل البقاء،فقد استخدمت أنواع متعددة من الإرهاب على نطاق

واسع في العهد الآشوري ابتدءا من القرن السادس قبل الميلاد عندما قام الآشوريون بتسميم آبار مياه أعدائهم بفطريات صدأ القمح وهذا مايعرف اليوم ب(الإرهاب البيولوجي) وقد ورد لفظ الإرهاب (في العهد القديم بالكتاب المقدس) (لاكير،٢٠٠٨ :٢) وشهد التاريخ اليوناني والروماني حوادث كثيرة من جرائم قتل واغتيالات استمرت سنوات عدة، الا ان الإرهاب بشكله الحركي التنظيمي ظهر مع بداية القرن الأول الميلادي اذ نشأت أول حركة إرهابية منتظمة في الشرق الأوسط في فلسطين قوامها مجموعة دينية(السيكاري- Sicari)عرفوا بـ(الزيلوتيين) (ابو زيد، ١٩٨٢ : ٢١)،وهي حركة شكلت من بعض المتطرفين اليهود الذين وفدوا إلى البلاد في نهاية القرن الأول قبل الميلاد وقامت بحملة متصلة من الاغتيالات والحرق ضد السكان وانتهى الامر بهم إلى تدمير هيكلهم عام ٧٣م، وفي عصر الامبراطورية الرومانية قام كريتياس (٤٠٣م) وجماعته بإرهاب وتخويف مدينة (اليوسيس) بإعدام ثلاثمائة رجل من السكان لإخضاع المدينة لهم بحجة استعادة الديمقراطية في أثينا (ستون،٢٠٠٢ :١٨٠) وفي نهاية القرن الحادي عشر نشبت الحروب الصليبية بتوجيه من البابا أوربانوس الثاني واستمرت لقرن من الزمان وطحنت الاف البشر(فلوري،٢٠٠٤ :٥).

وعندما اكتشفت القارة الامريكية في عام ١٤٩٢م كان قد مورس مع سكانها الأصليين وهم ناس أصحاب حضارة من قبائل (الأزتيك والأنكا والمايا) شتى أنواع الإرهاب بعد طردهم وتهجيرهم من ديارهم بأن يشطر الرجل بضربة واحدة ، وإلقاء أربعين فردا منهم إلى الكلاب لتأكلهم ، وتقطيع الأيدي والأنوف والألسن وبعض الأعضاء الأخرى ، مثلما يقطعون أثداء النساء أو أيدي الأطفال وأرجلهم لأنهم لم يكونوا يمشون بالسرعة التي تمشي بها أمهاتهم (زادنوف،١٩٩٤ : ٧٠) . كما يدلنا التاريخ على ان هناك الكثير من الحركات والجماعات الإرهابية التي مارست الإرهاب اسلوبا للوصول إلى أهدافها ، وأشهر تلك الفرق (الخناقون Thughs) التي كان أعضاءها يخنقون خصمهم بشريط مصنوع من حرير وكان الشرق الأقصى (الصين ، الهند ، اليابان) مسرحا لعملياتها كما ظهرت حركة الفحامون (Les Corbonori) وهي حركة إرهابية اتخذت من ايطاليا (نابولي) مركزا لنشاطها ودعت إلى انتصار الافكار الليبرالية وامتد نشاطها إلى صقلية واسبانيا وحركة ارادة الشعب (Norodnags Volya) الروسية،وحركة اليعاقبة في فرنسا وغيرها (ابو زيد،١٩٨٢ :٢٢).

اما في المنطقة العربية : فكانت (حركة الحشاشين السرية) وهي احد شعب الإسماعيلية والتي امتد نشاطها طيلة فترة أربعة قرون من الرابع إلى الثامن الميلادي منطلقة من إيران وكان مسرح عملياتها جميع الدول المجاورة فقامت بقتل الافراد والولاة فقتلت ملك القدس الصليبي (كونراد مونيرا) وحاولت مرتين اغتيال القائد العربي الإسلامي صلاح الدين الأيوبي لكن محاولتيهما باءت بالفشل ، وغيرها من الأعمال التي تتصف بالعنف والدموية الحادة (ماكنزي،١٩٩ : ٧٧) ويبدو ان هناك ثمة تماثل بين هذه الجماعات،والجماعات الإرهابية المعاصرة من حيث كونهم فرق ومجموعات صغيرة ومنتظمة ضمن جماعة رئيسية لم تقتصر نشاطاتها على نطاق جغرافي معين أو ضد إمبراطورية أو إمارة معينة. الا ان هناك شبه اتفاق بين الباحثين على ان تاريخ أول استخدام

لمصطلح (Terror) بمعنى الإرهاب يعود إلى الثورة الفرنسية عام١٧٨٩م كونه يرتبط إلى حد كبير بهذه الثورة اذ أطلق المؤرخون الغربيون على المدة الممتدة بين الثاني من حزيران ١٧٩٣م وحتى الثامن والعشرين من تموز ١٧٩٤ م اسم عهد الإرهاب (Regin of Terror) حيث كان تحت تصرف الحركة الجاكوبية برئاسة روبسبير(مقصلة ومشنقة) في باريس بهدف تنفيذ الأحكام فورا وتم اعدام (١٧٠٠٠) شخص بعد صدور قرارات الحاكم ضدهم ، بينما اعدم (٢٥٠٠٠) دون محاكمة (زادانوف، ١٩٩٤ :٢٣)،لكن يمكن القول ان أبشع أنواع الإرهاب على مدى التأريخ ذلك الذي مارستها الولايات المتحدة الأمريكية ضد اليابان في اعقاب الحرب العالمية الثانية اذ قصفت مدينة هيروشيما وناكازاكي بالقنابل النووية والذرية (إرهاب نووي) وطوكيو بالقنابل الكروية الحارقة (إرهاب كيميأوي) الامر الذي يعد ابادة جماعية شاملة بحق الحياة والإنسانية حيث نزعت الحياة من على وجه الارض (بشر وحيوان ونبات) وظلت اثارها إلى يومناهذا وكذلك ما قامت به اسرائيل ضد المواطنين الفلسطينيين باستخدامها الإرهاب منهجا ووسيلة لتطبيق سياستها التعسفية والتوسعية في المنطقة ، ففي المناطق المحتلة يتسم الإرهاب (الإسرائيلي) بالقتل الجماعي وقتل اللاجئين العائدين إلى بيوتهم وهدم القرى والمناطق المدنية،وترحيل السكان وطردهم جماعيا،وتدمير المحاصيل بمواد كيميأوية،علأوة على انها طورت وسيلة الاغتيال من الرصاص إلى الرسائل والطرود الملغومة ثم استخدام التفجير بواسطة اللاسلكي عن بعد وهي ذات الافعال التي تستخدم اليوم مع ابناء العراق ، بعد احتلاله. ومهما يكن الحال فان عبارة الرهبة (Terror) من حيث عناصرها الاساسية التي يحدد مدلولها كونها حالة نفسية معاشة أو انفعالا يثير في النفس شرا أو خطرا معينا استمر هذا المعنى النفسي للإرهاب منذ ظهور هذه العبارة حتى اليوم دون اي تغيير ، كون معظم مقترفي الإرهاب افراد أو جماعات لايزالون يطبقون ويمارسون مضمونها النفسي والمادي في أفعالهم الإرهابية، علأوة على ذلك فان عبارة إرهاب (Terrorism) تضمنت عناصر رئيسية ثلاثة هي :

- المعنى النفسي الذي يتجلى بحالة الرعب التي يزرعها في النفوس ، وبدون هذا المعنى تفقد هذه العبارة اسسها ومقوماتها
- المعنى السياسي من حيث دلالاتها على نسق الحكم ، وبدون هذا المعنى تصبح مجرد ردة فعل عنيفة وتلقائية وفردية
- علاقتها باصحاب السلطة ، وبدون هذه العلاقة تصبح العبارة فعلاً إجرامياً يخضع لأحكام القانون الجنائي العام (العكرة ، ١٩٨٣ :٣٩).

• أدوات الإرهاب :

١- الاغتيال :

ان فكرة الاغتيال ترتبط بالدافع السياسي ضد الذين يعتقد ان لهم ارتباط بالسلطة الحاكمة وهذه هي التي تميزه عن القتل العادي .

ولعل من ابرز الاغتيالات السياسية قتل الارشيدق (فارنس فيرديناند) وريث العرش النمسأوي في (سراييفوا) في العام ١٩١٤م ،واندلاع الحرب العالمية الأولى على اثر ذلك(لاكير،٢٠٠٨ :١٠)،ثم توالت الاغتيالات بحق بعض القادة

والسياسيين في العالم كأغتيال الرئيس الامركي جون كندي في الستينات واغتيال أنورالسادات ،ثم راجيف غاندي في الثمانينات...وغيرهم.

ولكن في العراق الاغتيال تجأوز الدافع السياسي اذ طال العلماء والمفكرين وأساتذة الجامعات ورجال الدين والشرطة والجيش وشيوخ العشائر وباقي الناس الأبرياء مما يعني ان الإرهاب أستهدف كل شرائح المجتمع

٢- الافعال الواقعة ضد الطائرات وسلامة الملاحة الجوية :

وتشمل هذه الافعال تغيير مسار الطائرات أو اختطافها والاخطر من ذلك استخدامها قنبلة ضد الخصم كما حدث ذلك في ١١ ايلول ٢٠٠١اذ اصبحت الطائرات قنابل بشرية استهدف بها معالم مهمة في الولايات المتحدة وهي مرحلة جديدة يدخلها الإرهاب الجوي ادى إلى افتعال ازمة عالمية وشن حرب عالمية طويلة الامد ضد الإرهاب سميت (الحرب ضد الإرهاب).

٣ – احتجاز الرهائن :

وذلك بحجز حرية شخص أو مجموعة من الاشخاص من دون وجه حق أو التهديد بقتلهم أو ايذائهم أو حرمانهم من حريتهم بهدف الضغط على جهة ما لترضخ لمطالب الخاطفين ، سياسيه أو دفع فديه مالية.

٤ – استخدام القنابل الموقوته :

يعد استخدام القنابل تاريخيا من اكثر التكتيكات شيوعا للإرهابيين ، لعل أولى محأولات تفجير العربات المفخخة هي تلك العربة التي استهدفت اغتيال نابليون وفشلت في تحقيق اهدافها ، ثم عربة (بوذا) تلك العربة التي جرها حصان وقادها مهاجر ايطالي لتفجير تمثال بوذا في ايلول عام (١٩٢٠م) (النابلسي، ٢٠٠٧ :١)، وكثيرا ما يلجا إلى القنابل لانها تؤدي إلى نتائج كبيرة فضلا عن استخدامها يعد سهلا مع مخأوف قليلة على مستخدميها . وانها وسيلة فعالة لجلب الانظار لاهداف الإرهابيين . وبصورة عامة لا يتطلب استخدام القنابل التخطيط ومعلومات كثيرة كباقي العمليات الإرهابية الاخرى ، مثل الاختطاف والاغتيال والهجوم على اهداف محصنه (هوفمان ٢٠٠٥ : ٤٢)

٥ - العمليات الانتحارية :

يعد الإرهاب الانتحاري هو الأشد فتكأ بين ادوات الإرهاب لانه يوقع اكبر عدد من الاصابات اذ يقوم به شخص يحمل مواد متفجرة وفي نيته تفجير نفسه باستعمال هذه المواد التي في حوزته ليلحق اضرارا في صفوف من يعدهم اعداءا لاسباب سياسية أو عقائدية أو نفسيه .

٦-الإرهاب النووي :

فقد تزايد الخوف من الإرهاب النووي منذ عقد السبعينات من القرن الماضي والخوف من حصول جماعات إرهابية على رؤوس نووية أو مواد نووية ، من جمهوريات الاتحاد السوفيتي السابق جراء حالة الفوضى التي اصابت ترسانته النووية عقب تفككه . خصوصا بعد ان اعلن اسامة بن لادن في تشرين الأول عام (٢٠٠١) انه شبكته تمتلك اسلحه نووية وانها مستعده لاستخدامها للدفاع عن نفسها (قناة العربية الفضائية ، ١٢/ شباط / ٢٠٠٦)

٧ – إرهاب الأسلحة الكيميأوية والبيولوجية :

إذ اهتمت الجماعات الإرهابية بصورة خاصة بالأسلحة الكيميأوية والبيولوجية . فالأسلحة الكيميأوية تتكون من مواد كيميأوية سامة مثل غاز الاعصاب أو غاز السارين أو دايوكسين ، لكن الأسلحة البيولوجية هي موجودات حية أو بكتريا كالجمرة الخبيثة أو غيرها من الفيروسات

٨ – الإرهاب المعلوماتي :

يرتبط هذا الإرهاب إلى حد كبير بدنيا المعلومات (الانترنيت) وبالدور الهائل الذي باتت تكنولوجيا المعلومات تلعبه في مجالات الحياة كافة في العالم ويمكن ان يتضمن تحطيم المكائن الفعلية لبناء المعلومات الإستراتيجية وعرقلة تقنية المعلومات الموجودة في الانترنيت أو الحاسبات الحكومية أو الأنظمة المدنية الضرورية مثل شبكة المياه أو الاعلام الجماهيري أو الحاسبات المسيطرة على المكائن التي تتحكم بتنظيم المرور أو الكهرباء أو السدود لكي يتم ايقاع الخراب والتدمير أو قطع شبكات الاتصال بين الوحدات والقيادات المركزية وتعطيل الدفاع الجوي أو اخراج الصواريخ عن مسارها أو اختراق النظام المصرفي أو إرباك حركة الطيران المدني أو شل محطات الطاقة الكبرى . (www.bip.qov.sa/aec)

• أشكال الإرهاب:

تتعدد أشكال وأنماط الإرهاب وفقا لتعدد الباحثين واختلاف مشاربهم الفكرية والمرجعية والزاوية التي ينظرون بها للإرهاب، فالبعض يذكر اشكالا للإرهاب دون ان يستند إلى معيار محدد، والبعض الاخر يحدد اشكالا للإرهاب على اساس جملة معايير مختلفة، فكما اختلفوا في تحديد تعريف الإرهاب اختلفوا في تحديد أشكاله وانواعه،فمنهم من يصنف الإرهاب إلى خمسة أشكال أو اتجاهات كما في الاتي :

- إرهاب تكتيكي،والذي يشمل: العقاب- المكافأة- تدمير الحكومة.
- إرهاب عشوائي .
- إرهاب عشوائي مركز.
- إرهاب جماعي .
- إرهاب الاغتيالات لمن لهم علاقة بالسلطة. (ابو زيد، ١٩٨٢ :٤٥)

وبصورة عامة وشاملة يمكن النظر للإرهاب وفقا لثلاثة معايير رئيسة هي وفقا للمعيار التاريخي أوالفاعلون ،أو وفقا للهدف الذي يبغيه،أو وفقا لنطاقه وعلى النحو الاتي:

• أشكال الإرهاب وفقا لمرتكبيه :

١ – إرهاب الدولة :

رغم الخلاف حول وجود إرهاب الدولة أو عدم وجوده فان الرأي مستقر على وجود مثل هذا الإرهاب حيث تصدر الولايات المتحدة الأمريكية سنويا قائمة تورد فيها اسماء الدول الداعمة للإرهاب وعلى الرغم من ان البعض يدخل إرهاب الدولة في اطار العدوان اكثر من كونه إرهابا الا ان الدولة قد تمارس بنفسها أو بواسطة الجماعات التي تعمل باسمها الإرهاب في الداخل أو الخارج وان كانت الغالبية من الفقهاء تؤيد وجود إرهاب الدولة الا انهم اختلفوا في تعريفه كما

انهم عددوا صورا مختلفة لاشكاله فالبعض يعرفه على انه استعمال الدولة لوسائل العنف بانتظام لاثارة الرعب لتحقيق اهداف سياسية وهذه الاهداف قد تكون بالسلطة أو قمع المعارضة فالإرهاب يساعد الدولة على تحقيق بعض الاهداف التي تعجز الطرق السلمية عن تحقيقها وإرهاب الدولة يسمى ايضا الإرهاب الابيض ويشمل كافة الحركات والأنشطة الإرهابية ، المختلفة .

٢- إرهاب الافراد والمجموعات ومن اهم صوره :-

- الإرهاب الثوري : وهو الذي يهدف إلى احداث تغيير شامل في التركيبة السياسية والاجتماعية للوضع القائم وقد يكون في اطار حركة عالمية مثل الماركسية أو في اطار داخلي ويتميز بمجموعة من الصفات منها : النشاط الجماعي ويبرر في اطار ايدولوجية ثورية ويكون تركيزه على التنظيم ومثال الالوية الحمراء والعمل المباشر .
- الإرهاب العدمي : يستهدف القضاء على النظام القائم دون وجود تصور لنظام بديل فهو لا يستهدف التغيير فقط بل التدمير وهذه الفئات لا تسبب تحديا كبيرا للدولة كما لاتوجد لها امثلة معاصرة ولكنها وجدت ابان الثورة الفرنسية .
- الإرهاب العادي : هو الذي يتم من قبل الافراد بدافع أناني لتحقيق مصالح شخصية أو اقتصادية أو اجتماعية ويتمثل في اعمال العنف واحتجاز الرهائن اذا كان الهدف منها طلب فدية مالية وكذلك يدخل في اعمال النهب والسلب والتخريب

٣ - الإرهاب المؤسسي أو السلطوي :

نظرا لأنه يسعى لحافظ على السلطة التشريعية أو المؤسسات فقد يطلق عليه الإرهاب من اعلى أو الإرهاب الاحمر ولكن ليس كل عنف تمارسه الدولة يسمى إرهابا فهناك اشكالا من العنف الرسمي تمارسه الدولة في حدود الشرعية الا ان الإرهاب الداخلي أو الإرهاب القمعي يكون من خلال التعسف في السلطة مثل اعمال التعذيب والمعاملة اللاانسانية أو التطبيق التعسفي للقوانين واستخدام القمع الذي تحكم من خلاله الدولة سيطرتها على بعض الفئات والحركات الثورية وتتمكن من اسكات المعارضين وذلك من خلال مجموعات إرهابية تؤسسها الدولة لزرع الرعب في أوساط مجموعة معينة من المواطنين أو ضد المجتمع .

٤- الإرهاب الفردي :

يطلق البعض على الإرهاب الفردي إرهاب التمرد ويشكك في كونه إرهابا للضعفاء والمقصود بالضعف هو قلة موارد من يلجئون إلى الإرهاب بشكل كبير مقارنة بطموحاتهم وأهدافهم وكما يطلق على هذا النوع من الإرهاب (الإرهاب من أسفل).

• النظريات التي فسرت الإرهاب النفسي

١. **نظرية التحليل النفسي** Psychoanalytic Theory

ترى هذه النظرية لمنظرها عالم النفس فرويد(Freud,1930) إن العدوان هو نمط من السلوك المعبر عن غريزة الموت ، أي ان هناك ميلا فطريا لدى الأفراد للاعتداء على بعضهم، أو ان العدوان الذي يستثار لديهم انما هو نزوع فطري غريزي متجذر في الطبيعة البشرية ، فهو يرى الإنسان كائن سلبي عاجز وشرير

بطبعه، وميال إلى العدوان، أو ذئب يبحث عن فريسة أوعلى حد تعبير فرويد (الإنسان ذئب الإنسان) والسبب كونه شريرا لهذه الدرجة من الشدة والقسوة لانه (نظام من الطاقة)(Freud,1930,p:89 -88).فهي المسؤولة عن سلوكه العدواني .اذ تنشأ اثر الهياج أو التوتر في بدنه ثم تتحول بعد ذلك إلى أماكن مختلفة ،فان أعيقت هذه الطاقة في مكان ما ،فقد تتجه إلى مكان اخر لتجد لها منفذا ليحدث فيه التفريغ أو التنفيس ،ذلك ان حبس هذه الطاقة وعدم السماح لها من التفريغ ،ربما يولد كبتا ،وهو الأمر الذي يؤدي إلى التوتر من ثم الإرهاب (حسن،٢٠٠١ :٣٤٦) . ويرد فرويد السلوك إلى دوافع أوليه هي الغرائز والتي لا يمكن تحليلها إلى ابسط منها ، وان الغرائز جميعها تهدف إلى خفض التوتر أو التهيج إلى حدها الادنى وصولا إلى القضاء عليها تماما في نهاية المطاف ، وان غرائز الإنسان ذات طبيعتين تلك التي تنشد الوحدة والمحافظة والتي أطلق عليها الغرائز الشهوية Erotic instincts بنفس المعنى الذي استخدمه افلاطون بكلمة Eros أو كلمة جنسي Sex ual .. وهناك الغرائز التي تنشد التدمير و القتل والتي نضمها جميعاً باعتبارها غرائز العدوان أو التدمير . بمعنى ان هناك قطبين غزيزيين هما(ايروس)Eros و(ثناتوس) Thanatos أي غريزتي الحياة والموت ، أو اللبيدو والعدوان ، وتمثل غرائز الحياة والموت القوى التي تكمن وراء غرائز الجنس والعدوان وهي بهذا تمثل الميول البايولوجية لدى الكائن الحي بصفة عامة (اسماعيل، ١٩٨٢ :٥٠٦).

لقد كان لاحداث الحرب العالمية الأولى الاثر الكبير على افكار فرويد خصوصا بعد ما شاهده من دمار وقتل وتخريب، اذ اعتبر فرويد الحرب بحد ذاتها (سلوك نكوصي) (Regressive behavior) اي عودة إلى نوع من السلوك البدائي غير المتحضر (العيسوي، ١٩٩٩ :٧٣)، واصبح موقفه اكثر تشاؤما بكل ما يتعلق بطبيعة ومنشأ أو أصل الإرهاب ففي عام /١٩٢٠ اقام للعدوان مكانه منفصلة باعتباره غريزة تستهدف التدمير فيما ارتكز بشكل ثانوي على الغرائز الجنسية وقد أدى الارتفاع بالعدوان إلى مستوى غريزة منفصلة مستقلة عن غيرها من الغرائز إلى توجيه ضربة قوية إلى اي مفهوم حول الطبيعة البشرية الخيرة الطيبة للانسان (اسماعيل، ١٩٨٨ :٥٠٧) .

ولما كان فرويد يرى ان العدوان خاصية ولادية عند الإنسان ، فانه لا يمكن عمل الكثير من اجل ايقاف الدوافع العدوانية من النمو . وان الإرهاب – مثل قتل الغير – هو الصيغة الطبيعية التي يتخذها السلوك العدواني مالم يتم اعاقته من قبل القوى الكافة الضابطه ،ويرى فرويد ان عوامل كف أو ضبط السلوك العدواني تنمو خلال تفاعل الطفل مع اسرته ،وعلى هذا الاساس ، فان عملية التنشئة الاجتماعية للطفل الهادفة في السنوات الخمس الأولى من عمره التي تقوم على الدفء والحنان وتلبية الحاجات تعمل على تعزيز عوامل الكف أو الضبط في مقابل العدوان ،وهي تقيم الأمل في تناقص العنف، ففي دراسة لعبدالله أجريت عام ٢٠٠٣ أثبتت ان ٩١٪ من المجرمين والمنحرفين كانوا يعانون من نقص الحب في طفولتهم (قدوري ، ٢٠٠٣ :٢٩). وان فرويد يرى بينما يكون للدوافع العدوانية أساسها البيولوجي، فان الكف ينمو خلال الطفولة كنتاج لحل الموقف الأوديبي وصياغة الذات العليا أو الضمير(Baron, 1977,p:٥٣).

على ان هناك احتمالاً بان الانفعالات المتعلقة بالعدوان . اي المعادات والغضب . قد تؤدي إلى تفريغ لطاقة التدمير ، ومن ثم تعمل على خفض السلوك الخطر المحتمل قيامه ، وهذا الجانب في نظرية فرويد . اي مفهوم التفريغ (Catharsis) كان دائما يتم النظر اليه باعتبار ان التعبير عن العدوان بسلوك غير تدميري يكون عادة وسيلة فعالة بمنع السلوك الخطِر الإرهاب (Baron, 1977,p:5) بمعنى ما لم تجد غريزة الموت طريقا مقبولا للتعبير عن نفسها (من خلال نشاط يفرغ طاقتها كالرياضة مثلا) فان الناس سيلجئون إلى العنف والإرهاب من وقت إلى اخر لاطلاق الطاقة التدميرية المتراكمة لديهم . ويعتقد فرويد اننا بحاجة إلى التعبيرعن هذه الطاقة التدميرية المدمرة الكامنة لدينا تماما مثل حاجتنا إلى الطعام والشراب من حين إلى اخر (wrights man,1981,p:268) فان عدم تصريف العدوان الكامن في الإنسان بايجاد مخرج له وبطرق مقبولة اجتماعيا فانه سيكون مدمرا للذات أو للاخرين بتحوله لسلوك عنيف ومرفوض (دافيدوف،١٩٨٣ :٥٠٩) وبحسب فرويد من الممكن إضعاف ، أو ازالة العدوان عن طريق شكل ما من السلوك البديل الاقل تدميرا أو غير المدمر ، وبذلك فان التفريغ يصبح تطهيرا للميول التدميرية الناتجة عن العرض الموثر فقط وليس التنفيذ الفعلي لمثل هذا الميول(فرويد،١٩٨٦ :٥٣)

٢. **النظرية الايثولوجية** :- (Ethological Theory)

يؤكد لورنز Lorenz الحاصل على جائزة نوبل والذي يوصف بانه اب علم الايثولوجيا حول طبيعة العدوان عند الإنسان بانها مماثلة بصورة أو اخرى للنظرية التي قال بها فريد عن غريزة العدوان ويرى شأنه شأن فرويد،ضرورة اطلاق الطاقة التدميرية من حين لاخر لئلا تتراكم إلى حد الخطر. ففي كتابه عام ١٩٦٣ (الشر المزعوم) Das sogenannte Bose يقرر ان السلوك العدواني عند الإنسان والحيوان هو تعبير عن دافع ولادي . وان هذا الدافع يسعى إلى الاشباع والتعبير عنه عند تحريره واطلاقه من خلال عامل مثير معين . بعبارة اخرى ، فان لورنز يرى ان العدوان ينبع اساسا من غريزة للمقاتلة يشترك فيها الإنسان مع كثير من الكائنات الاخرى . وان هذه الغريزة قد نمت خلال عملية التطور لانها ادت إلى فوائد جمة . فالتنافس أو تشكيل سلم من نظام اجتماعي يؤدي إلى ظهور القادة (اسماعيل، ١٩٨٨ :٣١) .والعدوان لا يوجد بشكل ليس له ما يبرره ، ومن غير المفيد بيولوجيا ان يؤدي العدوان إلى موت كائن وارهاق الاخر . ويشير لورنز إلى انه بالاضافة إلى وجود غريزة للمقاتلة فان كل الكائنات لديها صور من الكف والضبط تحول بينها وبين مهاجمة الاخرين من نفس نوعها . وتتفأوت تلك الصور من الكف وفقا لدرجة قابليتها لايقاع الاذى بالضحية . وهكذا ، فان حيوانات مفترسة مثل الاسد والنمر ، المزودة بوسائل طبيعية لقتل المخلوقات الاخرى ، تمتلك صورا قوية من الكف لضبط سلوكها الهادف إلى مهاجمة الاخرين من نوعها ، بينما نجد ان كائنات اخرى اقل خطرا مثل الإنسان تكون عوامل الكف لديها اضعف من ذلك بكثير(Baron, 1977,p:32)، ومع ان لورنز يرى ان العدوان امر لا مفر منه ينبع اساسا من قوى ولادية ، الا انه يبدو متفائلا بدرجة ما فيما يتعلق بامكانية خفض أو ضبط العدوان . فهو يرى ان الاسهام في نشاطات ذات طبيعة عدوانية غير ضارة قد يحول دون تراكم الطاقة العدوانية إلى ان تصل إلى مستوى خطر

الامر الذي يمكن ان يعمل على خفض احتمال حدوث انفجارات عنف ضارة بالاخرين كما هو الحال في الإرهاب ، وان مشاعر المحبة والصداقة للاخرين قد تتعادل مع التعبير العدواني الصريح وتميل بالتالي نحو إعاقة حدوثه بعبارة اخرى ، فان لورنز يرى ان الالعاب التنافسية يمكن ان تشكل مخرجا للعنف الجماعي للامة . و انه من خلال الطقوس والاعداء قد يمكن ان تشكل مخرجا للعنف الجماعي للامة . وانه من خلال الطقوس والإعلاء قد يمكن استئناس العدوان بدرجة كافية لتجعل الحياة ممكنة . ولورنز بهذا يريد ان يشير إلى انه يمكن من خلال تبني مقاييس ملائمة ايجاد مسارات بديلة للإرهاب وضبطه . (اسماعيل، ١٩٨٨ :٣٤)

٣- **نظرية الإحباط – العدوان** Frustration – Aggression Theory

لقد صاغ (دولارد) Dollard 1939 المبدا العام للإحباط والعدوان من كتابات فرويد الأولى – وطبق دولارد نظريته على احد مجتمعات الولايات المتحدة وقام بتحليل استجابة طبقة الملونين للاحباط الذي تفرضه الجماعة البيضاء – وبهذا أمكنه الكشف عن التأثيرات النفسية للتركيب الاجتماعي على تنظيم الشخصية والسلوك .

وقد افترض دولارد وزملاؤه (ميلر ودوب وسيزر ومارون ١٩٣٩) من جامعة ييل Yale University ان الإحباط يستثير دائما استجابة عدوانية ، الا ان السلوك العدواني قد يأخذ صورا عدة . فاحيانا ما يتم توجيه العدوان نحو العامل المسبب للإحباط ، وأحيانا أخرى يتم توجيه العدوان نحو أبرياء . وبعض صور العدوان قد تكون قوية واضحة غير متخفية ، وأخرى ضعيفة أو متخفية .

وفي الواقع فان هناك عوامل أخرى تفعل فعلها بجانب الإحباط ذات تأثير فيما يمكن ان تكون عليه صيغة العدوان . ومن هذه العوامل :

- درجة الاحباط إلى درجة الاستثارة التي تحكم العدوان .
- طبيعة العوامل المرتبطة بكف الفعل العدواني ، أي تاثير العقاب .
- العوامل التي تحدد الهدف الذي يتجه اليه العدوان ، والصيغة التي يتخذها العدوان ، أي نقل العدوان Displacement .
- العوامل المتعلقة بخفض استثارة العدوان أي تفريغ العدوان catharsis .

ويشير دولارد وزملاؤه إلى ان درجة الحفز للسلوك العدواني ، أي شدة الدافع العدواني، تتباين بشكل مباشر مع درجة الاحباط (Dollard et al . 1968 , p:170)

وهناك ثلاثة عوامل حاسمة في هذا الصدد هي : القيمة التدعيمية أو التعزيز الذي يحصل عليه الفرد من جراء العدوان أي اهمية الهدف الذي تم احباطه ودرجة التدخل بالاستجابة المحبطة ، وعدد الاستجابات المحبطة المتتالية أي التي حدثت من قبل وبذا كلما زادت اهمية الهدف الذي احبط وكلما زادت درجة إعاقة الاستجابة ، وكلما زاد عدد الاستجابات المعاقة كلما زادت درجة الإغواء لسلوك الإرهاب . وقد تتجمع تاثيرات الاحباطات المتتالية على مر الزمن بحيث ان بعض الخبرات البسيطة يمكن ان تتجمع لتحدث استجابة عدوانية ضخمة لاتحدثها أي خبرة بمفردها . وهذا الافتراض يعني ان تاثير الاحباط

يستمر ، وهو افتراض يلعب دورا هاما في جوانب عديدة من هذه النظرية (اسماعيل ، ١٩٨٨ : ٣٤).

وفي هذا الصدد فان دولارد وزملاؤه يشيرون ايضا إلى دور التفريغ Catharsis في خفض العدوان وكانو اكثر تفاؤلا بالنسبة لدور التفريغ عما كان يراه فرويد فكل صور العدوان حتى تلك غير الصريحة ، غير المباشرة ، غير الضارة تخدم عملية التفريغ وتعمل على خفض الحفز لعدوان تالي . فليس من الحتمي ان يعمل شخص محبط على ايذاء شخص اخر بهدف خفض أو التخلص من الدافع العدواني . فالتخييلات العدوانية – أي ان يتصور ويتخيل المرء قيامه بافعال عدوانية دون ان تاخذ حيز التنفيذ الفعلي – أو التهديد بقضبة اليد ، أو التعبير اللفظي عن الحنق والضيق ، أو غير ذلك من استجابات مماثلة يمكن ان يكون لها تاثيرها في خفض الحفز للعدوان. ويلخص دولارد وزملاؤه الموقف بالقول بان اقصى استثارة للعدوان يحدثها الاحباط تكون بالنسبة للسلوك العدواني الموجه نحو العامل الذي يتم ادراكه باعتباره مصدر احباط .

وهناك عنصر مهم لنظرية الاحباط – العدوان ، يعني باعادة توجيه أو ازاحة العدوان وقد كان دولارد وجماعته (Dollard et al) واضحين جدا في معالجتهم لهذه الظاهرة ، حيث يرون ان احباطا مايثير العدوان بصورة أولية ضد مصدر الاحباط ، ويثير ايضا العدوان ضد الاهداف المرتبطة بالمصدر بدرجة أو باخرى ، وقوة الاثارة تتباين تبعا للعلاقة الارتباطية بين المصدر الفعلي للاحباط والهدف البديل ، حيث تقل قوة المثير للعدوان بنقصان التماثل بين الهدف الاصلي والبديل . والفرد المحيط الذي يجبر على منع سلوكيات معينة ضد اهداف معينة ، (هذا المنع بحد ذاته يعد محبطا وبذلك يزيد معاناة الاحباط) يتم تصوره بانه مندفع فيجد منافذ اخرى لميوله العدوانية والنشاطات العدائية التي يتم تحويلها أو ازاحتها كما يجب ان تكون هي القادرة على تحويل هذه الاثارة للعدوان خاصة اذا تم توجيه أو ازاحة العدوان نحو هدف اخر اضعف واقل خطورة من المحبط الاصلي ، من هذا يتضح ان الشخص الذي تم احباطه لايشترك بالضرورة دائما في اعتداءات بدنية أو لفظية ضد الاخرين ، وانما يمكن ان يكشف عن استجابات مختلفة تتفاوت من استسلام أويأس إلى محاولات ايجابية للتغلب على العقبات القائمة في طريقه . وعلى هذا الاساس فقد اعيدت صياغة النظرية على يد ميلر Miller بحيث يصبح مضمونها ان الاحباط يولد حفزا لعدد من صور الاستجابات أو يؤدي إلى صور سلوكية عديدة احدها فقط هوالعدوان (Baron ,1977,p:77).

٤- النظرية السلوكية :

يرى علماء النفس السلوكيون بافلوف وسكنر وهل وغيرهم ان العدوان هو سلوك متعلم مثله مثل اي سلوك اجتماعي آخر يتم اكتسابه بطرائق متنوعة يرتبط بتقليد الأبناء لآبائهم. أوتعرض الأبناء إلى نظام تنشئة اجتماعية غير متسق في طفولتهم ، وظهور مشكلات سلوكية في سن مبكرة .أونتيجة تعلم عادات سيئة وشاذة أو منحرفة. كما يؤكدون ان العدوان الاجتماعي هو احد متغيرات الشخصية ، وصنف من استجابات القدرة على التحمل والانتشار ، وان هناك دور مهم تؤديه العادة (Habit) في تكوين هذا السلوك العدواني ضد

الآخرين ، ويتمثل هذا السلوك بعادة الهجوم ،وهو نظام متكون من مجموعة من العادات بهيأة عدوان جسدي وعدوان لفظي .(Lott & Lott, 1968,p:220)

وعلى ووفق المنظور السلوكي فان الإرهاب يتحدد بأربعة متغيرات هي :

- مسميات العدوان (Antecednts of Aggression) : اذ يرتبط العدوان والغضب بمسميات ((الهجوم ، الإحباط ، المضايقات))، وان تكرار هذه المسميات وشدتها ، تحدد طبيعةالإرهاب.
- تاريخ التعزيز (Reinforcement History) : تعتمد قوة العادة العدوانية على النتائج التي تليها ، فكلما كان التعزيز أسرع واكبر ، كلما كان الهجوم اشد ، والعكس صحيح.
- التسهيل الاجتماعي (Social Facilitation) : أن الميول والاتجاهات والثقافة السائدة في المجموعة التي ينتمي اليها الفرد نحو الإرهاب، تكون محددا قويا في فاعلية الإرهاب، سواء كانت هذه المجموعة هي ((العائلة الأصدقاء ، ، الطبقة الاجتماعية)) .
- المزاج (Temperament) : أن متغيرات المزاج تؤثر على كل السلوك ، والمزاج هو جزء من نمط الاستجابة للشخص ، وان متغيرات المزاج تؤثر على نمو الإرهاب ، ومنها الاندفاعية ، وشدة رد الفعل ، مستوى الفعالية الاستقلالية . ويساعده ضعف رقابة الوالدين لأبنائهم على تعلم وتطور سلوكيات منحرفة لان المدركات الاجتماعية السلبية للأطفال تؤثر بصورة كبيرة في سلوكهم العدواني (الزبيدي،٢٠١٠، :١٥٥).

وعليه فان الإرهاب وفقا لهذا المنظور يفسرعلى اساس انه سلوك متعلم يمكن التنبؤ بها والسيطرة عليه ، بحسب قوانين التعلم ؛كالتعزيز والتمييز والانطفاء .وهو ليس غريزه فطرية محتومة على البشر ،بل هو سلوك متعلم ومكتسب عن طريق البيئة الاجتماعية .فعندما يلاحظ الطفل في بيئة شخصيات مهمة في حياته كالوالدين ،تمارس العنف باستمرار في مواقف متعددة تسبب لها الاذى النفسي أوالجسدي ،فسيتشكل لديه سلوك العدوان نفسه عندما يمر بمواقف مشابه وبذلك فان الباحث يرى ان السلوكيون متفائلون في امكانية ازالة المواقف البيئية التي انجبت الإرهاب بمواقف اكثر ايجابية عن طريق محو تعلم واعادة تعلم .

٥- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

برز في السنوات الاخيرة أطار نظري يشير إلى ان الإرهاب هو صورة خاصة من صور السلوك الاجتماعي يتم اكتسابه والحفاظ عليه بنفس الشكل الذي تتم به صور أخرى من السلوك . ومن ابرز الممثلين لوجهة النظر هذه Bandura&Wallters .ففي نظرية باندروا و والترز المسماة نظرية التعلم الاجتماعي Soclal learning theory ان انماط السلوك العدواني هي اساسا قد تم تعلمها وتدعيمها (Bandura & Walters , 1973,P:75) .

ويتم الكشف عن سلوك الإرهاب من واقع عوامل عدة مثل الاستثارة المباشرة مع الآخرين ، التعرض لنماذج عدوانية ،درجة عالية من الاستثارة الفسيولوجية ضغوط بيئية مثل ارتفاع درجة الحرارة والازدحام والضوضاء ، الاتجاهات والقيم

ومع أن معظم المنظرين قد الحوا على ما يسمى بالعدوان الغاضب Angry aggression،المسؤول عن سلوك الإرهاب الذي يثاب عليه من خلال إلحاق الأذى بالضحية ، فان باندورا و والترز يضيفون العدوان الأدائي Instrumental aggression حيث يهتمون بالعدوان المتعلم الذي يستهدف تحقيق غاية معينة فاحد الأساليب التي من خلالها يكتسب الفرد استجابات عدوانية هي من خلال خبرات يتم الاثابة عليها بشكل مباشر ، ويتفق ذلك مع مبادئ التعلم الأدائي Imstrumental learning حيث أن سلوك الإرهاب الذي يتلوه نوع من التدعيم الايجابي سوف يعمل على تعزيز الميل لممارسة هذا السلوك . بل أن هناك شواهد على أن مظاهر الألم أو المعاناة التي يكشف عنها الضحية قد تخدم كنوع من التدعيم بالنسبة لبعض الأفراد الذين يكونون على درجة عالية من الاستثارة الذي يعمل على تقوية ميلهم لمثل هذا السلوك في فرص أخرى تالية.

ويمكن القول بصفة عامة أن الاستجابة للعدوان – وفقا لأراء باندورا و والترز قد يكون لها نتائج معقدة – فالعقاب البدني – مثلا – على السلوك العدواني قد يستثير عوامل الكف ، ألا انه في نفس الوقت يزود الطفل بنموذج يتم تقليده ومن ثم فان المحصلة النهائية للعدوان يصعب تقديرها وحسابها . وبالمثل فان الانغماس في عدوان صريح وواضح قد يعمل على خفض الحفز له بحيث يصبح التعبير للعدوان اقل احتمالا ، الا انه يمكن ان يعمل ايضا على خفض عوامل الكف ومن ثم زيادة فرص التعبير العدواني فيما بعد .

ويهتم باندورا و والترز بتأثير التدعيم على الإرهاب ، وكذلك بقضية تعميم العدوان . والاهتمام بقضية التعميم هامة من وجهة إن التعميم يمتد إلى المنبهات (أي العوامل المثيرة للعدوان) وكذلك إلى الاستجابات (أي طبيعة ردود الفعل لهذه المنبهات) ، الأمر الذي يؤدي إلى فروق فردية في العدوان وأنماط الاستجابات .

والمهم أن الإرهاب وفقا لهذه النظرية سلوك متعلم يتم تعلمه من خلال ملاحظة نماذج عدوانية في حياتنا اليومية (الأشخاص المحيطين بالفرد ،الاقرباء، الأفلام المعروضة بالسينما والتلفزيون،القصص ..وغيرها) (شبكة المرصد المعلوماتية،٢٠١٠ :٤) .فضلا عن دور التعزيز في إبرازهذا سلوك الإرهاب وإظهاره .

٦- نظرية الاختلاط التفاضلي :

صاحب هذه النظرية هو العالم سذرلاند (Sutherland) الذي صاغ مبادئها وفقا لتحليل نفسي – اجتماعي لطبيعة الجماعة واثرها في السلوك ، ولقد اشار سذرلاند إلى ان علاقة الإفراد تتحد داخل الإطار العام للتنظيم الاجتماعي وبالتالي فان سوء هذا التنظيم يؤدي إلى ارتفاع معدلات الجريمة . وحصر سذرلاند عملية الإجرام في تسع قضايا تعتمد كل قضية على سابقتها وهذه القضايا هي :

- السلوك الإجرامي سلوك يكتسب بالتعلم وليس وراثيا .
- تتم عملية تعلم السلوك الإجرامي من خلال الاتصال الاجتماعي أو بالتداخل والتفاعل بين الفرد والآخرين

- يحدث الجزء الأساس من تعلم السلوك الإجمالي داخل نطاق الجماعة الصغيرة (الأسرة ، جماعة الأصدقاء ، الجيران)
- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي فن ارتكاب الجريمة والاتجاهات الخاصة للدوافع والميول التي تقود الفرد إلى الجريمة .
- يتم تعلم الاتجاه الخاص بالجريمة من خلال الأشخاص المحيطين بالفرد ونظرتهم إلى النصوص القانونية .
- ينحرف الفرد حينما ترجح كفة الآراء التي تحبذ مخالفة القانون وهذا هو مبدأ الاختلاف التفاضلي المهم اذ يوضع الأخلاط بالأنماط الإجراميه في كفة والاخلاط بالأنماط المعادية للإجرام في كفة ، وكلما توثقت علاقة الفرد بالأنماط الإجرامية وازدادت عزلته عن الانماط المعادية للإجرام يصبح الفرد اقرب إلى الجريمة أي انه يتأثر بالثقافة التي تحيط به مالم يجد حوله نماذج أخرى تدخل في صراع مع هذه الثقافة (يلاحظ هنا الاتفاق مع منظور التعلم الاجتماعي حول أهمية النموذج في تعليم السلوك) (الزبيدي،٢٠١٠ : ١٥٩).

٧- نظرية التركيب الاجتماعي واللامعيارية :

يرى بروبرت ميرتون (Merton.B) المنظر الرئيسي لهذه النظرية ان الانحراف يمكن تفسيره وبثلاث اسس نظرية هي :

- الطموحات أو الأهداف التي يؤمن بها الفرد من خلال ثقافته التي يعيش فيها .
- المعايير الاجتماعية التي تحكم مسيرة الأفراد في تحقيق طموحاتهم وأهدافهم .
- الوسائل المؤسسية التي يهيئها المجتمع لإفراده وذلك من خلال جميع مؤسساته لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم .

ويرى (ميرتون) أن المجتمعات الإنسانية تتباين في ما بينها في مقدار ثرائها وفي نوعية الفرص التي تتيحها لتحقيق الهدف للحصول على الثروة وتحسين دخولهم الفردية (Billing,1976,p:96) والمجتمع الأمريكي الذي بنى ميرتون نظريته عليه يشكل مجتمع وفرة وهو يؤكد على قيمة النجاح المادي والرغبة الشديدة للتملك والاستهلاك هدفا أعلى في الحياة ، ومن جهة أخرى نجد أن هذا المجتمع يضع قيودا كثيرة أمام الإفراد لحجب تحقيق هدف الغنى والثراء المادي بالطرق المشروعة ، وهذه الإعاقة وخصوصا بالنسبة لبعض الأقليات لا تترك أمام هؤلاء الناس إلا التماس بدائل متيسرة لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم حتى وان كانت هذه الوسائل غير مشروعة ، أي أن حالة الإعاقة هذه هي التي تشكل حالة اللامعيارية التي تدفع الفرد إلى تحقيق أهدافه بطرق غير مشروعة واللامعيارية كما يراها ميرتون هي اتجاه للفرد نحو التخلص من المجتمع وتمركزه في ذاته ورفضه للروابط الاجتماعية ، وهي ترتبط بعدم الاستقرار والتجرد عن الأخلاق ومحاربة النظام وان انحراف الفرد عن السواء الاجتماعي يتم من خلال إحدى خمس عمليات رئيسية هي الانتماء والابتكار والتعلق بالطقوس والانسجام والثورة ، وقد يكون الابتكار ابرز هذه العوامل الخمس وأكثرها شيوعا لان الفرد غالبا ما يسعى إلى ابتكار الوسائل المشروعة

لتحقيق أهداف مشروعة والروابط بين اللامعيارية والسلوك الانحرافي يبدو في عملية النجاح في تحقيق الأهداف بوسائل غير مشروعة اذ يؤثر هذا النجاح على المنحرفين أنفسهم فيدفعهم إلى المزيد من الانحراف والتمادي في التحلل من المعايير النظامية السائدة كما انه يؤثر على الآخرين من أعضاء الجماعة الذين يجدون أن المنحرفين ينجحون بوسائلهم الخاصة في تحقيق مايعجزون هم تحقيقه بالطرق المشروعة ويلاحظون ان أجهزة الضبط الاجتماعي تعجز عن ملاحقة المنحرفين ومعاقبتهم فيقتدي بعض الاسوياء بهم فيصبحون منحرفين ، أي ان نمو أنماط النجاح للمجرم قد يضخم بصورة متصاعدة درجة اللامعيارية في المجتمع وهذا بدوره يخلق حالة لامعيارية للآخرين ، وهكذا فان النتائج البنائية لتزايد معدلات السلوك المنحرف تمثل جزءا من الديناميات الاجتماعية ويشير ميرتون انه من المفيد أن نفكر في تذبذب معدلات السلوك المنحرف من منظور العملية الاجتماعية وليس فقط كموقف يواجهه الإفراد اذ تدخل استجابات الإفراد بدورها في العملية الاجتماعية لتعيد تشكيل البيئة الاجتماعية للآخرين(Brewer,1968,p:98).

٨ - وجهة نظر ترى ان الإرهاب استجابة لخلل كروموسومي أو عصبي :

ان العوامل التي تؤدي إلى استثارة سلوك الإرهاب طبقا لهذا المنظور ، هي حدوث خلل في التركيب الكروموسي أو خلل عصبي . اذ ان التركيب الكروموسوي للفرد السوي هو (٢٣) زوجا من الكروموسومات فاذا صار هناك زيادة عن هذا العدد المقرر ، فان النتيجة المتوقعة ان يحدث انحراف عن السوية الاجتماعية، والجدير بالاشارة ان الزيادة في عدد الكروموسومات عادة ما تحدث في الكروموسوم الثالث والعشرين وهو الكروموسوم الذي يحدد جنس الفرد وتكون هذه الزيادة على نوعين :

- ذكور لديها كروموسوم (x) اضافي بحيث يكون تركيبها الوراثي (xxy) مختلفة عن الاسوياء من الذكور التي يكون تركيبها الوارثي (xy) .
- ذكور لديها كروموسوم (y) اضافي بحيث يكون تركيبها الوراثي (xyy) مختلفة عن الاسوياء من الذكور (Hetherington , 1986,p:68) وبذلك ، فان الزيادة في عدد الكروموسومات يؤدي إلى تركيب وراثي غير سوي ، مما يترتب على ذلك ، ظهور انماط سلوكية غير سوية .

والدليل على ذلك ، فقد وجد خلال الفحوصات الاكلينيكية التي اجريت لبعض السجناء ممن ارتكبوا جرائم مختلفة ، انهم يمتلكون تركيبا وراثيا غير سوي (ارمان ويتر،١٩٨٣ :١٠٠) يختلف بالمرة عن التركيب الوراثي للاسوياء وهو الامر الذي أوقعهم في عديد من المخالفات، ويشيرلامبروزو(Lombroso, 1905) في هذا الصدد أن الإرهابي يولد وسمات الجريمة مميزة على جسمه هذهِ السمات تخلق فيه اندفاعية فطرية طبيعية تجعله أكثر اندفاعا نحو ارتكاب الجريمة.من سواه كما يتميز المجرمون بنسبة سمات الإنسان القديم أكثر مما موجود لدى الأسوياء.. وصفت بسمات الانحطاط DegradationTraits وهي على ثلاثة أنواع جسمية وفسيولوجية ونفسية.

- الجسمية: صغر الجمجمة، وضخامة المنكبين، عدم انتظام طول الذراعين، عدم انتظام الأسنان، جحوظ العينين.

- الفسيولوجية: ضعف إحساسه بالألم والحرارة والبرودة وقوة البصر مع صفف حاسة السمع والشم والذوق وعدم الانتظام في حركاته.
- النفسية: حدة المزاج، الكسل، الأنانية والتهور وضعف القدرة على ضبط النفس وضعف الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير وعدم المبالاة والغرور. (السراج، ١٩٨١ :١٨٤)

٩- النظرية المعرفية :

يعتمد هذا التفسير على طريقة التفكير التي ينطوي عليها تفكير الإرهابي اذ يؤكد العالم أورن بيك(Aaron Beck, 2000) بان الطريقة التي يفكر بها الإرهابيون غير منطقية ،وعندما يفكر الإنسان بطريقة غير عقلانية أو منطقية فان ذلك ينعكس على سلوكه (بيك٢٠٠٠: ١١٧) ، فالسلوك الإرهابي من قتل وتفجير واختطاف وغيره لايمكن قبوله منطقيا فمثلا ان غياب التفكير المنطقي والعقلاني لدى الإرهابين يؤدي إلى تفسيرهم لما يحدث حولهم انه موجه ضدهم من قبل من يتصورنهم اعدائهم ، فهم لا ينظرون إلى ما يحدث بواقعية بل ينظرون اليه بصورة خيالية حيث يعيدون تشكيل الاحداث لتوافق الصورة الخيالية الموجودة في اذهانهم لذلك فان خيالهم يصور لهم ان الناس صنفين منهم الخيرون : وهم من يقومون باعمال التدمير، والقتل ، والتفجير وما إلى ذلك ، واشرار وهم فئة الأعداء الذين يستحقون مايقع عليهم من تدمير ويعتقد الإرهابيون دائما أنهم الضحية ومايقومون به من إعمال إرهابية هو دفاع عن الذات وعن قيم العدل والحق ، كما ان الإرهابيين لا يجيدون لغة الحوار مع الاخر ، فهم لا يسمعون الا صوتهم ولا يؤمنون الا برأيهم الذي هو نتاج خاطئ ومسلمات عقلية ثابتة وراسخة عندهم ، وما هذه إلا مشكلات نفسية ترجع بالدرجة الأولى إلى ان الفرد يقوم بتحريف الواقع ولي الحقائق على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة وتنشأ هذه الأوهام عن عمل خاطئ حدث في إحدى مراحل نموه المعرفي(عبد الحميد،٢٠٠٦ :٢٠)

فالإنسان ليس فقط رهين تفاعلات كيميائية أو مؤثرات عمياء أو انعكاسات آلية بل هو كائن عرضة للتعلم الخاطئ وللأفكار الانهزامية ولديه القدرة على تصحيحها أيضا ، وهو حين يضع يده على مواطن المغالطة في تفكيره ويجري عليها التصحيح اللازم فانه يجعل حياته أكثر رضاءً له وإرواءً لنفسه ، ويؤكد أليس (Ellis) في هذا الاتجاه إن التفكير غير العقلاني أو الافكار غير العقلانية هي الافكار التي تتضمن جوانب غير منطقية ترجع نشأتها إلى التعلم الخاطئ والمشوش الذي تلقاه الطفل من والديه ومن البيئة الثقافية التي يعيش فيها (Ellis , 1999 , p:108) .

١٠- النظرية النفسية الاجتماعية Psycho- Social Theory

ويرى الفريد ادلر (Adler ١٨٧٠- ١٩٧٣) صاحب المدرسة الفردية Individual psychology ان السلوك الإنساني ، يمكن تفسيره على انه محأولة الفرد للحصول على السيطرة على الغير . والدافع إلى ذلك هو الرغبة في تحرير نفسه من الشعور بالنقص سواء كان هذا النقص جسميا أو عقليا ، فعليا أو متخيلا .وينشأ الشعور بالنقص نتيجة لوجود عيب أو ضعف بدني يجعل الطفل عاجزا عن مسايرة زملائه من الاطفال ، وقد ينشا الشعور بالنقص ايضا عن

بعض المتاعب والصعوبات عند الطفل كأساءة الوالدين له وحرمانه من الحب والعطف والتشجيع .(Lindezey,1988,p:208).

ويرى ادلر ان الإنسان يحأول دائما ان يعوض مابه من ضعف ، وان يخفي شعوره بالنقص بما يبديه من مظاهر القوة والسيطرة والتعالي ،وبما يلجا اليه من وسائل وحيل لاقرار ذاته .

وقد ينتج عن ذلك أحيانا ان يتجه بعض الناس اتجاها معاديا للمجتمع بشكل عدوان أو إرهاب ويعتبر ادلر ان دافع القوة وإقرار الذات هو القوة الايجابية المسيطرة على الحياة ، على خلاف فرويد الذي يعتبر الدافع الجنسي هو القوة الهامة الفعالة في الحياة

وربط ادلر شذوذ تطور الشخصية ووظيفتها بالأوجه المختلفة لأنموذجه حول الإنسان اذ يعتقد ان البعض يعاني من الدونية في سعيه لتحسين نفسه وظروفه . وتنتج اضطرابات الشخصية من الإحساس العميق بالدونية والأشكال المبالغ بها للسعي وراء التفوق وربما يطور الشخص التعويضات والتعويضات المفرطة غير الصحيحة . وربما يكون هدفه التوجيهي غير واقعي وأناني جدا ويعكس الهدف التوجيهي الدافع اللاعقلاني للسلطة أو النجاح أو الكمال وكذلك الأهداف المثالية الاخرى .

وتكون مشاعر الدونية تمزيقية بحيث يندفع الشخص وراء تأسيس نوع ما من التفوق على الاخرين واحتمال ان يكون السلوك الناتج سيئ التكيف جدا ومندحر ذاتيا ويحدث الشذوذ عندما يسعى الفرد إلى اثبات تفوقه عبثا بدلا من قبول مركزه ويعزى السعي اليائس وراء التفوق إلى عدم الاستعداد ليكون عضوا اعتياديا في الجماعة (Freedman &Sears,1974,p:99).

وان العصابين الذين يعانون اضطرابا في صحتهم النفسية تكون أهدافهم لاشعورية ، ولا يعرفون البدائل المتاحة أمامهم عندما يواجهون مواقف الحياة المختلفة . بمعنى أن الفرق بين الطبيعي والعصابي هو فرق في كيفية رسم الأهداف ، حيث يضع الطبيعي أهداف واقعية يسعى إلى تحقيقها ، بينما يكون المريض نفسيا قد وضع أهدافا خيالية يصعب الوصول اليها . ان الأشخاص العصابين ، وفقا لادلر هم أولئك الذين يمتلكون أساليب حياتية خاطئة كانوا قد اكتسبوها من خلال الاتصال بوالديهم الذين اما يكونوا قد دللوهم أو أهملوهم أو رفضوهم خلال طفولتهم المبكرة ففي كثير من الحالات كان هؤلاء الاباء قد اظهروا أنماطا سلوكية شاذة أو غريبة الأطوار ، بعضها قد يكون مزيجا من الدلال والرفض .كما ويعتقد ادلر ان النتيجة الحتمية لهذا النوع من المعاملة هو ان يصبح هؤلاء قلقين بدرجة عالية ويشعرون بعدم الامان فيبدؤون بتطوير ادوات حماية لمسايرة مشاعر النقص لديهم وغالبا ما يطورون الكفاح من اجل التفوق لتعويض مشاعر النقص هذه ، وهكذا يبدأ الفرد العصابي يفكر وبطريقة متكبرة ومتعجرفة بانه متفوق فعلا على الآخرين ويعمل فعلا بطريقة متسأوقة مع اعتقاده هذا ، وربما يكافح من اجل ان يكون كاملا (Perfect) ويصغر من شان الاخرين ويكون إدراكه للآخرين على أنهم منافسون له ويجب ان يهزمهم بأي وسيلة منتهجا أسلوب العنف والإرهاب(الزبيدي،٢٠٠٩ :47).

• **مناقشة نظريات الإرهاب النفسي** :

الإنسان مخلوق آدمي معقد يحمل في اعماقه كل النزعات الإنسانية المتناقضة ، وهو لا يكتسب صفته الإنسانية بفضل خصائصه الحيوية (البايولوجية) وحدها بل بفضل المجتمع والجماعة التي يعيش فيها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية فيتحول من كائن بايولوجي إلى كائن اجتماعي يحمل الاتجاهات النفسية المختلفة التي تسود ، والقيم المصطلح عليها ، والمعايير التي تجتمع عليها الجماعة ، وبذلك يتحدد سلوكه الاجتماعي نتيجة للتفاعل الحاصل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها وبصفة خاصة (البيئة الاجتماعية) ، وهذا يظهر اثره في اختلاف السلوك الاجتماعي الثقافي للافراد تبعا لنوع التفاعل الاجتماعي والثقافي(Socio-cultural interaction) للجماعات المختلفة/ وللثقافات المختلفة وهذه المسائل لا تدخل في اطار علم النفس وحده .... بل تتناولها علوم اخرى كل من زاويه ، فهناك علم الاجتماع وعلم الإنسان (الانثروبولوجي) وعلم الشعوب (الاثنولوجي) وعلم السياسه والفلسفة،وحتى في ميدان علم النفس تعددت النظريات التي فسرت السلوك الإنساني بل التي فسرت ظاهرة واحدة من هذا السلوك ، وطبيعي ان ذلك يعود إلى اختلاف وجهات نظر العلماء والمدارس التي ينتمون اليها ، لذا سنناقش بإسهاب آراء هذه النظريات في تفسيرها للإرهاب النفسي؛ فنظرية التحليل النفسي ترى ان سلوك الإنسان يتشكل من دوافعه الغريزية باعتبارها هي المحركات الأولى والدوافع إلهامه للسلوك، وان الإرهاب النفسي غريزي (غريزة الموت أو غريزة التدمير)،أي ان الطاقة التدميرية تتولد لدى الإنسان بصورة مستمرة ، وان هدف غريزة الموت هو موت الذات ، ويقرر فرويد Freud ان سبب ملاحظة النشاطات التدميرية المتوجه نحو الخارج هو اكثر من المتوجه نحو الذات يرجعها إلى الازاحة أو الاستبدال (تحويل الهجمة على الذات إلى هجمة على الاخرين) والعنف المتوجه نحو الخارج هو في الحقيقة مشتق من العنف المتوجه نحو الذات. و ان الإرهاب محكوم بمجموعة من المشاعر المكبوتة التي يحملها الإنسان كانعكاس لحالته العاطفية ونتيجة لتأثير العوامل الذاتية والتأملية.

بينما يرى لورنزLorenze ان الإرهاب النفسي كذلك هو فعلغريزي،وانه طاقة تعمل بصورة مستمرة ومتجددة،ولابد من الأنطلاق منحين لاخر خصوصا اذا ما تزامن ذلك مع بعض المثيرات الخارجية ، ويرى ان العنف الإرهاب ليس شيئا سيئا بل انه يعمل على حفظ اعضاء النوع الواحد عن طريق التناسل الأقوى، ويساهم في توزيعهم على مساحة كافية ..

أما النظريات الكيميائية فترى ان الإرهاب يحدث بسبب عدم التوازن الكيميأوي للجسم لخلل في الجهاز العصبي أو خلل في عدد الكروموسومات ونظامها الجيني..فيولد الإنسان وهو حامل لهذة الاختلالات،يشاركهم الرأي في ذلك لامبوروزو Lombroso في ان الإنسان يولد وسمات الجريمة مميزة على جسمه.

أما علماء النفس الاجتماعي فهم يعارضون فرويد ولورنز ولامبوروزو في تركيزهم على الغرائز أوالسلوك الفطري وذلك لصعوبة التثبت من هذه

المبادئ بطريقة تجريبية أو تكاد تكون مسألة التجريب لمثل هذه المفاهيم شبه غائبة ..لذلك فأن الكثير من علماء النفس رفضوا قبول فكرة الطاقة التدميرية (الإرهابية) ، وافترضوا ان هناك دوافع عديدة توجه الكائن الحي وهي ليست فطريه يولد الإنسان مزودا بها ،وان دافع العدوان يأتي نتيجة الاحباط الذي يتعرض له الفرد في البيئة التي يعيش فيها اذ يرى دولارد (Dollard) ان الإرهاب ينشأ من الاحباط Frustration ويزداد الإرهاب في المجتمعات التي يزداد فيها الاحباط ويتكرر، وان السلوك الإرهابي العنيف هو تخفيض لدافع العدوان المستثار بسبب الاحباط .

اما ((ميلر Miller)) فيرى ان الاستجابة العنيفة للاحباط تكون من ضمن مجموعة استجابات ، فالاحباط قد يؤدي إلى الإرهاب أو لا يؤدي بحسب الظروف التي ترافقه ، وان هناك ظروف احباط كثيرة الا انها لا تؤدي للإرهاب بمعنى ان الإرهاب قد يحدثمع عدم وجود احباط...

اما بيركوفكتز Berkovitze فقد اكد على ان الاحباط لوحده لا يؤدي إلى الإرهاب مؤكدا على تفاعل الإشارات البيئية والحالة الانفعالية الذاتية ،أي ان هناك متغير وسيط هو الاستعداد الذي يجب ان يضاف لهذه السلسلة ،بمعنى ان الاحباط يولد الاستعداد للغضب ، اما الاشارات البيئية فهي التي تزيد من قوة الاستجابات العدوانية والإرهابية.

فيما يرى اصحاب التعلم والتعلم الاجتماعي باندورا و ولترز Bandura & Walters ان سلوك الإرهاب هو سلوك متعلم، وان الإنسان يكتسب سلوكه من خلال نمذجة سلوك الآخرين (الإرهابيين) والاقتداء بهم كنماذج .. فضلا عن عمليات التعزيز الايجابية والسلبية التي تصاحب سلوك النماذج ، وعليه فان الإرهاب يتم تعلمه من خلال ملاحظة نماذج تمارس الإرهاب (الاشخاص المحيطين، وابطال القصص والافلام) .. كما يقترب اصحاب وجهتي النظر آنفتي الذكر مع أصحاب نظريات المنظور الاجتماعي(نظرية الاختلاط التفاضلي ،ونظرية التركيب الاجتماعي واللا معياريه)، من حيث كون السلوك الإرهابي الإجرامي سلوكا مكتسبا مع أهمية دور التنشئة الاجتماعية والاتصال الاجتماعي و التفاعل بين الفرد والآخرين ذوو النزاعات الإرهابية وبذا فأن انحراف الفرد نتيجة ترجح كفة الاراء التي تحبذ مخالفة القانون وهذا هو مبدأ الاختلاط التفاضلي اذ يوضع الأخلاط بالأنماط الإجراميه في كفة والأخلاط بالانماط المعادية للإرهاب والجريمة في كفة ، وكلما توثقت علاقة الفرد بالأنماط الإجرامية الإرهابية ، يصبح الفرد أقرب إلى جريمة الإرهاب أي أنه يتأثر بالثقافة التي تحيط به مالم يجد حوله نماذج أخرى تدخل في صراع مع هذه الثقافة ، فضلا عن اذا أحس الفرد ان هناك عدم وجود عدالة في النظام الاجتماعي أي ان الفرد يرى ان هناك فئة اجتماعية واسعة تنعم بالرفاهية والسعادة ، يقابلها فئة اخرى محرومة من كل شيء ، حينها يشعر الفرد بانه ضحية ، مع إحساس بانعدام المعايير، خصوصا اذا اقترن ذلك بخلل في تفكيره أي التفكير بالامور بطريقة غير منطقية أو عقلانية ،وبالابتعاد عن الواقع وعدم تقديره حق قدره نتيجة الشعور بالنقص أو الدونية هذا كله سيساهم في ظهور شخصيات عدوانية إرهابية متجأوزة قيم المجتمع ونظامه وقواعده ، و عليه نرى

ان معظم نظريات علم النفس الاجتماعية تركز على هوية التنشئة الاجتماعية للفرد: (الوالدين ، والمدرسين ، والاقران) و عمليات تعلم السلوك التي تخضع لقوانين التعلم عن طريق (التعزيز ، والتقليد ، والعقاب، والانطفاء)، وهذا يقابله الشعور بالألم أو اللذة عند فرويد .

ويلاحظ من خلال ما تقدم ان هناك وجهات نظر ترى ان الإرهاب سلوكاً فطريا أو غريزيا يولد مع الإنسان ويتطور بحكم تكوينه البايولوجي ، أو الكروموسومي ، وهناك من يراه سلوكا مكتسبا متعلما أو بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والاحباط .

لذا ترى الباحثة في دراستها للإرهاب من وجهة نظر علم النفس أو الإرهاب النفسي ،ان ايا كانت الاتجاهات المفسرة للإرهاب، سواءا كانت فطريه ام مكتسبه ، فهو موجود في الحياة الإنسانية ...وان مظاهر الإرهاب في المجتمع البشري مرتبطة إلى حد كبير بالظروف الحضارية ونتاج لها .وان المحددات البايولوجية لسلوك الإرهاب بصفة عامة، والاهداف التي تخدمها، والعوامل التي تعترض هذا السلوك وتستثير حالة من الاحباط، وطبيعة وفاعلية عملية التعلم ودورها في صياغة نمط الإرهاب ردا على هذا الاحباط.ينبغي ان تدرك في ظل الظروف الحضارية والمواقف التي يمر بها الفرد والتي تساهم بدرجة معينة في تشكيل سلوكه ،ذلك ان سلوك الفرد أو بعضا منه ،هو انعكاس لتلك الظروف والمواقف التي حدث فيها ذلك السلوك. لذلك سيعتمد الباحث وجهة النظر التفاعلية التكاملية في بحثه.

- **دراسات سابقة:**

لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة فقط تناولت موضوع الإرهاب النفسي وهي: دراسة(طلفاح،٢٠١١) الإرهاب النفسي وعلاقته بتغير السلوك والضبط المعرفي : استهدفت الدراسة قياس الإرهاب النفسي وتغير السلوك والضبط المعرفي لدى طلبة الجامعة ،وتحقيقا لأهداف بحثه، قام الباحث ببناء ثلاثة مقاييس... والمقاييس هي: الإرهاب النفسي، وتغير السلوك، والضبط المعرفي، وتم تطبيق المقاييس على عينة ممثلة للمجتمع بلغت (400) طالب وطالبة، و تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس: بـ(أسلوب المجموعتين المتطرفتين وأسلوب الاتساق الداخلي) وقد توافر في المقياس الصدق ، أما الثبات فتحقق بطريقتين أيضا هما: (إعادة الاختبار، ومعادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي) .وبعد جمع البيانات واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة خلص البحث إلى النتائج الآتية:

- أولا: يعاني طلبة الجامعة من الإرهاب النفسي وتغير السلوك ولديهم ضبط معرفي.
- ثانيا: هناك علاقة ارتباطيه ضعيفة بين الإرهاب النفسي وتغير السلوك وعلاقة ارتباطيه موجبة بين الإرهاب النفسي والضبط المعرفي
- ثالثا: هناك علاقة ارتباطيه بين متغيرات البحث الثلاثة.
- رابعا: هناك فرق بين الذكور والإناث في الإرهاب النفسي والضبط المعرفي لصالح الإناث، ولافرق بينهما في تغير السلوك (طلفاح،٢٠١١ :١٠)

• **ثانيا : قلق المستقبل**Future-Anxiety

لقد أصبح من الواضح أن عصرنا الحاضر يتميز بالقلق وذلك نظرا لما يشهده من أحداث متزايدة وظروف متغيرة، بحيث يمكن القول بأن هذا العصر أصبح متغيرا في حد ذاته ،والقلق بوجه عام أصبح نتيجة من النتائج الواضحة لهذه المتغيرات ، بل تحول من مجرد نتيجة إلى سبب يؤدي إلى ظهور الكثير من المظاهر العصابية حتى أن البعض يعتبره .جوهر العصاب ومصدر الأعراض العصابية عند الفرد(عكاشة،1988 : 238)

ويعد القلق من الإنفعالات الإنسانية الأساسية وجزء طبيعي في آليات السلوك الإنساني وهو يمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله ، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة ،ويعد القلق من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية ، وموضوع القلق

كان ولا زال من أهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائماً على اجتهادات الباحثين في العلوم النفسية لما له من أهميه وعمق وإرتباط بأغلب المشكلات النفسية(عثمان،2002 : 13)

ولذلك لا يمكن الحديث عن قلق المستقبل إلا في ضوء فهم القلق بشكل عام ولذا يحأول الباحث أن يقوم بعرض هذا المبحث مهتما بكل ما يتعلق بموضوع الدراسة الحالية.

• **أولا :القلق**anxiety

• **مفهوم القلق:**

القلق هو شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث،والقلق استجابة لتهديد غير محدد كثيرا ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الأمن والنزاعات الغريزية المنوعة المنبعثة من داخل النفس وفي الحالتين يهيئ الجسم إمكانياته لمواجه التهديد، فتتوتر العضلات ويتسارع النفس ونبضات القلب(فراج ،2006 :219).

• **التفسير الفسيولوجي للقلق:**

تنشأ أعراض القلق النفسي من زيادة من نشاط الجهاز العصبي غير الإرادي بنوعيه " السمبثأوى "و "الباراسمبثأوى" ، ومن ثم تزيد نسبه " الأدرينالين " والنورادرينالين" في الدم ، فيتحرك السكر في الدم مع شحوب في الجلد ، فيزداد العرق ويجف الحلق ، وأحيانا ترتجف الأطراف ويعمق التنفس.

أما ظواهر نشاط الجهاز " الباراسمبثأوى "فأهما كثرة التبول والإسهال وقوف الشعر ، زيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم ، والشهية والنوم. ويتميز القلق فسيولوجيا بدرجة عالية من الانتباه، و اليقظة المرضية في وقت الراحة، مع بطئ التكيف للكرب ، أي أن الأعراض لا تقل عن استمرار التعرض للإجهاد نظرا لصعوبة التكيف في مرض القلق. والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي " اللاإرادي "هو البيوثلاموس) المهاد التحتي(، وهو مركز التعبير عن الانفعالات، وهو على اتصال دائم بالمخ الحشوى والذي هو مركز الإحساس بالانفعال. كذلك البيوثلاموس على اتصال بقشره المخ ملتقى التعليمات

منها للتكيف بالنسبة للمنبهات الخارجية ، من ثم توجد دائرة عصبيه مستمرة بين قشره المخ و البيوثلاموس ، والمخ الحشوى ومن خلال هذه الدائرة نعبر ونحس بانفعالاتنا وإذا أخذنا بالاعتبار إن هذه الدائرة العصبية تعمل من خلال إشارات وشحنات كهربائية وكيميائيه وان الموصولات العصبية المسئولة عن ذلك هي) البروتونين، والنور أدرينالين "، و"ادوبامين ("، والتي تزيد نسبتها في هذه المراكز من أي جزء آخر في المخ ، مع وجود " الباستيل قولين " في قشرة المخ.إن أسباب معظم الأمراض النفسية و العقلية هي خلل في توازن هذه الموصلات العصبية (عكاشة،1998 : 111).

ويرى (إبراهيم،١٩٩١) أن القلق جزء لا ينفصل عن الحياة البشرية وأنه يتطور بأنواع مختلفة وأن مصادره متنوعة ومتفاعلة ، والقلق لا يعتبر انفعالا يشيع بين الناس فحسب بلإنه خاصية عامة وعالمية، فمن منا لم يمر بلحظات من الروع والأخطار عندما يشعر بالتهديد والخطر، أو عندما يوشك أن يواجه موقفا مهددا لأمنه وطمأنينته.وأن القلق شعور عام عانى منه الأقدمون ويعاني منه المعاصرون ويصيب الناس على اختلاف ألوانهم ومذاهبهم، وتتفاوت شدته من فرد إلى آخر، ومن جماعة إلى أخرى (إبراهيم،1991: 14-15).

- **تصنيفات القلق:**

يصنف القلق إلى:

أ. القلق الموضوعي العادي خارجي المنشأ

اذ يكون هذا القلق خارجيا موجودا فعلا ويطلق عليه أحياناً اسم القلق الواقعي وقد يطلق عليه القلق الدافع objectives anxiety أو القلق السوي وذلك لإرتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي positive أو القلق الإيجابيanxiety يحمل مخاطر حقيقية، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي، بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره.

ب. القلق العصابى أو المرضى داخلي المنشأ:

وهو نوع من القلق لا يدرك المصاب به علته، وكل ما هنالك انه يشعر بحالة من ويسمى أحيانا بالخوف الغامض بدون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضى الذي يتمثل في الشعور بعدم الارتياح، وترقب الهائم الطليق free-flouting anxious وهذا الشعور مستمر ودائم لدى الفرد (فايد 2003 : 49).

أما في التصنيف الأمريكي الرابع وحسب التصنيف الدولي للأمراض صنفت أشكال القلق : اضطرابات الهلع، الخوف الإجتماعي،الخوف من الأماكن المكشوفة،القلق المعمم.

- **أعراض القلق:**

يمكن تقسيم أعراض القلق إلى ثلاث فئات هي :الأعراض الجسمية، الأعراض النفسية والإجتماعية، الأعراض المعرفية وفيما يلي عرض لأهم هذه الأعراض :

أ.الأعراض الجسمية :

شحوب الوجه، واتساع حدقة العين وتعابير الخوف على الوجه ، وبرودة الأطراف وسرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وسرعة التنفس والشعور

بالاختناق ، وجفاف الحلق، وصعوبة البلع ، وعسر الهضم ، وآلآم المعدة والأمعاء وخاصة الأمعاء الغليظة والشعور بالإنتفاخ ، وكثره الغازات وصعوبة التبول. ومن الأعراض الجسمية للقلق أيضا الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط ، والمثابرة، وتوتر العضلات، والنشاط الحركي الزائد، واللازمات العصبية مثل :اختلاج الفم،مص الإبهام، وقضم الأظافر، ورمش العينين (العناني ،2000 : 114).

ب .الأعراض النفسية:

الشعور بالخوف، وعدم الراحة الداخلية، وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز والنسيان وكذلك الأرق وعدم القدرة على النوم والتوتر أو التهيج العصبي وهذا يجعل الفرد حساس جدا لأي ضوضاء، والشعور بالاختناق، والأحلام والكوابيس المزعجة، وسيطرة مشاعر الاكتئاب(عثمان،2000: 4).

ج.الأعراض الإجتماعية:

سرعة اتخاذ قرارات لا تنفذ مع الميل الشديد لنقد الذات ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله. كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الإجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف والأشخاص والمواقف الإجتماعية(إبراهيم،1994 : 24).

د .الأعراض المعرفية: وتتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية كالآتي:

- التطرف في الأحكام : فالأشياء إما بيضاء أو سوداء أي أن الشخص المتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا يجلب له التعاسة و القلق.
- كذلك ميل العصابيين إلى التصلب ، أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوعة بطريقه واحده من أجل التفكير.
- يتبنون أيضا إتجاهات ومعتقدات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية، والجمود العقائدي، مما يحول بينهم وبين الحكم المستقل واستخدام المنطق بدل من الانفعالات.
- وهم يميلون للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية إنفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك (إبراهيم،1994:25)

ويرى الباحث أن الملاحظ في التفكير الأشخاص القلقين أنه يتسم بالبعد عن المنطقية وتبنى الأفكار والمعتقدات المطلقة، وغير الواقعية أحيانا.

• ثانيا : النظريات التي فسرت القلق :

هنالك العديد من النظريات التي حأولت تفسير القلق بوصفه أحد مفاهيمها الأساسية ، ومن خلال عرض النظريات يمكن معرفة القلق من مفهوم العولمة ومن هنا فأن نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis التي يتزعمها فرويد Freud حيث أعطى لمفهوم القلق Anxiety أهمية كبرى في حياة الإنسان حيث أشار إلى أن القلق هو إشارة للصراع النفسي الناتج من الشعور بالتهديد حيث تكون لدى الفرد أفكار وانفعالات محرّمة أو مكبوتة ويخشى أن يعبر عنها بأنواع متعددة (قلق الهو وقلق الإمضاء وقلق الأنا الأعلى أو الضمير

(Murray , 1997 , P.40) فضلاً عن أن فرويد أكد على أن القلق هو (إنذار لتجنب أي حالة تهدد الأمن النفسي بالخطر (Fantino , 1975 , p.503) في (عايد ، ٢٠٠٨ ، ٤٦) .

وذكر فرويد على أن هناك أنواع للقلق منها (القلق الموضوعي والقلق المرضي أو العصابي والقلق الأخلاقي وقلق التوقع وقلق المميز) وأما التحليليون الجدد فأن (يونك) يرى أن القلق هو نتيجة حدوث اختلال في التوازن الحاصل بين الأضداد الحاصلة في النفس البشرية وأما (أدلر) فيرى أن القلق يتضمن مفهوم الشعور بالنقص In feriority feeling ، وأما (سوليفان) فالقلق يمثل العلاقات السيئة للوالدين مع طفلهما بصورة أساسية فضلا عن العلاقات السيئة مع من هم في المحيط العائلي ، وأما (هورناي) فأن القلق يمثل الشعور بالوحدة والعجز ينمو بشكل خفي ويتزايد وينتشر في عالم عدائي وأشارت أنه ينتج عن اضطراب شعور الفرد بالأمن في علاقته مع أسرته مما يؤدي به إلى تنمية مختلف الأساليب ليواجه ما يشعر به من قلق وعزلة وقلة حيلة(p.178، ١٩٣٧ Horney) وأما وجهة نظر المدرسة المعرفية Cognitive School يرون أن القلق هو أحد الاضطرابات النفسية وإنما هو استجابات انفعالية يكتسبها الفرد من خلال خبراته في الحياة وذلكٍ عن طريق التفاعل بين الموقف والاستجابة والتفكير حيث يتبنى الفرد أفكارا غير منطقية وغير مستقرة ، (إن المعرفيون يؤكدون على طريقة هؤلاء الأفراد في التفكير والذي يعانون من القلق ، إذ أن الفرد يقوم بوضع توقعات غير واقعية أو مبالغ فيها كثيرا لمواقف متعددة (Shaddock , 1994 , p.103 & Kaplan) ،ويرى المعرفيون أن للعصابيين عامة والقلقين خاصة سمات مشتركة، يمكن عرضها كالتالي:

السمات المرتبطة بالإنفعال: إن الفكرة الأساسية في الإنفعال هي أنه ليس عرضا جسميا ولا هو حالة شعورية داخلية ولكنه علاقة موضوعية بالعالم فحين يعجز الفرد عن تحقيق فعل يستخدم فيه الروابط العليا بين الأشياء فإن إنفعاله يكون موجها نحو القضاء على الموقف الإنفعالي بهدف تخفيض الإنفعال بتجاوز الموقف دون مواجهته، وهنا يحدث الاضطراب من خلال مايلي:

- تبدو إنفعالات الشخص القلق عصبيا أكثر بدائية، وأقل نضجا أو إرتباطا بأفكاره الخاصة، وأقل إرتباطا بالموقف المثير للإنفعال في الواقع.
- الشخص العصابي يسهل استثارته إنفعاليا ، يميل بشدة إلى الاستجابات الإنفعالية للبيئة، كما أن إنفعاله يعمل على إعاقة إمكانياته الفعلية . ويصاب جهازه النفسي والعصبي بتوتر شديد لا يترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة فتسود الاستجابات الانهزامية، وبالرغم من سيطرة الإنفعالات وشدتها فإن الشخصية العصابية تستطيع أن تواصل العمل والنشاط، والإنفعالات لا يفترض فيها بالضرورة أن تحرم الشخص من الاستبصار بحالته (حمودة ،1991: 144). فالشخص العصابي يشعر أنه تعيس وأن قلقه ومخاوفه لا أساس لها ، كما يعبر أحيانا عن احتياجه لمن يحميه من تلك المشاعر.
- إن انفعالات العصابيين المضطربة تدفعهم نحو الإنسحاب الإجتماعي والانطواء النفسي اذ يبدو الشخص القلق أقل احتراما لذاته واثقا في نفسه

كما يعانون أحياناً من عدم تناسب انفعالاتهم مع المواقف الإجتماعية المختلفة ويرجع ذلك إلى أنهم يحاولون التوافق باستخدام الأساليب الهروبية والتجنبية مما يؤدى بهم في النهاية إلى الانطواء.

- تقل قدرة العصابيين على تبادل المشاعر بسبب عجزهم عن التعبير الحر عن إنفعالات الضيق -الإعجاب -الغضب...الخ فالعصابي يقمع رغبته في التعبير عن مشاعره الحقيقية أمام الآخرين ويكتم معارضته واختلافه، أو يرغم نفسه على قبول أشياء لا يحبها أو قد يصبح عدوانيا أو تتذبذب حياته بين قطبي الخضوع و العدوانية.
- يشعر العصابي القلق بالانضغاط والتأزم أكثر من الشخص العادي ولفترات أطول كما مما يجعله دائما عرضة للاكتئاب unpleasant emotion يعانى من الإنفعالات المتنافرة
- انفعالات الفرد في صورة مركبة يصعب فهمها أو تفسيرها دون تحليل خبرات الفرد المعرفية ، وتؤدى الإنفعالات المركبة إلى نوبات من الغضب والعدوان.
- إن إنشغال العصابي بمشكلاته الداخلية وسوء تأويله للخلافات عندما تحدث، غالبا ما يؤدى إلى انقطاع الإتصال السليم بالآخرين فالإتصال الإجتماعي في حالة العصابي يجعله يتصرف بطريقه معينه ولكنه يتوقع استجابة أخرى وهو يحول الآخرين إلى ضحايا ، حيث انه يحكم بالفشل على إختياراتهم مهما كانت ، وقد يتحول هو نفسه إلى ضحية إذا ما ابتعد عنه الآخرون وبالتالي فإنه يواجه بالإنفعالات العصابية كالقلق والاكتئاب، ومشاعر الوحدة والخوف والتأنيب الذاتي(حمودة ، 145). 1991:

وأما المدرسة السلوكية School Behavioral فيرى أصحابها أن القلق عبارة عن سلوك متعلم أو استجابة خوف أشتراطية مكتسبة من حيث نشأتها وتكوينها وإن هذه الاستجابة تستثار بمثير محايد ليس من شأنه أن يثير الشعور بالقلق ، وبهذا فأن السلوكيين يرون أن القلق هو سلوك متعلم من البيئة التي يعيشها الفرد (العيسوي، ١٩٨٩: ٧٩) .

- **ثانيا : قلق المستقبل** Future Anxiety:

لقد أصبح من الواضح أن عصرنا الحاضر يتميز بالقلق وذلك لما يشهده من أحداث وظروف متغايرة متزايدة بحيث يمكن القول بأن هذا العصر أصبح متغيرا في حد ذاته، والقلق بوجه عام أصبح نتيجة من النتائج الواضحة لهذه المتغيرات، بل تحول من مجرد نتيجة إلى سبب يؤدي إلى ظهور الكثير من المظاهر العصابية حتى أن البعض يعتبره جوهر العصاب ومصدر الأعراض العصابية عند الفرد. ويعد قلق المستقبل نوع من أنواع القلق العام يتميز بوجود الاستعداد له عند الشخص، وكذلك يتميز بالشدة وعدم الواقعية ويؤدي إلى تشاؤم الفرد. مما يعزز وجوده وتأثيره على الفرد حدوث تغير في مجريات الأحداث أو ظهور ظروف جديدة في حياة الفرد (بليكلاني، 23: 2008). ومن الجدير بالذكر أنه لابد من التفريق بين قلق المستقبل والقلق العام حيث يفرق(Zaleski 1996) بين قلق المستقبل والقلق بصفة عامة

حيث يعني قلق المستقبل حالة من الإنشغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعداً ،أما القلق بصفة عامة هو شعور عام بالخوف والتهديد ، فالإنسان حينما ينظر إلى المستقبل فإنه يخشى العديد من الأشياء والأحداث التي قد يتعرض لها في المستقبل ويضيف إلى هذا أن كل أنواع القلق المعروفة لها بعد مستقبلي، ولكن هذا البعد محدود وقاصر على فترات زمنية محدودة دقائق ، ساعات .... الخ ،وعلى العكس من ذلك فإن قلق المستقبل يشير إلى المستقبل ممثلا في مدة زمنية كبيرة.

ويمكن القول - من خلال تحليل الدراسات النظرية - بإن قلق المستقبل جزء من القلق العام ، حيث يتصف ذوو قلق المستقبل بالقلق من الواقع الراهن والمعمم على المستقبل ، ويتمثل في مجموعة البنى كالتشاؤم وإدراك العجز وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل (الحديبي ، : 24). 2009

ويمثل قلق المستقبل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوفا من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضا يعيشها الفرد، تجعله يشعر بعدم الاستقرار، وتسبب لديه هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلي اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي خطير.وإن إصابة الفرد أو ذويه بأي إعاقة أو صدمة يجعله يدرك الأحداث المؤلمة مع صعوبة المواءمة مع هذه المدركات، مما يؤدي إلي تزايد القلق لديه ويزيد من النظرة التشاؤمية للحاضر والمستقبل، ويشعر بالخوف من الموت والخوف من مواجهة الحياة المستقبلية بشكل إيجابي وسوي ، الأمر الذي يسبب له حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة علي مواجهة المستقبل ، والخوف والذعر الشديد من التغيرات الإجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مع التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل(شقير،2005 :5)

- **مفهوم قلق المستقبل:**

يظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة من خلال تعرض العنصر البشري لمجموعة من المتغيرات تعبر عن شعور سائد بعدم الوثوق بالمستقبل. و قلق المستقبل" هو أحد أنواع القلق المرتبط بتوقع الفرد للأحداث المستقبلية خلال فترة زمنية أكبر وعندما يفترض الإنسان مستقبله فإنه يحتمل حاضره ويتخيل ماضيه، فالماضي والحاضر يتداخلان في التنبؤ بالأحداث والأعمال المستقبلية(الحديبي،2009 :12).

ويعرفه (خليفة،١٩٩٠) بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات(خليفة ،1990 :57).

وتشير(شقير،٢٠٠٥) إلي أن قلق المستقبل" هو خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة ، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع ، تجعل صاحبها

في حالة من التوتر وعدم الأمن،مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث،وتؤدي به إلي حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير بالمستقبل ، والخوف من المشكلات الإجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس(شقير ،2005:5)

وترى (سعود،٢٠٠٥) ان قلق المستقبل" هو جزء من القلق العام المعمم عليالمستقبل، يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البني كالتشاؤم أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة علي الحاضر وعدم التأكد من المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام وهو خبرة إنفعالية غير سارة يتملك الفرد خلالها الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعدا من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، والشعور بالتوتر والضيق، والانقباض عند الاستغراق في التفكير، وضعف القدرة علي تحقيق الأهداف والطموحات، والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، والشعور بعدم الأمن والطمأنينة نحو المستقبل، والانزعاج وفقدان القدرة علي التركيز والصداع (سعود2005 :63).

وتعرف (صبري،٢٠٠٣) قلق المستقبل" بأنه الخوف من شر مرتقب في المستقبل الناتج عن تكامل بين قلق الماضي والحاضر والمستقبل(صبري 60:2003)

- **أسباب قلق المستقبل:**

يعد قلق المستقبل قلق ناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل والخوف من الأحداث السيئة المتوقعة حدوثها، والشعور بالارتباك والضيق، والغموض، وتوقع السوء أيالنظرة السلبية للحياة (عبد المحسن ،2007: 120) .

وتشير (العجمي،2004) إلى أن أسباب قلق المستقبل لدي الفرد تعود إلى :

- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.
- الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام.
- عدم قدرته علي فصل أمانيه عن التوقعات المبنية علي الواقع.
- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية.
- الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.
- عدم قدرته علي التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
- الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.
- مشكلة في كل من الوالدين والقائمين وعلى رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.
- التفكك الأسري (العجمي،2004 :76)

ويشير (حسن،1999) إلي أن أسباب قلق المستقبل ترجع إلى:

- الإدراك الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل.
- تقليل فعالية الشخص في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية.
- عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص.

- الشعور بعدم الانتماء.
- عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص والشعور بعدم الأمان(حسن،١٩٩٩ :٩٢)

وترى الباحثة أن المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق ويعتبر قلق المستقبل هو جزء من القلق المعمم باعتبار قلق المستقبل مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات وتحقيق الذات وأن ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات في كافة المجالات نتج عنها الشعور بعدم الارتياح وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة وفقدان الشعور بالأمن وتدني اعتبار الذات والتفكير السلبي تجاه المستقبل

- **سمات ذوي قلق المستقبل**:

هنالك مجموعة من السمات التي يتسم بها الأشخاص ذوي قلق المستقبل من أهمها ما يلي:

- التشاؤم وذلك لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر ، ويهيأ له أن الأخطار محدقة به.
- استغلال العلاقات الإجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.
- الإنسحاب من الأنشطة البناءة ودون المخاطرة.
- عدم الثقة في أحد مما يؤدي إلي اصطدام بالآخرين.
- اتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلا من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل.
- استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الإزاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية.
- التركيز الشديد على أحداث الوقت والحاضر والهروب نحو الماضي.
- الإنطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.
- الخوف من التغيرات الإجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.
- صلابة الرأي والتعنت، وظهور الإنفعالات لأدني الأسباب.
- الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة.
- الانتظار السلبي لما قد يقع. (حسانين ،2000: ١٩)

- **التأثير السلبي لقلق المستقبل**:

أن من أهم الآثار السلبية لقلق المستقبل ما يأتي :

- الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد، واستخدام آليات الدفاع،وصلابة الرأي والتعنت.
- الشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب، والأحلام المزعجة، واضطرابات النوم، وإضرابات التفكير، وعدم التركيز ، وسوء الإدراك الإجتماعي والانطواء والشعور بالوحدة، وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل، والجمود وقلة المرونة، والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل.
- يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضة للانهيار العقلي والبدني.

- التقوقع داخل إطار الروتين، وإختيار أساليب للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.
- استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل النكوص والإسقاط والتبرير والكبت.
- تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة إضرابات متعددة الأشكال والخرافات والانحراف واختلال الثقة بالنفس.
- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث.
- الالتزام بالنشاطات الوقائية، وذلك ليحمي الفرد نفسه، أكثر من إهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج.
- يعيش الإنسان في حالة انعدام للطمأنينة على صحته ورزقه.
- الاعتمادية والعجز واللاعقلانية (المشيخي ،56:2009)

• التعامل مع قلق المستقبل:

إنه من الطبيعي أن قلق المستقبل له أثر كبير على صحة الفرد وإنتاجيته لما له من أضرار على الصعيد النفسي والجسمي، وهذا الأمر يستدعي المواجهة والمعالجة معا، لذلك لا بد من إيجاد أساليب تهدف إلي التخلص من القلق والحد منه.كما أن هناك طريقة لمواجهة الخوف والقلق من المستقبل باستخدام فنيات العلاج السلوكي والتي يمكن عرضها كما يلي:

• أولا : طريقة إعادة التنظيم المعرفي:

وهذه الطريقة العلمية تمت متابعتها وحققت نجاحات كثيرة ، بعد أن لوحظ أن الذين يعانون من القلق والخوف من المستقبل يشغلون أنفسهم دائما بالتفكير السلبيوهو ما يؤدي إلى حالة القلق والخوف ،وعلى هذا الأساس فإن هذه الطريقة قائمة على استبدال الأفكار السلبية ، وعند التفكير السلبي بالأشياء التي تثير القلق والمخأوف، فلماذا لا يتم التفكير بعد ذلك مباشرة بعكس ذلك في توقع الإيجابيات بدل السلبيات، وهذه القاعدة في تنظيم التفكير واستبدال النتائج الإيجابية المتوقعة لتحل محل النتائج السلبية المقلقة، وهي التنظيم المعرفي للإنسان السوي الذي لا بد له أن يتوقع النجاح كما يتوقع الفشل. فالهدف الأساس في طريقة إعادة التنظيم المعرفي هو تعديل أنماط التفكير السلبي والأفكار غير الإيجابية في التخلص من القلق والخوف من المستقبل وذلك باستخدام العلاج السلوكي ، فلا بد أن نعلم أن هذه العميلة بطيئة إلي حد ما وتحتاج إلي فترة زمنية قد تطول إلى أن ينتهي الإنسان من التغلب على مخأوفه تماما ،ولعل أفضل هذه الطرق الثلاثة السابقة الإشارة إليها والتي يستجيب الكثيرون لها طريقة التدرج البطيء التي يصاحبها الاسترخاء لأن التدريب على الاسترخاء يساعد في زيادة اكتساب الإنسان الشعور بالسيطرة على ذاته وبالهدوء في مواجهة الإخطار، لو كانت مجرد خيال، فالفائدة من هذا العلاج السلوكي هي إزالة المخأوف من العقول بالتدرج،أما بالنسبة للإنسان الشجاع صاحب الإرادة القوية فإن المواجهة المباشرة هي أسرع سبيل للقضاء على القلق والخوف من المستقبل(المشيخي 2009: ٥٧-٥٩). وترى الباحثة أنه بالإيمان بالله والرضا بالقضاء والقدر، والقدرة على التحكم في الإنفعالات عن وعي، والتفكير بطريقة واضحة

ومطمئنة وهادئة في مواجهة الأحداث والضغوطات، كلها وسائل كفيلة إذا أحسن الفرد استخدامها، يمكن أن تقضي على الخوف والقلق من المستقبل، وكذلك وضع أهداف واقعية لحياتهم وتحديد الإمكانيات ومعرفة حدود قدراته ومواجهة الأفكار والمعتقدات الخاطئة، واستخدام المنطق، والوقوف على حقيقة المخاوف وأسبابها، فجميعها تساهم في الحد من الخوف وقلق المستقبل.

- **دراسات سابقة** :

١. دراسة(فراج،٢٠٠٦) قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية . جامعة الإسكندرية (دراسة وصفية- تنبؤية). استهدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين قلق المستقبل وكل من مستوى الطموح والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وحب الإستطلاع ، تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي كمتغيرات تصنيفية، وتكونت عينة الدراسة من (224)طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس قلق المستقبل إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي تقديرات الطلاب المتفوقين والطالبات قلق المستقبل وكل من مستوى الطموح وحب الإستطلاع (فراج،٢٠٠٦: ٥- ٦)

٢. دراسة(السبعأوي،٢٠٠٧) قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي : استهدفت الدراسة إلى التعرف مستوى قلق المستقبل بشكل عام ، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغير قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية ومتغيري الجنس والتخصص الدراسي(علمي انساني)،تكونت عينة الدراسة من(578) طالب وطالبة يمثلون نسبة (١٥,٢٧٠٪) تقريباً من مجتمع البحث الأصلي طبق عليهم مقياس قلق المستقبل إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس قلق المستقبل لدى افراد العينة بشكل عام وعال، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس لصالح الإناث، وأظهرت أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي ولصالح التخصص العلمي (السبعأوي،٢٠٠٧: ١١- ١٤)

٣. دراسة (المحاميد والسفاسفة،٢٠٠٧) قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته بعض المتغيرات : استهدفت الدراسة إلى التعرف مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني ولتحقيق أهداف البحث فقد تم تطوير أداة من قبل الباحثين تأكدا من دلالات صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من (٤٠٨) طالب وطالبة من طلبة جامعات اليرموك والهاشمية، مؤتة. وتوصلت الدراسة إلى ان أفراد العينة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهني ،وان هنالك فروقا دالة احصائيا بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات العلمية، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة احصائيا تعزى إلى منغير الجنس، وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الكلية والجنس أشارت النتائج إلى ان هناك فروقا دالة احصائيا تعزى إلى التفاعل ولصالح الذكور في الكليات العلمية (المحاميد والسفاسفة،٢٠٠٧: ١٢٨)

٤. دراسة (بلكيلاني ،2008) تقدير الذات و قلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج. استهدفت الدراسة إلى التعرف على تقدير الذات و قلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج ، وتكونت عينة الدراسة من 500 شخص (ذكور وإناث)وأوضحت نتائج الدراسة بأن القلق يرجع إلى تبني الفرد أفكارا غير عقلانية وأهدافا غير واقعية تسبب له اضطراب و تجعله يعيش القلق الاجتماعي مع المحيطين ، ووجود علاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجنسين، وجود فروق في قلق المستقبل وتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور (بلكيلاني ، 2008: ج- د)

٥. دراسة(المشيخي ،2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. استهدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات ومستوى الطموح في قلق المستقبل، معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب في قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي ، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (720) طالبا منهم (400) طالبا من طلاب كلية العلوم و (320) طالبا من طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف ، واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، ومقياس فاعلية الذات من إعداد(العدل،2001) ، ومقياس مستوى الطموح من إعداد(معوض وعبد العظيم،2005) . وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في فاعلية الذات وفي مستوى الطموح ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فاعلية الذات ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي فاعلية الذات ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل تبعا للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية الآداب، (المشيخي ،2009 : أ)

- **منهجية البحث وإجراءاته** :

يتضمن هذا الفصل وصفا دقيقا للخطوات التى تم إتباعها في منهجية البحث وإجراءاته وفيما يأتى عرض لأهم الخطوات التى قامت بها الباحثة من أجل تحقيق أهداف بحثها وهي ما يأتي :

- **مجتمع البحث** : Research Society of

يتضمن مجتمع البحث طلبة الجامعة المستنصرية من الأقسام العلمية والإنسانية للدراسات الصباحية جميعها في كلية التربية والبالغ عددها (٩) قسما في حين بلغ أعداد الطلبة في هذه الأقسام (٩٨٥) طالبا وطالبة ❖ موزعين على هذه الأقسام . كما مبين في الجدول (١)

جدول (١): اعداد الطلبة للمرحلة الرابعة لجميع الاقسام

ت	الاقسام	العدد الكلي
١.	الرياضيات	١١١
٢.	الفيزياء	١٢١
٣.	الحاسبات	١٣٨
٤.	اللغة العربية	١٠٨
٥.	علوم القران	٩٥
٦.	الجغرافية	٩٥
٧.	التاريخ	١٣٦
٨.	العلوم التربوية والنفسية	٧١
٩.	الارشاد التربوي	١١٠
	المجموع الكلي	٩٨٥

- **عينة البحث** : of Research Sample

أعتمدت الباحثة الطريقة الطبقية العشوائية في اختيار عينة البحث التطبيقية إذ تم اختيار(٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية المرحلة الرابعة في الجامعة المستنصرية للدراسات الصباحية للعام الدراسي٢٠١١-٢٠١٢ وذلك من قسم التاريخ بالنسبة للتخصص الإنساني وقسم الفيزياء بالنسبة للتخصص العلمي وبواقع (١٠٠) طالب وطالبة لكل قسم موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس والتخصص بواقع (٥٠) للذكور و (٥٠) للإناث . وجدول (٢) بوضح توزيع افراد العينة .

جدول (٢): عينة البحث التطبيقية الرئيسية موزعة على وفق متغيري الجنس والتخصص

ت	القسم	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	اناث	
١	التاريخ	انساني	٥٠	٥٠	١٠٠
٢	الفيزياء	علمي	٥٠	٥٠	١٠٠
	المجموع		١٠٠	١٠٠	٢٠٠

- **أدوات البحث** : Research Tools of

يعد اختيار الأداة للبحث ذا أهمية كبيرة لغرض التعرف على الإرهاب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث فقد قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

١. مقياس الإرهاب النفسي:

تم اعتماد مقياس (طلفاح، ٢٠١١) بالنسبة لمتغير الإرهاب النفسي والذي يتكون من (٢٨) فقرة اذ قام الباحث بتحديد بدائل المقياس وأوزانها بالاعتماد على طريقة (ليكرت) في تصميم المقياس ووضع أمام كل فقرة البدائل (أويد ذلك بدرجة كبيرة جدا) و (أويد ذلك بدرجة كبيرة) (أويد ذلك بدرجة

معتدلة) و (أويد ذلك بدرجة قليلة)(ارفض ذلك علي الاطلاق) مع أوزانها وعلى وفق اتجاهها إذا كانت القوة إيجابية يكون التصحيح (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وإذا كانت اتجاه الفقرة سلبية يكون التصحيح (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) وقد أستخرج الباحث الخصائص السايكومترية للمقياس من (تمييز)أذ كانت الفقرات جميعها مميزة والصدق الظاهري وصدق البناء ومؤشرات الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكان معامل الارتباط (87,.) ومؤشرات الثبات بطريقة تحليل التباين إذ كان معامل ارتباط ألفا يبلغ(0,90) وقامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء لمعرفة مدى ملائمة المقياس على طلبة الدراسات الأولية ويعد هذا بمثابة الصدق الظاهري للمقياس ،ملحق (١) .

٢. **مقياس قلق المستقبل** :

تم اعتماد مقياس (المشيخي، ٢٠٠٩) بالنسبة لمتغير قلق المستقبل والذي يتكون من (٤٩) فقرة اذ قام الباحث بتحديد بدائل المقياس وأوزانها الثلاث في تصميم المقياس ووضع أمام كل فقرة البدائل (تنطبق) و(احيانا)و(لاتنطبق) مع أوزانها وعلى وفق اتجاهها إذا كانت القوة إيجابية يكون التصحيح (٣ ، ٢ ، ١) وإذا كانت اتجاه الفقرة سلبية يكون التصحيح (١ ، ٢ ، ٣) وقد أستخرج الباحث الخصائص السايكومترية للمقياس من (تمييز) اذ كانت الفقرات جميعها مميزة والصدق الظاهري وصدق البناء ومؤشرات الثبات بطريقة الفا كرونباخ وكان معامل الارتباط (٠.٩٠) ، ملحق (٢) .

- **الصدق الظاهري** :

لأجل التحقيق من صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من اجل قياسه عرضت فقرات المقياس بصيغتها الأولية على مجوعة من الخبراء المختصين في علم النفس ولإرشاد النفسي بلغ عددهم (٦) خبراء ملحق(٣) لإبداء الرأي في صلاحيتها وسلامة صياغتها وحذف وتعديل أو اضافة ما يرونه مناسبا من تلك الفقرات وبما يجعل المقياس ملائما لعين البحث الحالي واعتمدته الباحثة نسبة ٨٠ ٪ لقبول الفقرات وقد وافق جميع الخبراء على المقياس لانه متبني من بحث ثبت صدقه وثباته .

- **الوسائل الإحصائية** :

لمعالجه بيانات هذا البحث استعمل الطالب / الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

- الاختبار الثنائي T test . لعينتين مستقلتين .
- لاختيار مدى دلالة الفروق بين الذكور والاناث وبين القسم العلمي والقسم الإنساني على مقياس الإرهاب النفسي(edwards,1975:p.152).
- الاختبارالتائي t-test لعنة واحدة مستقلة
- معامل ارتباط بيرسون
- لايجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ولغرض تطبيقه تم استخراج البيانات والوسط الحسابي.
- معامل ارتباط سبيرمان – برأون

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي على وفق اهدافه الموسومة ومناقشة تلك النتائج وكما يلي:-

- **١.الهدف الأول**:

قياس الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة :

كان المتوسط الحسابي لعينة البحث على مقياس الإرهاب النفسي هو(٩٧, ١٣٤) درجة وبانحراف معياري مقداره(٢٢,٢٦)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للاختبار البالغ (٨٤) وباستخدام الاختبار التائي ولعينة واحدة T-test تبين ان الفرق دال احصائيا ،اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٥,٦٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(١.٩٦)عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩)مما يدل ان الفرق حقيقي وان العينة لديهم شعور عال بالإرهاب النفسي والجدول(٣) يوضح ذلك .

جدول(٣) : الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس الإرهاب النفسي

نوع العينة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	٢٠٠	٨٤	١٣٤ ,٩٧	٢٢،٢٦	٥,٦٣	١،٩٦	٠،٠٥

يتضح من الجدول (١١) أن العينة لديها إرهاب نفسي ، وتبدو هذه النتيجة منطقية كما أشارت لذلك وجهة النظر التفاعلية التكاملية فأفراد عينة البحث هم من الشباب (طلبة جامعة) وعادة ما نجد الشباب هم الأكثر حساسية لمشكلات الواقع نتيجة لما حملوه من خبرات مرتبطة بويلات الحروب التي عصفت بالعراق ابتداءً من حرب الخليج الأولى وانتهاءً بالحرب الأخيرة ثم الاحتلال وما رافق ذلك من ممارسات إرهاب نفسي تمثلت بجرائم العنف والترهيب وأعمال الخطف والاغتيال والقتل والتهجير والطائفية و التفجير وهذه الأفعال بحد ذاتها تعد سلوكا نكوصيا (Regressive Behavior) اي عودة إلى نوع من السلوك البدائي غير المتحضر كما أشارت نظرية التحليل النفسي ، فبات الشباب يفضلون المكوث في بيوتهم أياما وأياما عند توقع حدوث أعمال إرهاب ،مما يشكل إعاقة لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم وأحلامهم (إحباط) فضلا عن خلو شوارع بعض المناطق من المارة لأسابيع عدة تجنبا من وجود حادث إرهابي آخر(تعلم اجتماعي) ، فالفرد يميل جاهدا لتفادي اي متغيرات مرتبطة بالحوادث الأليمة فنجده يتجنب ذكر هذه الحوادث أو زيارة الأماكن التي وقع فيه الانفجار لشعوره بالخوف والتهديد ، فضلا عن انتفاض الفرد عند سماعه دوي الانفجار (تعلم) وتكون لديه أعراض نوبات من القلق والتوتر والخوف الشديد المسيطر على تفكيره، إذ لايدري من هي الجماعة التي ستفتك به ومتى وأين وماهو المصير.

اتفقت النتيجة مع دراسة جورج غالوب (Georg Gallop : ٢٠٠٣) التي أكدت أن (٥٠٪) من السكان في الولايات المتحدة توجد لديهم أعراض توتر وريبة وقلق ولاسيما بعد أحداث ١١/ ايلول/٢٠٠١ (Sheiton,2006,P:88).

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ثابت(Thabetet ٢٠٠٤ :)التي اكدت ان اللاجئين الفلسطينيين بعد تهجيرهم من ديارهم وإرهابهم كانوا يعانون من : إحباط وقلق ، وصعوبات في التركيز والاندفاعية ، وعدم التحكم بالعواطف (Thabet,ea al;2004,p:433-542).

كذلك اتفقت مع دراسة بيرز أولمست وآخرون (Perez-Olmost et,al, 2005,) التي بينت ان الأفراد الذين يتعرضون للحرب والإرهاب يصابون بعاهات نفسية وعقلية تزيد بمعدل (١٥) مرة اكثر من أولئك الذين لايتعرضون (Perez-olmost et,al;2005,p:268).

• ٢-الهدف الثاني:

الكشف عن دلالة الفروق في درجات الإرهاب النفسي لدى أفراد العينة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث):والتخصص الدراسي (علمي -إنساني):

تبعا لفرضيات هذه التجربة عولجت البيانات احصائياً باستعمال اسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات المتساوية (Two Way ANOVA equal sample) (Winer,1971,p:278) لعينة البحث البالغة (٢٠٠) طالب وطالبة موزعين على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث) و التخصص(علمي – إنساني) والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤): المقارنة في قياس الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث) و التخصص(علمي –إنساني)

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الجنس (A)	٢٤٠٨	١	٢٤٠٨	6.90
التخصص (B)	٣٠٢	١	٣٠٢	0.86
تفاعل (A) (B)	٣١٣٠١	١	٣١٣٠١	89.76
الخطأerror	٦٨٣٥١	١٩٦	348.7	
		١٩٩		

وتشير هذه النتيجة إلى ان طلبة الجامعة من الاناث لديهم إرهاب +نفسي اكثر من الذكور ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون الأنثى بفعل خواصها النفسية والاجتماعية اكثر حساسية وعاطفية من الذكر وذلك لانعكاس طبيعتها البايولوجية على سلوكها فضلا عن طبيعة التركيبة الاجتماعية لمجتمعنا والقيود التي يفرضها على الانثى منذ نعومة أظفارها الذي يطالبها باستمرار بملازمة المنزل وعدم السماح لها بالانطلاق بالحياة طبقا للدور الجنسي المناط بها فأوجد عندها نوعا من السلوك ألاتكالي والسلبية والخوف والتوجس .إلى جانب تأثر الانثى بالإيحاء اكثر من الذكر كما أكدت ذلك نظرية الإيحاء لمكدوجل

• الهدف الثالث :

قياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة :

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث البالغة (٢٠٠) طالب وطالبة على مقياس قلق المستقبل إذ بلغ (١٣٤.٨) وبانحراف معياري بلغ (١٨.٨١) درجة بينما كان المتوسط الفرضي (٩٨) وبعد تطبيق الاختبار

التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٦.٩) درجة والقيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) وبدرجة حرية (١٩٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يدل على أن الطلبة يتصفون بالشعور بقلق المستقبل والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول(٥): الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس قلق المستقبل

نوع العينة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	٢٠٠	٩٨	١٣٤،٨	١٨،٨١	٢٦،٩	١،٩٦	٠،٠٥

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(المشيخي ،2009) دراسة (المحاميد والسفاسفة،٢٠٠٧) . دراسة (دياب،٢٠٠١) ودراسة(كرميان،٢٠٠٨)والتي توصلت ان قلق المستقبل مرتفع لدى الطلبة المقبلين على التخرج الأمر الذي يسبب لهم ضغطا في مواجهة الواقع من خلال الرغبة في الحصول على وظيفة مناسبة ورغبة في التأمين المادي لمطالب الحياة، ونظرا لأن طلبة المرحلة الرابعة أكثر إحساسا وشعورا بالتهديد والخوف من تصورات المستقبل فهم يعيشون بطموح وأهداف وآمال فعندما يبدو في الأفق ما يعوق تحقيقها تنتابهم مشاعر التوتر واليأس والقلق لقرب تخرجهم واصطدامهم بالواقع.

وترى الباحثة ان طلبة المرحلة الرابعة الذين أوشكوا على التخرج يكون لديهم ارتفاع في مستوى قلق المستقبل ونظرة تشاؤمية للمستقبل وتوقع حدوث الأسوأ وخيبة الأمل خشية من عدم توفر فرص العمل بعد التخرج وهوسبب في وجود أزمة البطالة ولاسيما في ظل شح الوظائف الموجودة بالمجتمع، مما يثير لديهم حساسا بالظلم والغبن وقد يفضي ذلك إلى الإحباط عندما تطول فترة البطالة وإشعارهم بالهامشية وان الشهادات التي حصلوا عليها قد ذهبت أدراج الحياة الأمر الذي يهيئ هؤلاء للإعتقاد بأفكار متطرفة عن مختلف شؤون الحياة وحين تتهاوى أحلامهم وطموحاتهم يقفون موقفا معارضا للمجتمع وقد يصل بهم الأمر حد التطرف والعنف أحيانا لأنهم فقدوا ألأمل وشعروا بالإحباط واليأس في عدم القدرة على تأمين مستقبلهم مما أدى إلى اصابتهم بالقلق تجاه المستقبل.

- **الهدف الرابع**:

الفرق في قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس(ذكور- اناث) والتخصص الدراسي (علمي –إنساني):

تبعا لفرضيات هذه التجربة عولجت البيانات احصائيا باستعمال اسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات المتساوية (Two Way ANOVA (Winer,1971,p:278) equal sample) لعينة البحث البالغة (٢٠٠) طالب وطالبة موزعين على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث) والتخصص(علمي –إنساني) والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦) : المقارنة في قياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث) و التخصص(علمي -إنساني)

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الجنس (A)	١٨	١	١٨	0.05
التخصص (B)	٥٦٦٠	١	٥٦٦٠	17.57
تفاعل (A) (B)	١٥٤٦	١	١٥٤٦	4.80
الخطأ error	٦٣١٨٨	١٩٦	322	

تشير نتائج الجدول أعلاه ان هنالك فروق ذات دلالة معنوية في قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي -إنساني)إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة تسأوي(١٧,75) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) وبدرجة حرية (١٩٦- ١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ظهر انها اكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى ان هنالك فروق في قلق المستقبل لدى الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي -إنساني) ولصالح ذوي التخصص العلمي كما كشفت عنه اختبار (توكي) إذ بلغت قيمة الفرق بين متوسط درجات قلق المستقبل لذوي التخصص العلمي ومتوسط درجات قلق المستقبل لذوي التخصص الإنساني بلغت (٥,٩٤) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى ذوي التخصص العلمي يكشفون عن درجة عالية من قلق المستقبل مقارنة بذوي التخصص الإنساني،وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة دراسة(السبعأوي،٢٠٠٧) ودراسة(فراج،٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق دالة بالنسبة لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

وترى الباحثة ان التخصصات العلمية يكون التعلم فيها قائما على التعأون والتفاعل الإجتماعي بين الطلبة داخل المختبرات عند اجراء التجارب مما يؤدي إلى زيادة الصعوبات الدراسية التي يتعرضون لها بصورة أكثر من التخصصات الإنسانية مما تسهم في زيادة الضغوط، عكس التخصصات الإنسانية يكون التعلم قائما على التحضير وجهد الطالب وحده قد يشارك في التحضير أو قد لايشارك.

- **الهدف الخامس**:

تعرف طبيعة العلاقة بين متغيري الإرهاب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة :

للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري الإرهاب النفسي وقلق المستقبل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الخطية بين المتغيرين لعينة البحث البالغة (٢٠٠) طالب وطالبة إذ كانت قيمة معامل الارتباط يبلغ (0.86) وهو معامل ارتباط عالي يشير إلى وجود علاقة طردة مباشرة بين كلا المتغيرين إذ تزداد قيمة الإرهاب النفسي كلما زاد قلق المستقبل وبالعكس .

وترى الباحثة ان الأفراد الذين يكفون عن أسباب عام في عزو الاحداث السلبية إلى اسباب شاملة وثابتة ويستنتجون ان الإحداث السلبية التي يعيشونها يوميا بما بها من احباط وتهميش لدورهم وخاصة الطلبة المقبلين على التخرج ستؤدي هذه الأحداث إلى المزيد من العواقب السلبية ويتوقعون الأسوأ فيكون الفرد في حالة ملاحظة وتقييم لذاته وهو ما يعرف باستبطان حالة الفرد

(Internalization) فهذا يعمق من تدني مفهوم الذات لدى الفرد مما ينعكس على وضعية القلق لديه ، كما لابد من التسليم بأن ارتباط الإرهاب النفسي بقلق المستقبل يكون بفعل عوامل اجتماعية ثقافية، وهذا معناه أن هناك أمور داخل المجتمع تستثير التوجس والخوف من الأيام المقبلة التي ستعمد على تغيير أهداف الفرد الحياتية ، فضلا عن ذلك تذكر الباحثة أننا يمكن أن نسلط الضوء على طبيعة المناخ الاجتماعي المهيأ لحالة القلق من المستقبل فيما يلي (ضغوط الحياة – أزمة السكن – ارتفاع الأسعار – غياب العدالة التوزيعية – قلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد- فقدان الأمل، الإرهاب النفسي)

- **التوصيات** :

- نظرا لأن الإستعداد للإصابة بقلق المستقبل يبدأ في مرحلة مبكرة كما أوضح البحث، لذا يجب التصدي له بمراحله المبكرة وذلك بادخال الباحثين ألاجتماعيين في المدارس الإبتدائية والإعدادية دورات تتضمن التوعية بالنتائج المترتبة على ألاحباط والفشل الذي يمر به الطالب وكيفية التصدي له بصورة سليمة.
- تفعيل مسؤوليات المرشد التربوي خاصة في المدارس الإبتدائية .
- ضرورة تنويع المناهج الدراسية وتضمين بعض مناهج فلسفة المعرفة وتضمين مادة علم النفس للمراحل كافة كمناه ثانوية فضلا عن المناهج الرئيسة
- تأسيس قسم الإرشاد والتوجيه النفسي بكافة الكليات لهدف بحث ومناقشة المشاكل المستقبلية للشباب الجامعي ومساعدته على حلها.
- زيادة إثارة دوافع الطلاب من الأقسام الأدبية والعلمية واستغلال طاقات الشباب وتشجيعهم على الاشتراك فى الأنشطة الطلابية.
- ضرورة توعية طلاب الجامعة وإدراكهم ما للزمن من قيمة ينبغي استغلالها فى تحقيق أهدافه وطموحاته.
- حث الطلاب على أهمية الدراسة والتفوق فيها من أجل تحديد مستقبلهم المهني وعدم الشعور بقلق المستقبل لأن هذا فى حد ذاته تعطيل لطاقاتهم ومسببا لاحباطاتهم.
- ضرورة توجيه الطلاب بالثقة فى قدراتهم وفى أنفسهم على بذل الجهد والمثابرة فى العمل والكفاح من أجل إحراز النجاح التأكيد على فتح وحدات إرشادية في كل كلية هدفها مساعدة طلبة الجامعة على بناء الشخصية الجامعية من جوانبها كافة وعلى رأسها الجانب الأخلاقي
- توفير المجتمع والمؤسسات فرص عمل لتشغيل هذه الفئة المهمة (الشباب).
- توصي الباحثة الإفادة من مقياس(الإرهاب النفسي) المستخدم في البحث الحالي من قبل الباحثين والمرشدين والتربويين.
- تحصين الشباب العراقي ضد الإرهاب النفسي بإتباع أساليب التنشئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية الصحيحة،وإشاعة روح المحبة والتسامح ونبذ التعصب والتطرف.
- توجيه وسائل الإعلام إلى عدم عرض المواد التي تشجع على ثقافة العنف والإرهاب أو ذات الصلة بالحرب والقتل والتدمير لما لذلك من اثر سلبي على النفس والسلوك.

- الإكثار من النشاطات الجماعية سواء العلمية أو الاجتماعية أو الرياضية أو الفنية ومحأولة إشراك اكبر عدد ممكن من الطلبة فيها ، وذلك لتنمية الثقة بأنفسهم وتعزيز العلاقات الاجتماعية فيما وبينهم.
- العمل بطريقة علمية وعملية على استغلال طاقة الشباب واستمرارها وتوجيهها التوجيه المستمر من اجل تحقيق طموحات الفرد واهدافه المستقبلية باعلى مستوى من الانجاز .
- تفعيل دور وحدات الإرشاد النفسي في كل مؤسسة حكومية من اجل اعطاء محاضرات لمنتسبي هذه المؤسسات بالارشاد والصحة النفسية والطب النفسي.
- ضرورة تضمين المناهج والكتب المدرسية موضوعات تتضمن موضوع الإرهاب النفسي لدى طلبة المدارس وصولا إلى الجامعات.

• المقترحات:

- اجراء دراسات لقياس العلاقة الإرتباطية بين الإرهاب النفسي وعدد من المتغيرات مثل(الصحة النفسية، الكآبة، القلق، الأفكار الإنتحارية، الإنهيار العاطفي)
- اجراء دراسة مماثلة حول الإرهاب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لذوي الإحتياجات الخاصة
- اجراء دراسة حول قلق المسقبل لدى الأرامل وعلاقتها بالوحدة النفسية
- اجراء دراسة حول قلق المستقبل وعلاقته بكل من الضغوط النفسية ودافعية التعلم وتحمل المسؤولية.
- اجراء دراسة حول فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفيف قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة
- اجراء دراسة حول قلق المستقبل وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم والرضا عن الحياة
- إجراء دراسات أخرى مشابهة للبحث الحالي على الشباب العاملين في مجالات اخرى من غير الطلبة، أو على الشباب العاطلين عن العمل، وموازنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- اجراء دراسة على الشباب المعتقلين المتورطين باعمال الإرهاب للكشف عن الدوافع النفسية التي ادت إلى تورطهم.
- اجراء دراسة مماثلة عن علاقة الإرهاب ببعض الاضطرابات النفسية.
- اجراء دراسة عن بعض الخصائص الشخصية المميزة لبعض الافراد الذين يتميزون بالجنوح أو الإجرام ،وعلاقة ذلك بسلوك الإرهاب.
- اجراء دراسة مماثلة عن علاقة الإرهاب النفسي ببعض الظواهر الاخرى في المجتمع كالتوافق النفسي ،الادمان على المخدرات.
- اجراء دراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الخوف وقلق المستقبل.

• المصادر :

١- القرآن الكريم .

٢- أبراش، محمد (٢٠٠٢): الإرهاب إشكاليته في تعريفه لا في محاربته، ***مجلة رؤية***،السنة الثانية، ع ١٧.

٣- إبراهيم، عبد الستار(1991) :القلق قيود من الوهم، ***مجلة دار الهلال*** ، ع485 القاهرة.

٤- إبراهيم، عبد الستار(1994) :العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، ***مجلة دار الهلال***، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة.

٥- إبن منظور :(1930) **قاموس لسان العرب** دار المعارف، القاهرة

٦- أبو زيد ،مالك(١٩٨٢):***الإرهاب الدولي بين الواقع والتشويه*** ،المركز العربي للنشر والتوزيع والدراسات،ط١ باريس.

٧- ابو مطر ،أحمد (٢٠١١):الاسلام والعنف الواقع وتحدي الإرهاب وازمة البناء التعليمي ، القاهرة

٨- أرمان ،لي وبارسونز،بيتر(١٩٨٣):***وراثة وتطور السلوك*** :ترجمة احمد شوقي حسن ورمزي عليلا العدواني ،الرياض :دار المريخ للنشر

٩- إسماعيل، الحدييي، مصطفي عبد المحسن عبد التواب (2009) :***القلق وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة***، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

١٠- إسماعيل ،عزت (١٩٨٢): ***علم النفس الفسيولوجي*** ،الكويت،وكالة المطبوعات .

١١- ـــــ،عزت (١٩٨٨): ***سيكولوجيا الإرهاب وجرائم العنف***،الكويت منشورات ذات السلاسل .

١٢- أوليفر ، ريفيل (٢٠٠١): ***الإرهاب اليوم***،ترجمة أكرم إسماعيل ، بغداد،وزارة الداخلية.

١٣- بحر العلوم، حسن السيد عز الدين (٢٠٠٤): ***مجتمع الأعنف***، دراسة في واقع الأمة الإسلامية، الكويت.

١٤- بيك ارون (٢٠٠٠):***العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية***، ترجمة :عادل مصطفى،مراجعة غسان يعقوب ،ط١ ، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

١٥- بليكلاني، إبراهيم محمد (2008): ***تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج***، رسالة ماجستير، جامعة أوسلو.

١٦- البيشي، مركز التمييز لأمن المعلومات(www.bip.gov.sa/aes).

١٧- الترتوري، محمد عوض(٢٠٠٦)***علم الإرهاب***، الأسس الفكرية والنفسية والاجتماعية والتربوية لدراسة الإرهاب،ع١٦.

١٨- حسانين، أحمد محمد (2000) :***قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي*** ،رسالةماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

١٩- حسن، محمد شمال (1999) :قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات،***مجلة دراسات الخليج للجزيرة العربية***، ع 249 ، لبنان.

٢٠- ـــــــ (٢٠٠١):***سيكولوجية الفرد في المجتمع***،دار الأفاق العربية.

٢١- الحياني،عبد الجبار كامل(٢٠٠٨):***إستراتيجية مكافحة الإرهاب ودورها في تعزيز الهيمنة الأمريكية*** ،جامعة النهرين ،كلية العلوم السياسية .

٢٢- دافيدوف ، لندال (١٩٨٣) : ***مدخل علم النفس***، ترجمة سيد طواب واخرون ، ط٤ ، دار ماكجروهيل للنشر ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، الكويت، منشورات مكتب التحرير.

٢٣- رفعت ،احمد محمد (١٩٩٨)***الإرهاب الدولي*** ،مركز الدراسات العربي –الأوروبي

٢٤- روزنماير، ليوبولد (١٩٧٣) :***دراسة المشكلات الاجتماعية للشباب***، ترجمة أحمد عبد الرحيم أبو زيد، مجلة العلوم الاجتماعية، ع ١٣ سنة الرابعة.

٢٥- زادونوف بليشنكو (١٩٩٤): ***الإرهاب والقانون الدولي***: ترجمة المبروك محمد الصويعي ط١ ، ليبيا الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان

٢٦- الزبيدي،كامل علوان (٢٠٠١):***المهارات الاجتماعية*** ،وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ،بغداد.

٢٧- ـــــ(٢٠٠٩)***الصحة النفسية في وجهة نظر علماء النفس*** ،ط١ ،دمشق،دار علاءدين للنشر والطباعة.

٢٨- السبعأوي،فضيلة عرفات محمد (٢٠٠٧): قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، ***بحث منشور***.

٢٩- السراج،عبود(١٩٨١)***علم الإجرام وعلم العقاب***،دراسة تحليلية في اسباب علم الجريمة وعلاج السلوك الإجرامي،الكويت،جامعة الكويت.

٣٠- ستون، أي أف (٢٠٠٢) ***محاكمة سقراط***، الكويت، المجلس الأعلى للثقافة

٣١- سعود، ناهد شريف (2005): ***قلق المستقبل وعلاقته بسمتى التفاؤل والتشاؤم***، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

٣٢- شقير، زينب (2005) :***مقياس قلق المستقبل***، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣٣- صبري،إيمان محمد (٢٠٠٣): التفكير الخرافي لدى المراهقين وعلاقته بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز، ***مؤتمر علم النفس السابع عشر***، الجمعية المصرية للدراسات النفسية كلية الأدب جامعة القاهرة.

٣٤- ـــ (2003) :بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***،مج 13 ،ع38 .

٣٥- شبكة النبأ المعلوماتية، (٢٠٠٦)، الإرهاب

٣٦- ـــــ ، (2010) http://www.annabaa.org

٣٧- شبكة المرصد ،(٢٠١٠) http://www.alMar sad.org

٣٨- الطريف ،عبد الرحمن بن سالم،(٢٠٠٦)اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو ظاهرة الإرهاب،جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ،رسالة ماجستير غير منشورة .

٣٩- العادلي ،حسين درويش (٢٠٠٦):***العنف ضد المراة***،الاسباب والنتائج ،موقع الذاكرة العراقية http://WWW.iragmemory.org

٤٠- عبد المحسن، مصطفى (2007): ***فعالية الإرشاد النفسي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بأسيوط***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط.

٤١- عبد الحميد، إبراهيم شوقي (٢٠٠٢) " مشكلات طلبة جامعة الامارات العربية المتحدة – مشكلات المستقبل الزواجي والاكاديمي " ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، جامعة الإمارات العربية المتحدة، أبريل ٢٠٠٦، مجلد ١٨، عدد ١.

٤٢- العطار، ليلى رشاد (٢٠٠٨) الإرهاب في العصر الرقمي ، عمان

٤٣- العكرة ،ادونيس (١٩٨٣) الإرهاب السياسي ، بيروت دار الطليعة .

٤٤- عكاشة، أحمد (1988) :***الطب النفسي المعاصر***، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة العيسوي، عبد الرحمن محمد (1989): ***علم نفس الحرب***، موسوعة كتب علم النفس الحديث، بيروت، دار الراتب الجامعية.

٤٥- عيسى، محمد رفقي (1998): مصادر التطرف كما يدركها الشباب في مصر والكويت، دراسة مقارنة، ***مجلة مركز البحوث التربوي***، قطر، جامعة قطر، ع (13).

٤٦- العناني، حنان عبد الحميد (1998): ***الصحة النفسية للطفل***، ط٤، دار الفكر، عمان.

٤٧- على سعاد محمد، منذر، عبد الحميد ،١٩٩٤: " مشكلات الطلبة فى مرحلة المراهقة فى محافظة مسقط وعلاقتها بعدد من المتغيرات " ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***،ع٢٩، المجلد ١١، الانجلو المصرية ، القاهرة .

٤٨- عثمان، محفوظ (2002) : ***يوم دراسي بعنوان التدخل السريع في الأزمات ومدى قابلية التطبيق في الواقع الفلسطيني***، جامعة القدس المفتوحة، غزة.

٤٩- العجمي، نجلاء محمد ***(2004) : بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

٥٠- فايد، حسين (2003) : ***الاضطرابات السلوكية تشخيصها أسبابها علاجها***، دار طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥١- فراج، محمد أنور إبراهيم (2006) :***قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية***، رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعة الإسكندرية

٥٢- الفتلاوي،سهيل حسين (٢٠٠٢) ***الإرهاب والإرهاب الدولي دراسة في القانون الدولي العام*** ،دار الشؤون الثقافية العامة ط١ بغداد

٥٣- فرويد،سيجموند(١٩٨٦)الذات والغرائز،ط٣ ترجمة محمد عثمان نجاتي ،القاهرة ،مكتبة النهضة العربية.

٥٤- فلوري ،جان (٢٠٠٤) الحرب النفسية ،الجهاد – الحرب الصليبية:ترجمة غان مايسو،دار المدى ،دمشق ط١ .

٥٥- قدوري،زبيرسلطان(٢٠٠٣) ***الامبريالية الأمريكية أعلى إشكال الإرهاب*** ،الفكر السياسي،العددان(١٨- ١٩)،اتحاد الكتاب العرب دمشق .

٥٦- كلينبرغ ،أوتو (ب ت) علم النفس الاجتماعي ترجمة حافظ الجمالي ، بيروت:دار مكتبة الحياة .

٥٧- لاكير، وولتر(٢٠٠٨) ***الإرهاب*** :تاريخ موجز منشورات وزارة الخارجية الأمريكية http://usinfo.state.gov/jornals

٥٨- المحاميد، شاكر عقلة والسفاسفة، محمد ابراهيم (٢٠٠٧): قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الاردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ،***مجلة العلوم التربوية والنفسية***،مج ٨، ع٣، الأردن ، مؤتة.

٥٩- المركز العراقي للدراسات الاستراتيجية (٢٠٠٧) ،***الإرهاب والسلوك الإرهابي*** ع(٧) ، بغداد.

٦٠- المشيخي، غالب بن محمد علي (٢٠٠٩): ***قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف***، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة ام القرى.

٦١- الماكنزي،نورمان(١٩٩٩)***الجمعيات السرية*** ،ترجمة إبراهيم محمد إبراهيم، القاهرة، دار الشروق.

٦٢- النابلسي،محمد احمد ،(٢٠٠٧)الصهيونية والحرب النفسية،***مجلة الفكر السياسي*** ع (٨)اتحاد الكتاب العرب.

٦٣- نصر، صلاح (١٩٦٧):***الحرب النفسية معركة الكلمة والمعتقد***، ط١،ج١،القاهرة ،دار القاهرة للطباعة والنشر

٦٤- هوفمان،بروس(٢٠٠٥)*الإرهاب شكل من إشكال الحرب النفسية*،منشورات وزارة الخارجية الأمريكية ،على الانترنيت http://usinfo.state.gov/jornals.

٦٥- الوردي ،علي (٢٠٠٥) *دراسة في طبيعة المجتمع العراقي* ،قم ،منشورات سعيد بن جبير .

• ثانيا : المصادر الأجنبية :

66- Bandura & Walters, (1973)R. Aggression .A social learning analysis. New York: Prentice - Hall, Inc .

67- Baron, A. (1977) Human aggression. New York: Plenum Press

68- Brewer, W. (1968): Determinates of social Distance among East African Trible Group. Journal of personality and social psychology, Vol.10, No (3).

69- ***Dane,2003***The passing of Traditional Society Glencoe :The free press of Glen Co.

70- -Erikson E.(1963) Identity :Youth + crisis ,New York ,Norten Co. Inc.

71- Freedman, J.L. & Sears, (1974): Social psychology, 2rd ed New York, Prentice-Hill.

72- Leighnton, A.H (1945):The Governing of men Princeton University, Press

73- Shelton,A.2006,increased Prevalence of Post traumatic stress disorder symptoms, Emory university Press .

74- Wrightsman ,L , Deaux (1981) Social Psychology inthe80s, California : Cole &Company .

75- ***Dollard et al*** , coden (1968): coping with amputation and phantom limbpain, **journal of psychosmatic research**

76- ***Billing***,james(1976):body imag for th.lower _ lims amputee, **master thesis**, columboia unversity

77- Murray, James (1997) , " Higher Education and Future National Needs ***Journal of National Forum:*** Horney, Young Suk; Echols, Celina; Wood, Ralph; Vrongistinos,Vol.61 No(2).

78- Trommsdorff,Gisela, Lawerence, Stephen . Jr. (2006): ***Current Medical***

79- ***Diagnosis And Treatment, Librain du Liban***. Vol. 100 No.(1)

80- Shaddock , M.E.P.(1994): ***hoplessness:*** On depression development and death, New York:W.H.freemn .

81- Zaleski, Z,(1996).***Future Anxiety:*** Concept Measurement and preliminary research. person individual difference.VOI.21(2).

82- Thabet, A,A. Abed Y.,Vostanis.P. (2004) Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war confeclit:J.child Psychiatry,

83- Oxford dictionary-Power of word, oxford university Press,(1998) Larwood,l .&Oneal, E.&Brenuan,P.(1977) Increasing the physical aggressiveness of women Journal of Social Psychology .101,pp97-101.

84- Lott, A.J. & Lott, B.E (1986): A Learning Theory Approach to Attitude Change and Decision-Making. A.G Green wald, et.al., (eds.), Psychological Foundation of attitude, Academic Press.

85- ***Horney***,C& Zimbardo,P.G.(1937) social roles and role playing observations from the Stanford priso study. Hetherington. E.M, and Parke, R.D, (1986) child Psychology: Acontemporary view point 3rd ed.(New York: McGraw-Hill book company,

86- Webesters (1984) New International Dictionary of The English Language , Merriam Co . U. S. A.

87- Ellis, A. (1999). Ratonal Emotive Behavior Therapy as An Internal Control Psychology International. Journal of Reality Therapy fall 1999, Vol. XIX,No.1.

88- Freud, S (1930)Civilization and its discontents.(London: Hogarth),

89- Hetherington. E.M, and Parke, R.D, (1986) child Psychology: A contemporary view point 3rd ed.(New York: McGraw-Hill book company,

90- Lindezy, G, Thompson, R. & spring, B. (1988) psychology. NewYork, worth publishing. Inc.$

91- Michael E. O'Hanlon and Jason H. Campbell,(2008) Iraq Index: Tracking Variables of Reconstruction & Security in Post-Saddam Iraq, the Brookings institute ,Washington ,published in August,2008.

92- Sherif, M. & Sherif. (1969): C. Social psychology. Harper and publisher New York.

- **مصادر الانترنت** :

- www.bip.qov.sa/aec .com
- www.iraqis.org.uk/content/hk/pio.com
- www.swissifo.ch
- www.Free Syvia. Orgin fa @the 2005.com

****

البحث الثامن :

" مدرك النجاح وعلاقته بتقدير الذات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي "

إعداد :

أ / سلطانة بنت قنديل عبد القادر الشريف

قسم التربية وعلم النفس كلية التربية للبنات

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" مدرك النجاح وعلاقته بتقدير الذات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي "

أ / سلطانة بنت قنديل عبد القادر الشريف

- **مستخلص البحث باللغة العربية** :

النجاح مفهوم متداول بين الناس ، إلا إنه لم يأخذ نصيبه في البحث والبحث كمدرك عقلي ، ومن ثم كان الهدف الرئيسي من البحث الحالي هو تجلية هذا المفهوم وهو مجموعة الاستجابات العقلية المنظمة ، والمناسبة للموقف ، والمعبرة عن وجهة نظر الفرد ، لتحقيق أهدافه ، وبلوغ مستوى طموحه ، وشعوره بالارتقاء ، والوصول إلى ما يصبو إليه ، والقدرة على الاستنتاج ، والوصول إلى الأحكام السببية ، وهي مترجمة في استراتيجيات سلوكية ووجدانية معينة ، وتحديد أبعاده ، والتعرف على خصائصه ، والكشف عن علاقته بتقدير الذات . كما هدف البحث إلى إعداد برنامج إرشادي جماعي لإكساب التلميذات مدرك ايجابي للنجاح ، والذي انبثقت أهميته من المكانة الهامة التي يحتلها المدرك الايجابي للنجاح في حياة الإنسان بصفة عامة ووظيفته التنسيقية التكاملية لدفع الفرد إلى الأمام ، والارتقاء به نحو الأفضل في كافة مجالات الحياة . وكان من أهم نتائج البحث : أن المستوى العام لمدرك النجاح لدى تلميذات المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) يعد منخفضاً . وأنه لاتوجد فروق جوهرية بين أفراد العينة تعزى كمتغير تقدير الذات . كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مدرك النجاح وبين تقدير الذات تعني ارتباط المدرك الايجابي بتقدير الذات المرتفع . أما بالنسبة لفاعلية البرنامج الإرشادي فقد أشارت نتائج الاختبار القبلي والبعدي إلى فاعلية البرنامج الإرشادي ، وزيادة مستوى المدرك الايجابي للنجاح لدى التلميذات بعد التدريب على البرنامج .

Abstract

People understands the concept of success hence such concept did not receive an adequate study and research as a mentally perception. Therefore, the objective of the current Study is to clarify such concept that as a combination of well-organized mental responses, appropriate attitudes, and the individual's point of view in how to achieve success. Success perception, however, requires the ability to reach appropriate conclusions and judgments, attributes and to translate such into behavioral strategies. Moreover, it is imperative that the scope of success is determined as well as understanding the characteristics and its relationship with self-esteem. The Research, also, aims to set up a Group Guidance Program that would enable female students success perception as such is imperative tool to reflect the importance of success perception in the individual's life in general, to forecast, plan and move ahead to lead a decent life.

Results: *General level of success perception possessed by female students (5th. Grade) of elementary education. There is not essential differences among the group attributed as an indication of self-esteem. There is a subjective correlative relationship between success perception and high self-esteem. As to the efficiency of the Guidance Program, pre and post tests indicates that it is useful and efficient thus increases positive success perception especially after subjecting such students to such program.*

• **أولاً : المقدمة :**

إن تقدم الأمم وتطورها مرهون بما تحققه شعوبها من نجاحات يكون لها الدور الأكبر في رفعة ورقي المجتمعات في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية ، والسياسية. وكل فرد منا يتمنى لو يكون ناجحًا في حياته محققا آماله وأمانيه قادرًا على بلوغ مآربه ومقاصده ، فالوصول إلى النجاح أمنية يسعى لتحقيقها كل البشر الأسوياء.

ولكن التباين يكون في المدى الذي يحاول الأفراد من خلاله تحقيق معيار ما للامتياز أو الجودة في أعمالهم أو أنشطتهم الأخرى ، فمن ناحية يضع بعض الناس معايير مرتفعة لأنفسهم ويسعون جادين لتحقيقها، ومن ناحية أخرى لا يميل البعض لتحقيق مثل هذه المعايير حيث يبذلون قليلا من الجهد، وهذان النمطان من الناس يقال أنهما متباينان في مدرك النجاح ، وهذا التباين قد يعود إلى طبيعة مفهوم الفرد عن ذاته واتجاهاته نحوها . آيمز (Ames, 1982).

إن محاولة اكتشاف مدرك النجاح وما يرتبط به من عوامل وأسباب تخدم غرضًا تكيفيًا هدفه فهم شامل للطبيعة الدافعية للإنسان ، وفهم المحيط الاجتماعي له والتعرف على المبادئ ، والنظم ، والقيم التي يخضع لها . (هند القسوس ، ١٩٨٥ : ٤٦) .

ويُعتبر التفكير السليم المنظم الواعي ، وتحديد الأهداف ، والمبادرة إلى بذل الجهد ، والعمل ، والمثابرة، والعزم، والصبر ، واستثمار المواهب والقدرات، والتفاؤل والتنظيم ، والجرأة ، والشجاعة الواضحة الهادئة المطمئنة في مواجهة الأحداث والأشخاص، والإدراك الواضح لبواطن الأمور ، واكتساب الخبرات ، والمهارات واستغلال الفرص ، كل هذه عوامل وأسباب للنجاح كما أشارت بعض الدراسات . كدراسة (علي بدراي ، ١٩٩٠) ، (فتحي الزيات ، ١٩٩٠)، (مني بلبيسي ، ١٩٩١) ، (زاهي أبو السميد ، ١٩٩٢) ،(باهرة هاها ، ١٩٩٤) ، (عفاف حسين ، ١٩٩٨) ، (عبدالله الصافي ، ٢٠٠٠) .

والحقيقة أن تحصيل كل تلك الصفات هي في متناول معظم الناس ، ولكن القليل منهم الذين يحاولون فهم البيئة ، والسيطرة عليها بناءً على قواعد معينة تساعد على اشتقاق المعاني ، والوصول إلى الأحكام السببية ، ويترتب على عملية الاستنتاج هذه مدى واسعًا من الاستجابات تشمل : توقعات – انفعالات – سلوكيات تتأثر كلها بمدرك النجاح . (عبد الله الصافي ، ٢٠٠٠ : ٦٣)

ويحاول علماء النفس والتربيون التعرف على المزيد من متغيرات السلوك وأنماطه ، وبيان العلاقات الوظيفية له في سبيل تحقيق المزيد من النجاحات والسيطرة على المظاهر السلوكية المرتبطة به ، وتوظيف الحقائق ، والمبادئ والنظريات ، والتعميمات لصالح الفرد ، والارتقاء به إلى مدارج النجاح سواء على المستوى الفردي أو الجماعي . (صبحي خنفر، ١٩٨٣ : ١٢١)

ويرى بعض العلماء أمثال روجيرس ، وقنر، فالشير (Rogers. 1951 & wegenr. Vallacher.1977) أن كل شخص يمكن أن يقوم على نحو نشط

ببناء تمثيلات عقلية Cognitive Repreesentaon للواقع الفيزيائي والاجتماعي الذي يعيش فيه أي " محاولة منه لفهم الظواهر الاجتماعية وتكوين استراتيجيات سلوكية تمكنه من إنجاز تفاعل مثمر مع بيئته بحيث يغدو إنسانًا وظيفيًا فعالا وناجحًا " .

ولدى تطوير تلك التمثيلات العقلية تختلف مدركات الفرد بالنسبة لنجاحه أو عدمه ويصبح أكثر موضوعية ، ومنطقية ، وتتأثر تصرفاته ، وردود أفعاله طبقا لهذه المدركات ، بحيث يستجيب للمثيرات المختلفة على نحو يختلف باختلاف مدركاته السببية للنجاح ، ولتحقيق ذلك لابد من فهم حقيقي لمدرك النجاح ، وطبيعته الدافعية ، وعوامل تنميتها ، وأسباب تعطيلها . (منى بلبيسي،١٩٩١ : ٥) .

فالطفل في هذا السن – (١٠- ١٢ سنة) - يدرك التحويلات Trans for mation التي تؤدي إلى تغيير الشيء من حالة إلى أخرى ، حيث يكوِّن صورة ذهنية كلية عن سلسلة الأحداث التي يمر بها ، كما يستطيع وصف هذه السلسلة والتي قد تتضمن الماضي والحاضر والمستقبل ، وبذلك يصبح الطفل أكثر قدرة على الاستفادة من قواعد التحكم في سلوكه ، كما تكون قدرته على فهم الأفكار ، والمفاهيم بصورة أكثر وضوحًا ، وهنا يزداد مفهوم الطفل عن ذاته ويستطيع تمييز قدراته ، ويزداد وعيه بالمدركات المتعددة والتي قد يكون من ضمنها مدرك النجاح . (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩٩ : ٢٣٠) .

وقد رفع الدين الإسلامي أتباعه إلى منزله رفيعه لم يرض لهم غيرها ، وحدد لهم سبل تحقيق ذلك، ووضع لهم منهجًا تربويًا يذكي في أنفسهم الطموح وروح المنافسة ، وابتغاء معالي الأمور ، والترفع عن سفسافها .قال ﷺ : (إن الله يحب معالي الأمور وأشرافها ويكره سفاسفها) . (أخرجه الطبراني ، ج٢ : ١٩٧)

كما دعاهم إلى اتخاذ أسباب النجاح ، والتغلب على الشعور بالعجز ، أو الكسل . قال ﷺ : (المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير أحرص على ما ينفعك ، واستعن بالله ، ولا تعجز ، وان أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كان كذا وكذا ، ولكن قل قدر الله وما شاء فعل ، فإن لو تفتح عمل الشيطان) . (رواه مسلم ، ج١١ : ٦٧٦) .

وقد ركب الله تعالى الإنسان من مادة وروح ولكل منهما أثره في شخصية الإنسان ، وقدرته على النجاح ، والارتقاء ، ومدى فعاليته في الحياة ، فمتى طغى الجانب المادي ازداد سلطان الشهوات ، وانحصر هم الإنسان في حدود متطلباته الضيقة المحدودة ، ومتى طغى الجانب الروحي استطاع الإنسان أن يوظف طاقاته وإمكانياته للارتقاء بذاته وتحقيق النجاحات لها وللبيئة المحيطة به (الغزالي ج٢ : ٤٢٣) .

وبين هذين الطرفين تتدرج مستويات نجاح الفرد ، وتأثيره في الحياة ، هذا التأثير يعتبر دليلا على النجاح ، ويختلف الأفراد فيما بينهم في كل ما سبق حسب اختلاف مدرك النجاح لديهم ، فكلما زادت نجاحات الإنسان كلما اندفع وتحرك في تحقيق أهداف أخرى ، وسعى للظفر بالدرجات الرفيعة في مختلف

ميادين الحياة ، وبالتالي زاد وارتفع مع هذه النجاحات تقدير الفرد لذاته واتجاهاته الايجابية نحوها . (عبد الله اليوسف، ٢٠٠٢: ١٣٠) .

ولقد أشارت معظم الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا المجال أمثال دراسات : كيلي ، جونس ، ديفز ، وينر وآخرون (Kelley, 1967, Jones & Davis, 1965, weiner, et. Al. e.g., 1972) أن ردود الفعل المتعلقة بالنجاح والفشل ترتبط ارتباطا وثيقا بمتغير تقدير الذات ، فتقدير الفرد لذاته يمكن أن يحسن أو يعوق عوامل الدافعية للنجاح ، فالأفراد مع ارتفاع تقديرهم لذواتهم يختارون المهام الأكثر تحدياً ، ويبذلون جهداً كبيراً في إنجازه ويحاولون مقاومة الفشل بكل أنواعه ، ويضعون لأنفسهم أهدافا بعيدة المدى ويلتزمون بتحقيقها .

وتعتبر فكرة هيدر (Heider, 1958) حول مركز السببية واحدة من الملامح المهمة لعملية العزو، وهو يميز بين المحددات الداخلية والمحددات الخارجية للسلوك بقوله : " إن نتيجة السلوك تعتمد على صنفين رئيسيين من العوامل وهي عوامل داخل الفرد ، وعوامل تتعلق بالموقف أو المهمة " .

لذلك تصنف السببية من حيث المركز Loucs إلى سببيه مركزها الداخل (Internal causes) أي الشخص نفسه ، وسببيه مركزها الخارج أو الآخر (External causes) ، أي أن السلوك بشكل عام يمكن أن يرد إلى أسباب داخلية (خصائص في الشخص نفسه) أو أسباب خارجية (خصائص في الموقف أو المهمة). (weiner, 1972,P.313-314).

أما الدراسات القائمة على مفهوم الدافعية والتي يقدمها ملير وروس (miller & Ross, e.g.1975) فترد أسباب النجاح وعواملة إلى أصول دافعية كدافع المحافظة على تقدير الذات وحمايتها ، على نظرية فستنجر (Festinger, 1957) في التنافر المعرفي Cognitive Dissonoee theory ونظرية التوازن Balance thoory لهيدر (Heider, 1958) حيث ترى هاتان النظريتان أن الناس يميلون لتحقيق النجاحات من أجل المحافظة على أفضل صورة ممكنة للذات .

وفي سلسلة من الدراسات لكل من لاكيز ولايدن (Lackes & Layden 1978), اختبرت فيها العلاقة بين أساليب عزو النجاح وتقدير الذات تبين فيها أن الأفراد الذين يحملون تقديراً عالياً لأنفسهم يردون النجاح للذات ، بينما يردون الفشل لأسباب خارجية ، أما ذوي تقدير الذات المنخفض فإنهم يردون النجاح إلى عوامل في البيئة ، ويحملون أنفسهم مسؤولية الفشل ، مما يثير تساؤل حول هذا الاختلاف في العزو للنجاح – وهل يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف مدرك النجاح؟

وقد اهتم علم النفس الحديث بموضوع النجاح ، والعوامل المرتبطة به ، والتي شغلت أذهان العلماء والباحثين ، إلا أنهم اختلفوا في طبيعة هذه العوامل وتباينت نظرياتهم في تفسيرها تبعاً لتباين نظرتهم إلى الإنسان ، ولمفهوم السلوك ، والدوافع ، والغاية المدركة من ورائه .

كما اقتصر اهتمام الدراسات النفسية أبان النهضة العلمية الحديثة على ما يمكن قياسه تمشيًا مع الاتجاه العلمي ، وأهملوا بذلك بعض الجوانب الروحية المهمة في الإنسان والتي تكون في مجملها المدركات التي تحركه وتوجه سلوكه مع أن الطبيعة العليا للبشر والمتمثلة في التسامي كانت محل اهتمام الرواد الأوائل لعلم النفس الحديث ، ومن أبرزهم (وليم جيمس) William ، ثم بدأ تجاهل هذا الجانب إلى أن ظهر من العلماء من استشعر هذا القصور ، وأدرك أهمية هذا الجانب من التركيبة النفسية فهو ليس مجرد امتداد لحاجاتنا ونزعاتنا ، وإنما هي مصادر فريدة للدافعية للنجاح تلعب دورًا هامًا في تماسك شخصياتناوتشكيل توجهاتنا في الحياة . (Piedmont, 1999) .

ولقد أهتم علماء المسلمين بدراسة مدركات النجاح من خلال إلمامهم بالنفس الإنسانية ، ومعرفة أحوالها في حالات النجاح والفشل ، وحاولوا تفسير نشاطها وأثره على مستوى فعاليتها ، وذلك من خلال عنايتهم بمواضيع الدافعية ، والانجاز ، والعمل ، وبحثهم في العزيمة ، والإرادة ، والقدرة ، والمثابرة والإصرار مدللين على ذلك من القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية الشريفة وأقوال السلف الصالح ، مستعرضين تراث الأمم السابقة ، متميزين عنهم بتمسكهم بما جاء به الإسلام من تصور كامل لطبيعة الإنسان ، والكون والحياة (محمد عيسى ، ١٩٨٨ : ٥)

ويؤكد ذلك نتائج كثير من الدراسات منها دراسة (عائض القرني ،٢٠٠٢ : ١١) والتي أكد فيها على ضرورة تناول النجاح ، ومدركاته من منظور إسلامي فالمنظور الإسلامي له تعليلاته ، وخصائصه في تفسير مدرك النجاح ، وبيان عوامله ، وتصنيف أنواعه ، وترتيب أولوياته تبعًا لنظرته للإنسان ، والحياة والكون ، وارتباطه بوجوده ، وأهدافه ، وطبيعة النفس البشرية ، وطاقاتها وحدودها ، ولما كان الفرد يتأثر بتقديره لذاته ، ومدى ما تحققه من نجاحات فقد رأت الباحثة أن تدرس النجاح كمدرك ، عوامله ، وأسبابه كما تدركها التلميذات وعلاقته بتقدير الذات ، خاصة وأن معظم الدراسات السابقة لم تركز على النجاح كمدرك وإنما تناولته من ناحية الأسباب ، والعوامل الداخلية ، والخارجية ، والمعزوات السببية له.

ومن خلال ما لمسته الباحثة من عملها بالمجال التعليمي ، إلى جانب ماستنتجته من قراءاتها في الدراسات النفسية والتربوية ، وملاحظتها لبعض سلوكيات تلميذات المرحلة الابتدائية ، وانصراف البعض منهن عن الأخذ بأسباب النجاح مما يؤثر بشكل سلبي على تحديد أهداف التلميذات وتطلعاتهن المستقبلية .

فقد اختارت الباحثة مجتمع المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) محلاً للبحث الحالية ، " حيث تعتبر هذه الفئة هي جوهر عملية تطور الإدراك المعرفي للقدرات الذهنية التي نستطيع تميزها وقياسها وتقنينها " . (محمد النابلسي ١٩٩٨ : ١٣) .

وتأمل الباحثة أن يكون لهذا البحث دورًا تربويًا وتنمويًا في خدمة مجتمعنا السعودي خاصة والأمة العربية والإسلامية عامة .

- **مشكلة البحث** :

النجاح مطلب أساسي لكل إنسان سوي يتمتع بالصحة النفسية ، في كل العصور الماضية والحاضرة والمستقبلية ، وفي كل الأوضاع الاجتماعية ، وعلى اختلاف الناس والمستويات الشخصية ، وفي كل أوجه الحياة .

- فلماذا يعيش البعض منا نجاحات متلاحقة بينما يصارع البعض الآخر الفشل مع أن الجميع يحاول الاجتهاد ويمتلك الطموح ؟
- لماذا يقبل القليل من الأفراد على تحقيق الأهداف الكبيرة والطموحات البعيدة بينما يبقى البعض الآخر متعثرًا في طريقه عاجزًا عن الوصول ؟
- لماذا كل هذا التراخي والتقاعس وقصور العزائم لدى البعض بالرغم من أننا وجدنا في عصر يوفر أعلى درجات الخدمات وأيسرها ؟

كل هذه التساؤلات وغيرها جعلت الباحثة تتناول مدرك النجاح ، وعلاقته بتقدير الذات نتيجة لملاحظات لمستها من خلال العمل في الميدان التربوي والعلاقات الاجتماعية ، ومن خلال طرح الأسئلة والحوارات على فئات كثيرة من أفراد المجتمع ، والاحتكاك المباشر بالتلميذات أثناء تدريس المرحلة الابتدائية والعمل في ميدان الإشراف التربوي للمرحلة نفسها . حيث لمست الباحثة إختلاف أو سلبية مدرك النجاح عند البعض ، وعزو النجاح والفشل عند البعض الآخر لعوامل خارجية أو داخلية ، هذه الظاهرة والاختلاف في العوامل المكونة لها جعلت الباحثة تتطلع إلى تناول مدرك النجاح في دراسة نفسيه تربوية تهدف الى التعرف على ماهيته ، وخصائصه ، والديناميات التي تحركه .

ولقد تبين للباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت النجاحأنها كانت تركز على تحديد الملامح البارزة للشخصية الناجحة ، والمعزوات السببية لها ، دون تناول مدرك النجاح والذي يتضمن في مجمله العوامل والأسباب الحقيقة للنجاح .

كما لاحظت الباحثة تقارب أو تشابه بعض مظاهر السلوك الدال على النجاح وبين مظاهر سلوك ذوي تقدير الذات المرتفع ، مما حدا بالباحثة أن تتساءل : هل هناك مستويات لتقدير الذات تعد مؤشرًا على مستوى المدرك الايجابي للنجاح ؟ . وإذا كان هناك علاقة متبادلة بين مدرك النجاح وبين تقدير الذات (المرتفع . المنخفض) فهل يمكن رفع مستوى تقدير الذات عن طريق إكساب مدرك إيجابي للنجاح أو العكس ؟ من خلال برنامج إرشادي معد لهذا الغرض .

وتحددت مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

- ماذا يعني مدرك النجاح لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟
- هل يختلف مدرك النجاح من حيث النوعية والمستوى بين تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟
- ما هي الخصائص التي تميز التلميذات ذوات المدرك الايجابي للنجاح ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدرك النجاح بين تلميذات المرحلة الابتدائية تعزى الى تقدير الذات (المرتفع – المنخفض) ؟
- ما مدى فعالية برنامج إرشادي جماعي معد خصيصا لإكساب التلميذات مدرك ايجابي للنجاح ؟

- **أهداف البحث** :
  - التعرف على مدرك النجاح وتحديد أبعاده ومستوياته وأنواعه.
  - تحديد مستويات تقدير الذات (مرتفع – منخفض) عند تلميذات المرحلة الابتدائية (الصف الخامس).
  - إيجاد العلاقة بين مدرك النجاح ، وتقدير الذات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية (الصف الخامس).
  - إعداد برنامج إرشادي جماعي – في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث، لإكساب التلميذات مدرك إيجابي للنجاح .

- **أهمية البحث** :

تبينت أهمية البحث في ناحيتين هما : الناحية النظرية. الناحية التطبيقية.

أ – الناحية النظرية :

- تستمد البحث الحالية أهميتها من تناولها لقطاع هام من قطاعات التعليم العام وهي المرحلة الابتدائية، حيث تمثل هذه المرحلة الجذور الأولى لعمليات الإدراك ، وما يرتبط به من سلوكيات هامة تحدد الوجهة المستقبلية لهذه الشريحة .
- تنبع أهمية هذه البحث من حيث تناولها لمتغيرين على درجه من الأهمية في تحديد السلوك العام سواء العلمي أو العملي (مدرك النجاح – تقدير الذات) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ، خاصة وأن الدراسات في هذا المجال – حسب علم الباحثة – في البيئة السعودية محدودة الى درجة الندرة.
- إضافة إلى أنه قد تسهم هذه البحث في التعرف على مفاهيم لمدرك النجاح والسبل التي تدعمه ومحاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بينه وبين مستويات تقدير الذات (المرتفع – المنخفض) .
- تأتي هذه البحث متلازمة مع التوجيهات الحديثة في تفسير النشاط الإنساني ، وضرورة التوصل الى الأسس التي تحكم هذا النشاط والسلوكيات المرافقة له بغية الاستفادة من الطاقات البشرية وتفعيلها .
- كما إن تناول هذه البحث من منظور إسلامي يأخذ بالمفاهيم الجزئية والتفصيلية ، ويعالجها بسعة وعمق يأتي استجابة لعدة توصيات منها ما ذكره (صالح الصنيع ، ١٩٩٥: ٢) و (نزار العاني ،١٩٩٨: ١) من ضرورة الاستفادة من رسائل الماجستير والدكتوراه في طرح البدائل التأصيلية لمعالجة القضايا النفسية وبذل مزيد من الجهود الرائدة التي تتناول علم النفس من منظور إسلامي .

ب- الناحية التطبيقية :

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه البحث في المجال التربوي في محاولة لإكساب التلميذات مدرك إيجابي للنجاح وفقا لعوامل داخلية وخارجية تجعلهن متمكنات من قدراتهن وإمكانياتهن ، كما يمكن العمل على رفع مستوى تقدير الذات عند التلميذات اللواتي يعانين من انخفاض في مستوى تقدير الذات بحيث تقبل التلميذة على الأداء بكل ثقة متوجهة نحو تحقيق أهداف محددة .
- إن نتائج البحث الحالية وأمثالها من الدراسات التي تتناول الجانب النفسي والعقلي للفتاة السعودية في هذه المرحلة تحديداً (المرحلة الابتدائية) والتي تمس مستقبلها وتطلعاتها ، والتي من شأنها الإسهام في تخطيط حياة أفضل لها سواء على الصعيد الفردي ، أو على صعيد المجتمع عامة .

- كما يمكن أن تفيد نتائج هذه البحث في المساعدة على تهيئة الأوساط البيئية والأسرية والتربوية المناسبة، والتي تساعد في رفع استعداد تلميذات هذه المرحلة (المرحلة الابتدائية) للتعلم والاكتساب ، وأخذ الخبرات والمهارات بطريقة موجهة ومقصودة ، مما يساعد على وضع برامج ، وخطط تعمل على دفع عجلة التطوير ، والتقدم من خلال ترجمة المواقف التربوية إلى مستويات سلوكية تزيد من فاعلية العملية التعليمية ، خاصة وأن من أهم أهداف المدرسة الحديثة الإسهام في تخريج أكبر قدر ممكن من الكفاءات العالية .
- إن مثل هذه البحث تفيد أولياء الأمور ، والآباء ، والأمهات في فهم أصول عملية التنشئة الاجتماعية فهماً أفضل، وتعرفهم بخصائص أبنائهم الفكرية وكيفية اكتسابهم لمدرك ايجابي للنجاح ، بهدف بناء شخصيات سوية متبصرة بقدراتها ، وإمكانياتها مدركة لحال واقعها مقدرة لذاتها .
- أما في مجال التوجيه والإرشاد فإن التعرف على خصائص التلميذات في هذه المرحلة العمرية بالذات ، والوقوف على مدركات النجاح لديهن يساعد المرشدين والقائمين على الإرشاد والتوجيه التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية بشكل مناسب ومقصود ، كما يمكن وضع الخطط والبرامج التربوية بشكل يزيد من الكفاية التعليمية ، كما يزيد من إمكانية تحقيق التوازن بين أهداف وتطلعات التلميذات ، وبين مستوياتهن الأدائية وقدراتهن ، وإمكانياتهن من أجل بناء أجيال واعده

- **مصطلحات البحث** :

- **مدرك النجاح** :" **التعريف الإجرائي** "

هو الدرجة التي تحصل عليها التلميذة على مقياس مدرك النجاح بجميع أبعاده كما هو مقاس على أفراد عينة البحث . وتعرف الباحثة مدرك النجاح بأنه : هو مجموعة الاستجابات العقلية المنظمة ، والمناسبة للموقف ، والمعبرة عن وجهة نظر الفرد ، لتحقيق أهدافه ، وبلوغ مستوى طموحه ، وشعوره بالارتقاء والوصول إلى ما يصبو إليه ، والقدرة على الاستنتاج ، والوصول للإحكام السببية وهي مترجمة في استراتيجيات سلوكية ووجدانية معينة .

- **تقدير الذات** Self- Esteem :

وتتبنى الباحثة تعريف كوبر سميث (1967) Cooper smith حيث عرفه بأنه " هو التقييم العام لدى الفرد لذاته وخصائصها العقلية والاجتماعية ، والانفعالية ، والأخلاقية ، والجسدية ، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته ، وشعوره نحوها ، وفكرته عن مدى أهميتها ، وقدراتها ، وجدارتها وتوقعاته منها كما يبدو ذلك في مختلف مواقف الحياة " .

- **المرحلة الابتدائية** :

وهي المرحلة الأساسية للصفوف الأولى (المرحلة الإلزامية) في المملكة العربية السعودية وتشمل الصف الأول والثاني والثالث ثم الصف الرابع والخامس والسادس .

- **البرنامج الإرشادي** :

هو عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع من خلالها اكتشاف قدراته ، وإمكانياته ، وميوله ، وتشجيعه على حسن الاختيار ، والتخطيط للمستقبل بدقة ، ومسؤولية في ضوء معرفة نفسه

ومعرفة واقع المجتمع الذي يعيش فيه ، بهدف تحقيق التوافق الشخصي والمهني والتربوي . (حامد زهران ،٢٠٠٢: ٥)

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على ما يلي :

- معرفة العلاقة بين مدرك النجاح وتقدير الذات .
- دراسة تلك المتغيرات على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي .
- يتحدد مكان البحث بمدينة جدة ، وزمانها بالعام الدراسي ١٤٢٦ – ١٤٢٧هـ .

- **الإطار النظري** :

- **أولاً : مدرك النجاح** :

تعرض الباحثة فيما يلي مفهوم النجاح كما توصلت إليه من خلال الخطوات العلمية المتبعة :

- **مفهوم النجاح** :

أ – النجاح في معاجم اللغة العربية :

النجاح من النجح . هذا الأصل اللغوي يشتمل على عدة معان لابد أن تستعرض الباحثة منها ما يجلي مفهوم النجاح وذلك على النحو التالي :

- الظفر بالشيء . وقد انجح وقد نجحت حاجتي وانجحت وانجحتها لك وانجحها الله أسعفني بإدراكها ، وانجح الرجل صار ذا نجاح فهو منجح من قوم مناجيح . (ابن منظور ، ج ٢ : ٦١١) .
- الظفر بالحوائج . انجح الرجل صار ذا نجح ، وانجح الحاجة أي قضاها ونجحت الحاجة أي قضيت . (الرازي ، ج ١ : ٢٦٩ ؛ ابن قتيبة ، ج ٢ : ٤٧٧ ؛ الفراهيدي ، ج ٣ : ٨٣) .
- اليسر والسهولة . يقال نجح أمره أي تيسر وسهل ، وتناجحت أحلامه تتابعت بصدق (الفيروز آبادي ، ج ١ : ٢٢٩٨) .
- قضاء الحاجة . انجح الرجل قضيت حاجته . (المقري ، ج ٢ : ٥٩٣) .
- أصاب الطلب . نجح في خطبة عائشة وانجح إذا اكديتم ، يقال نجح فلان وانجح إذا أصاب طلبته ونجحت طلبته وانجحت وانجحه الله . (الجرزي ، ج ٥ : ١٧) .
- إدراك الغاية . نجح فلان أي أدرك غايته . (المعجم الوسيط ، ٢٠٠٥ :٩٠١) .

وقد لاحظت الباحثة أن هذه المعاني تعطي في مجموعها فكرة عامة عن النجاح ، فالنجاح – كما سيأتي – يسبقه حديث النفس أو التفكير في أمر ما ، فإذا مالت النفس إليه تبدأ في التدرج لتحديد الهدف ، ثم الاهتمام ، فالنية ، فالعزم على البدء بالسعي ، والشخص الناجح متحرك نشط يقدم على طلب مراده مستقصيًا كل ما يمكنه من الجهد لبلوغ النجاح .

ب – النجاح في معاجم اللغة الانجليزية :

- ينجح (فعل) ينجز هدفه ، ينجز : يزدهر . ناجح (اسم) الخطة تكون ناجحة . ناجح (اسم) تحقق هدفه ، نتيجة مفضلة . ناجح (صفة) يمتلك النجاح . (أكسفورد ، ١٩٩٢ : ١٠٩٣) . (Oxford Modern English Dictionary, 1992, P. 1093)

- ينجح (فعل) يحقق الهدف بالأسلوب المرغوب فيه . نجح (فعل) حقق هدفه نجح في خطته . (كولينز ، ١٩٩٩ : ١٥٣٩) (Collins English Dictionary, 1999 : P. 1539)
- ينجح (فعل) تدبر في عمل الشيء . ينجح (فعل) نجح في عمل ما بطريقة مرضية . نجح (فعل) حقق مكانة عالية . نجاح (اسم) تحقيق شيء ما كنت تحاول أن تصل إليه .نجاح (اسم) شخص حقق نجاح ناجح (صفة) وصل إلى مكانة أو منصب . (بي بي سي ، ١٩٩٢ : ١١٦) . (BBC English, 1992, P. 116)
- النجاح (اسم) الإنهاء المفضل أو المزدهر (المثير) .نجاح (اسم) كسب ثروة أو انجاز مهمة . ناجح (صفة) ينجز نجاح . نجح في إحراز مكانة أو ما شابه . (ماكواري ، ١٩٨٨ : ١٦٩٣) . (The Macquarie Dictionary, 1988 : P. 1693) .

جـ - النجاح في القرآن الكريم :

إن القرآن الكريم ، والسنة النبوية المطهرة هما المصدران الأساسيان لكل مسلم يشتق أحكامه ، ويسير على معانيه ، ويتدبر كلماته ، ويطبق أوامره ، ويجتنب نواهيه . لم يرد لفظ النجاح صريحا في القرآن الكريم ، ولكن وردت بعض الكلمات ، والمعاني التي تحمل نفس المعني ، وتحث عليه ورد النجاح بمعنى إتباع الأسباب مثال : قال تعالى ﴿ إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِن كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا ﴾ [سورة الكهف: ٨٥]. لقد ورد في تفسير هذه الآية أنَ الخطاب فيها موجه إلى ذي القرنين أحد ملوك حمير والذي مكن الله له في الأرض ، وأعطاه سلطانًا وطيد الدعائم ، ويسر له أسباب النجاح (فأَتْبَعَ سَبَبًا) أي مضى في جهة ما هو ميسر له وسلك طريق الفتوحات إلى الغرب ، لأنه أخذ بأسباب النجاح . (سيد قطب ، ١٩٨٢ : ٢٢٩١) .

د -النجاح في الحديث :

ورد لفظ النجاح في الحديث الشريف في مواضع كثيرة ، تتبعتها الباحثة في عدد من كتب الشروح فلم تجد شرحًا لمعنى النجاح إلا في المواضع التالية :

- في قوله صلى اللهٍ عليه وسلم عن أم سلمة رضي الله عنها عن النبي ﷺ أنه كان يدعوا قائلا : " اللهم إني أسالك خير المسألة ، وخير الدعاء ، وخير النجاح ، وخير العمل ، وخير الثواب ، وخير الحياة ، وخير الممات .. إلى آخر الدعاء " . (رواه الحاكم ، ج١ : ١٩١١) .
- عن الزهري قال كتب رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الحارث وسروح ونعيم عبد كلال من حمير سلم انتم ما آمنتم بالله ورسوله وأن الله وحده لاشريك له بعث موسى بآياته وخلق عيسى بكلماته قالت اليهود عزير ابن الله وقالت النصارى الله ثالث ثلاثة عيسى ابن الله قال وبعثٍ بالكتاب مع عياش بن ربيعة المخزومي وقال إذا جئت أرضهم فلا تدخلن ليلا حتى تصبح ثم تطهر ، فأحسن طهورك ، وصل ركعتين ، وسل الله النجاح ، والقبول ، واستعذ بالله ، وخذ كتابي بيمينك ، وأدفعه بيمينك في أيمانهم فإنهم قابلون .. " . (الهاشمي ، ج١ : ٢٨٢) .
- ورد عن علي بن أبي طالب ﷺ قال : يا سبحان الله ما ازهد كثيرًا من الناس في الخير عجبًا لرجل يجيئه يتحقق المسلم في الحاجة فلا يرى نفسه للخير

أهلاً ، فلو كان لا يرجو ثواباً ولا يخشى عقاباً لكان ينبغي له أن يسارع في مكارم الأخلاق فإنها تدل على سبيل النجاح ، فقام إليه رجل فقال : فداك أبي وأمي يا أمير المؤمنين أسمعت من رسول الله ﷺ قال : نعم وما هو خير " . (رواه البيهقي ، ج١ : ٨٠١٣) .

هـ - النجاح في كتب الأثر :

استخدم لفظ النجاح ابن الهمام الحنفي ، وأكثر من استخدامه في كتابه فتح القدير . ومن ذلك :

❖ عدم النجاح المؤدي إلى فقد الفلاح ، ففي خبر يأتي لولا أن المساكين يكذبون ما أفلح من ردهم .

وقوله :

وما أحسن مودة أخوان الصلاح ، وما أجل رحمة أرباب الفلاح ، فمن فاز بودهم حاز النجاح ، ومن حرمه فاته الرباح . (المناوي ، ج١ : ٢٧٠) .

كما ورد في الشعر العربي :

وقال المرقش : يا صاحبي تلوما لا تعجل إن النجاح رهين ألا تعجلا

- **السمات الشخصية للفرد الناجح :**

تحددت السمات الشخصية للفرد الناجح من خلال الخطوات التي تعرضها الباحثة فيما يلي : لقد تقصت الباحثة الخصائص التي يتميز بها الفرد الناجح من عدة مصادر :

- كتب التراث التي تناولت النجاح .
- الكتب الحديثة التي تناولت النجاح .
- استبانة موجهة إلى عدد من المختصين في علم النفس .
- نفس الاستبانة تم توزيعها على عدد من المثقفين الذين لمست فيهم الباحثة سمات الشخصية الناجحة (أساتذة جامعيين ، طبيبات ، معلمات ، مشرفات تربويات ، طالبات ، ربات منازل) .

وسوف تذكرها فيما يلي مقسمة وفق المصادر :

١ - سمات الشخصية الناجحة في كتب التراث :

لقد وصفت كتب التراث الشخص الناجح بعدة صفات أهمها : طرق العلا والسعي لتحصيل أعلى الدرجات ، واستشعار الهدف في كل عمل ، والتخطيط المسبق له ، كما أن صاحب النجاح يحرص دائماً على عمارة وقته فلا يضيع لحظة في غير مهم . (ابن الجوزي ، ج٢ : ١٢٧) ومن صفات الشخص الناجح المنافسة ، وتحدي الصعوبات ، والنظر بدقة لعواقب الأمور ، والاهتمام بكل ما هو جديد ، كما يتميز الشخص الناجح بالسعي الحثيث لتحصيل الهدف ، فهو دؤوب لا يفتر ، كما ذكر من صفات الشخص الناجح : الصبر ، الشجاعة الإيثار ، عزة النفس ، ترك الانشغال بتوافه الأمور ، والترفع عن سفاسفها . (ابن القيم ، ج١ : ٣٢٣) .

٢ - سمات الشخصية الناجحة في الكتابات الحديثة :

يتصف الشخص الناجح بالتفكير السليم ، تحديد الهدف ، التطلع إلى الكمال ، عدم التسويف ، الانصراف عن ما لا يعنيه ، الاهتمام بالوقت ، الثبات

وعدم التردد . (بهيج شعبان ، ١٩٩٦ : ٢١) . كما يتميز بالجد ، المثابرة ، الشعور الايجابي نحو الذات ، والحماس ، وتحمل المسؤولية ، التقدم العلمي ، القدرة على التركيز ، البحث عن الجديد . (محمد دباس ، ٢٠٠٢ : ٥٤) . ومن صفاته أيضا الصبر ، تقدير الذات ، الهمة ، استغلال الفرص ، استثمار المواهب والقدرات التفاؤل ، الاعتماد على النفس ، الندم على ضياع الوقت ، البعد عن توافه الأمور . (يوسف اسعد ، ١٩٩٧ : ٣٥) . كما يتميز الشخص الناجح بالوعي والإنتاج والأمل ، والتخطيط ، والشجاعة ، والحكمة ، وتتبع الحقائق ، مصادقة الناجحين وملازمتهم . (سائد البرغوثي ، ١٩٨٥ : ٦٧) . ومن ميزات الشخص الناجح التعاون مع الآخرين ، والاعتدال في النظر إلى الأمور ، وحسن الظن بالله ، وعدم اليأس ، والدافعية المستمرة في الانجاز (هادي المدرسي ، ٢٠٠٢ : ١٦) .

٣ - سمات الشخصية الناجحة كما يراها عدد من المختصين في علم النفس (١) :

لقد عد المختصون – الذين شملتهم الاستبانة – من صفات الشخص الناجح ما يلي : النشاط – الحيوية – الإقدام – قوة الإرادة – المبادأة – الثقة بالنفس – الطموح – الإخلاص – التعاون – المثابرة – الجدية في العمل – حب الخير للآخرين – الإيثار – العزم – الثبات – الصبر – مقاومة الإحباط – تحمل المسؤولية – خشية الله ومراقبته في كل عمل – السعي نحو التفوق – قلة الكلام – وقلة النوم – النظام – الاعتدال في تناول الأمور – التطلع إلى أهداف سامية الدقة في إتقان العمل . طلب المشورة . قوة الصلة بالله . الندم على ضياع الوقت .

٤ - سمات الشخصية الناجحة كما يراها عدد من المثقفين :

ذكر المثقفون الذين شملتهم الاستبانة الصفات التالية : السعي نحو الأفضل في كل مجال – الحرص على طلب العلم – الجدية في العمل – استغلال الوقت – خشية الله – التفاؤل وعدم اليأس – تحمل المسؤولية – الصبر – النشاط – عدم التسويف – الحرص على إتقان العمل – حب الآخرين – الرغبة في الإصلاح – بذل النصح – الجرأة – الوعي – التعاون – الثبات وقلة التردد – حسن التصرف – مواجهة الأحداث بكل قوة وصبر – محاسبة النفس – ضبط النفس – قوة الإرادة – مضاء العزم – المنافسة .

وعلى ضوء ماسبق يمكن القول القول بأن النجاح هو سمة دافعية ، سمة لأنه يتميز بالثبات النسبي (حيث يظهر في شخصية الفرد منذ الطفولة ، وتنعكس على سلوكه بوجه عام) ، ودافعية (لأنه يتضمن استثارة مستمرة لتحقيق وبلوغ الأهداف) . ومن ثم تعرف الباحثة مدرك النجاح بأنه :" **هو مجموعة الاستجابات العقلية المنظمة ، والمناسبة للموقف والمعبرة عن وجهة نظر الفرد لتحقيق أهدافه ، وبلوغ مستوى طموحه ، وشعوره بالارتقاء ، والوصول إلى مايصبو إليه ، والقدرة على الاستنتاج والوصول للأحكام السببية ، وهي مترجمة في استراتيجيات سلوكية ، ووجدانية معينة** " .

- **الملامح العامة لمدرك النجاح** :

من أهم هذه الملامح ما يلي :

- لمدرك النجاح وظيفة تنشيطية : فهو يعمل على تعبئة الطاقة Energizing لدى الفرد ويحفزه نحو الهدف ، وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يحقق الفرد هدفه . (على الديب ، ١٩٩١ : ١١٥) .

---

(١) جمعت من خلال الاستبانة التي سيأتي ذكرها في إجراءات البحث .

- **مدرك النجاح وظيفة توجيهية** : فهو يوجه السلوك Directive نحو المستقبل ، حيث يقوم الفرد بالمقارنة بين البيئة التي يعيش فيها ، والهدف الذي ينوي تحقيقه ، ثم يقوم بمعالجة البيئة حتى يقلل من التفاوت بينها وبين الهدف ، ومن ثم يسعى ويجاهد لتحقيق الهدف . (نفس المرجع السابق : ١٢١) .
- يعمل مدرك النجاح كتوجه عام Asorientation لدى الفرد ، وفي هذا الشأن فإن هناك من يميز بين التوجه الثابت ، والتوجه الديناميي ، كما أن هناك من يميز بين توجه الفعل Action ، وتوجه الحالة State حيث يكون توجه الفرد ديناميًا في حالة وجود ضغوط من البيئة نحو السلوك الفعلي المناسب لمتطلبات البيئة . (سيد الطواب ، ١٩٨٦ : ٢٤) .
- يتفاوت مدرك النجاح لدى الأفراد ، وذلك نظرًا لتأثره بالعديد من العوامل سواء الداخلية كالقدرة و الجهد ، أو العوامل الخارجية كالبيئة التي يعيش فيها الفرد ، وما يوفره السياق الاجتماعي من ميسرات أو عقبات بالنسبة للفرد حيث تحدد خبرة الفرد والسياق الذي يعيش فيه . (محمود عبد القادر ١٩٧٨ : ٥٧) .

في ضوء ما سبق فإن مفهوم مدرك النجاح يحتوي على شقين أساسيين : الشق الأول : هو وعي الفرد بقدراته وإمكاناته . والشق الثاني : هو توجيه هذه القدرات والإمكانات نحو تحقيق أهداف بذاتها بعد أن كانت غير محددة وعامة . (درية عبد الرازق ، ١٩٩٠ : ١٣) .

- **طبيعة مدرك النجاح** :

هناك عدة عوامل تحدد طبيعة مدرك النجاح منها :

- **معارف الفرد منظمة بطريقة انتقائية :**

يرى الفرد أشياء المنظمة ومرتبة من حيث الرؤية البصرية ، ولكن المدرك لهذه الأشياء لا يراها هكذا مجتمعة ، وإنما يرى لكل شيء شكل وحجم ، ولون ويتعرف على كل شيء بمعنى كامل ، ويلاحظ أشياء معينة تصل إلى إدراكه ويغفل أشياء أخرى لا تثير اهتمامه ، كما يعيد الشخص المدرك خصائص الأشياء ، ويحاول إعادة تشكيلها ليكون تصور خاص به للعالم المادي الموجود حوله .

- **الانتقاء المعرفي وعوامل المثير :**

إن الخلفية المعروفة عن الإدراك توضح أن المثيرات تؤثر في الانتقاء المعرفي وهناك عوامل مثيرة أخرى تحدد عملية الانتقاء المعرفي ، ومنها التكرار Frequency . فالمثيرات التي يتوالي تكرارها يكون لها الفرصة الأكبر في عملية الانتقاء ، وكلما كان هناك عدد أكبر من المثيرات كلما كانت الفرصة أكبر للانتقاء .

- **الانتقاء المعرفي وعوامل الشخصية :**

تحدد العوامل الشخصية عدد الأشياء التي يمكن إدراكها في لحظة واحدة ، وهي المدة التي تتم فيها عملية الإدراك ، كما تزيد هذه العوامل من حساسية الميكانيكية الإدراكية لدى الفرد ، أو تقلل من مبادرته لإدراك الأشياء ، وقد تشوه العوامل الشخصية المعارف الخاصة بالأشياء ، وذلك لكي تتفق مع حاجات الفرد و متطلباته . (ياسمين حداد ، ١٩٨٨ : ٤٦) .

مدى سعة الإدراك Span of Comprehension :

تعتبر البحث التجريبية لمعرفة سعة الإدراك من أقدم التجارب في علم النفس فقد اعتبر وود روث (Wood Rorth, 1938) أن كثير من الأشياء يستطيع أن يدركها الفرد في وقت واحد ، ولكن هذا الإدراك يكون غير واضح تماماً ، ولعل الفروق الفردية في سعة الإدراك تفسر السبب في وضوح الأشياء أو عدمه . (نفس المرجع السابق : ٤٧) .

الحساسية الانتقائية :

إن دور العوامل الشخصية كالجهاز العقلي في الحس الانتقائي للميكانيكية الإدراكية قد درس بواسطة بوستمان وبراون (Postman & Brown, 1952) فقد درس الباحثان تأثير النجاح والفشل على حس الإدراك ، وقد أكدت الدراسات التي أجراها الباحثان بأن الفروق الفردية في الخبرات قد تثير استعدادات شخصية للإدراك نحو أشياء معينة في البيئة ، وهذه حقيقة هامة تساعد على فهم عملية حدوث التفاعل السلوكي بين الأشخاص ، كما تساعد على ضبط ما يستجد من سلوك متبادل فيما بعد . (نفس المرجع السابق : ٤٨)

التشويه الانتقائي :

إن انفعالات الفرد وحاجاته قد تعمل على انتقاء مظاهر معينة للشيء المثير ومن هذه المظاهر تنمو معرفة الشخص للأشياء ، وتلك المعرفة قد تنحرف أو تختلف مع المعرفة الحقيقية ، وقد تتفق مع انفعالات الفرد وحاجاته . (نفس المرجع السابق : ٤٨) .

السبب والمسبب :

يعتبر النظام السببي من أهم النظم المعرفية ، ويقتضي هذا النظام إدراك شيئين في علاقة سببية ، أي أن أحدهما سبب والأخر نتيجة لهذا السبب ، وبناء على هذا النظام يتحدد كثير من سلوكنا الاجتماعي . (محمد أبو الخير ١٩٩٨ : ٤٢٢) .

المجاورة والتنظيم السببي :

إن إدراكنا السريع للسبب والمسبب في موقف جديد وغامض يتحدد إلى حد كبير بالارتباط الزمني بين حدثين سواء كان هذين الحدثين في الماضي أو في الحاضر ويرتبطان بالمستقبل . (نفس المرجع السابق : ٤٢٣) .

التشابه والتنظيم السببي :

من المهم للإنسان في معالجته لنظام السببية ، وكذلك للعلاقات المكانية والزمنية أن يراعي أن تكون تلك العلاقات متناسبة من حيث الشكل بين السبب والنتيجة . أي أن إدراك السببية في السلوك الإنساني يمكن أن يرجع لعدة عوامل قد تتشابه على الفرد مع أحداث سبق أن مر بها ، كما أن الربط بين السبب والمسبب يتأثر بقيمنا الاجتماعية والثقافية ، وردود أفعالنا الانفعالية . (سيد خير الله ، ١٩٨٣ : ٨٦) .

- **العوامل المؤثرة في مدرك النجاح** :

يتأثر مدرك النجاح بعاملين أساسيين ، هما : طبيعة الإنسان ، وتشمل الجانب الروحي والجانب الوارثي ، والعامل الآخر هو البيئة ، وتشمل الأسرة ، والمدرسة ، والتعرض لنماذج حاضرة أو تاريخية تجسد سلوك النجاح . وفيما يلي بيان لهذين العاملين :

أ – طبيعة الإنسان :

عندما درس علماء النفس المحدثون محددات الشخصية المنبثقة من طبيعة تكوين الفرد ذاته قصروا اهتمامهم على دراسة العوامل الجسمية البيولوجية مغفلين الجانب الروحي من الإنسان ، وذلك تمشيًا مع أسلوبهم في البحث العلمي الذي يقتصر على دراسة ما يمكن ملاحظته وإخضاعه للبحث في المختبرات العلمية . (محمد نجاتي ، ١٩٨٢ : ٢٠١) . وطبيعة الإنسان كعامل مؤثر في النجاح تشمل : الجانب الروحي ، والجانب الوراثي .

ب –البيئة :

يركز علماء النفس على أن شخصية الفرد هي نتاج للتفاعل الدينامي بين مجموعتين من العوامل ، ترتبط المجموعة الأولى من العوامل بالتكوين الداخلي للفرد ، أو ما يطلق عليه بعضهم بالتكوين الوراثي الخاص بالفرد ، وترتبط المجموعة الثانية من العوامل بالظروف الخارجية المحيطة التي يتفاعل معها الفرد ، أو ما يطلق عليها البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية ، وبما أن شخصية الفرد تتحدد نتيجة التفاعلات الدينامية مع البيئة الواقعية فإن شخصية الفرد يمكن النظر إليها على أنها تكوين داخلي منغمس داخل تكوينات خارجية ومتفاعل معها ، وهذا يؤكد أن شخصية الفرد تنمو وتتطور ، وتتبلور معالمها في ظل الظروف البيئية التي يعيشها الفرد ويتفاعل معها ، وذلك بعد أن تضع العوامل الأساسية المعالم الأولى لهذا التكوين . (فاروق جبريل ، ١٩٨٩ : ٩٠) .

- **ثانيًا : تقدير الذات :**

- **مفهوم تقدير الذات :**

لقي مفهوم " تقدير الذات " Self – Esteem اهتمامًا كبيرًا لدى الباحثين في علم النفس ، فقد أعطى كثير من المنظرين الذين عالجوا موضوع " سيكولوجية الشخصية " اهتمامًا واضحًا لهذا المتغير في صياغة نظرياتهم . ولقد جرى بحث تقدير الذات على نحو متباين عند العلماء ، فقد تم بحثه كحاجة Asaneed عندما ماسلو (Maslow, 1954) ، وكاتجاه Asanattitude عند كل من روس وسميث (Rosenberg & Cooper smith, 1967) وكبعد Asametadimension عند سبير (Super, 1963) وكشرط أساسي للانجاز عند ماسلو (Maslow, 1954) وكمؤشر للصحة النفسية Asanindex of Mental Health عند فتش (Fitts, 1972) وكمتغير وسيط Asamoderator Varible عند كورسون (Koroson, 1973) . كما اختلف الباحثون في تعريف تقدير الذات باختلاف الأبعاد التي تبناها كل باحث ، ففي الوقت الذي عرَّف فيه بعض الباحثين تقدير الذات باعتباره مبنيًا على الشعور بالكفاءة الذاتية ، عرفه آخرون على أنه الشعور بالقيمة ، كما عرفه البعض استنادًا إلى بعدي الشعور بالقيمة والكفاءة الذاتية معًا . آلن (Allen, 2002 : P. 173) .

ومن أوائل الباحثين الذين عرفوا تقدير الذات استنادًا إلى بعد الكفاءة الذاتية هو جيمس (James, 1890) والذي يرى أن تقدير الذات يتحدد بنسبة ما حققه الفرد من نجاحات ، وبمعنى آخر فإن تقدير الذات لديه يمثل نسبة نجاحات الفرد إلى طموحاته ، ومثل (جيمس) James هذه العلاقة بالمعادلة :

$$\text{تقدير الذات} = \frac{\text{نجاحات الفرد}}{\text{طموحات الفرد}}$$

ويعكس هذا تقدير الذات من خلال كفاءة الفرد ، وفعاليته في نجاح أهدافه . برنز . (Burns, 1982 : P. 12) .

ويرى وايت (White, 1963) الذي استند أيضًا في تعريفه لتقدير الذات على بعد الكفاءة الذاتية ، بأن تقدير الذات لدى الفرد يتمثل برغبته ، ودوافعه للشعور بالكفاءة ، والذي يتشكل من خلال امتلاك الخبرات والمهارات الضرورية لتحقيق النجاح ، وفعاليته في التعامل مع البيئة المحيطة به . مارك (Murk, 1999 : P. 116) .

أما روزنبيرج (Rosenberg, 1965) فقد عرف تقدير الذات " بأنه الشعور بالقيمة Self – Worth حيث يرى أن تقدير الذات يمثل اتجاهًا نحو الذات إما أن يكون ايجابيًا ، أو سلبيًا ، والذي يتمثل بشعور الفرد بأنه ذو قيمة ، ويحترم ذاته لما هي عليه " . آلن (Allen, 2002 : P. 25) .

وقد وصف مارك (Murk, 1999) تقدير الذات بأنه " شعور الفرد بأنه مهم وذو قيمة في الحياة ، أما الانخفاض في تقدير الذات فيعكس نقصًا في احترام الذات ، وعدم الشعور بالتقدير " .

كما استند كوبر سميث (Smith, 1967) في تعريفه لتقدير الذات على بعد الشعور بالقيمة الذاتية ، وعرّفه " بأنه التقييم الذي يجريه الفرد تجاه ذاته ، والذي يعكس قبوله لذاته ، أو عدم قبوله لها ، ويتمثل هذا القبول بالمدى الذي يشعر فيه الفرد بأنه ناجح " . آلن (Allen, 2002 : P. 27) .

ويعرِّف ناثانيال براندن (Nathaniel Branden, 1983) تقدير الذات " بأنه الميل إلى النظر للذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وإنها تستحق النجاح " . أما دورثي بريجز (Dorothy Briggs, 1970) فتصف تقدير الذات على " أنه مجموع مشاعر الفرد التي يكونها عن ذاته ، بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها " .

ويساوي بين وكليمس (Bean & Clemes, 1980) بين تقدير الذات من جهة ، والشعور بالرضا الذي ينشأ عند الفرد نتيجة تحقيق الأهداف من جهة أخرى .

ويعتقد كاروذرز وجاستن (Carothers & Gasten, 1979) بأن تقدير الذات " هو ما يعتقده الفرد ، ويشعر به إزاء صورته عن نفسه " . بينين (Benane, 1996 : P. 305) .

وتتفق لجنة كاليفورنيا لتعزيز تقدير الذات (١٩٩٠) بأن تقدير الذات يُعرَّف على أنه " إدراك الفرد لأهميته التي تدفعه إلى التصرف بمسؤولية إزاء نفسه وإزاء الآخرين " . روبرت ريزونر (Robert W. Reaxoner, 2000 : P. 3) .

أما وليم بيركي (William Parkey, 1990) فيقول أن تقدير الذات هو " اعتيادك لأن ترى نفسك على نحو معين من النجاح ، وميلك لأن تتوقع

لنفسك النجاح والأهلية في أي موقف من المواقف التي تواجهك في المستقبل " . كريب (Cripe, 2001 : P. 76) .

وفي يونيو من عام ١٩٩٢ وإثناء اجتماع أربع وعشرين جهة مختصة في تقدير الذات ، وافق مجلس إدارة المجلس الوطني على تعريف تقدير الذات بأنه " شعور الفرد بالقدرة على التعامل مع تحديات الحياة ، والشعور بأنه يستحق النجاح " وهو ينمو ويتطور من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد لذاته ، ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته . ويتم ذلك في ست نواح هي :

- المواهب الطبيعية الموروثة كالذكاء، والمظهر العام ، والقدرات الخاصة .
- الفضائل الأخلاقية ، والاستقامة .
- النجاحات في الحياة .
- الشعور بالأهلية لأن يكون محبوبًا ومقبولاً اجتماعيًا .
- الشعور بالخصوصية ، والأهمية ، والجدارة بالنجاح .
- الشعور بالسيطرة ، والتحكم في البيئة .

وهذا يعني أن تقدير الذات يقوم على الشعور بالكفاية أو الفاعلية في التعامل مع المستقبل أكثر من كونه يقوم على الرضا بالنجاحات السابقة .

وهناك اتفاق بين الباحثين والعلماء المختصين بأن تقدير الذات يعزز جميع أوجه الحياة . وذلك من خلال تمكين الفرد من زيادة إنتاجيته الشخصية . روبرت ريزرنر (Robert W. Reasoner, 2000 : P. 4) .

- **النظريات التي تناولت تقدير الذات** :

تناولت نظريات مختلفة كيفية تطور وتشكيل تقدير الذات لدى الأفراد ومن هذه النظريات : النظرية السلوكية ، ونظرية التعلم الاجتماعي المعرفي والنظرية السيكواجتماعية ، والنظرية الإنسانية ، والنظرية الدينامية التحليلية والنظرية الظواهرية ، والنظرية المعرفية التجريبية .

١ - النظرية السلوكية :

وترى هذه النظرية أن تقدير الذات يتطور ويتشكل من خلال أساليب وآليات التعلم المختلفة ، والمتمثلة بالنمذجة والتعزيز ، وقد اعتمد كوبر سميث Cooper Smith اتجاه التعلم السلوكي في تفسيره لتشكيل تقدير الذات حيث يرى بأن آليات التعلم السلوكي تلعب الدور الأساسي في تشكل تقدير الذات ، وليس اعتمادًا على التأثيرات الاجتماعية أو عمليات التطبيع الاجتماعي ويرى كوبر سميت Cooper Smith أن هناك ثلاث مؤثرات تلعب الدور الأهم في تأثيرها على تشكيل الذات ، إذ يتعلم الفرد أنه ذو فعالية ذاتية إذا تعامل معه والديه بشكل يشعره بالعطف والحنان ، كما يتعلم القيم الاجتماعية العليا عندما يتم تعزيز هذه القيم عند الآخرين ، ومن قِبلهم ، كما ويقوم الفرد بنمذجة وتقليد سلوك والديه عندما يلاحظ تعاملهم مع الآخرين باحترام وتقدير . مارك (Murk, 1999 : P. 133) .

٢ - نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي :

ترى هذه النظرية أن تقدير الذات مكتسب ومتعلم ، والأفراد لا يولدون ولديهم تقدير ذات موروث ، وإنما تلعب الخبرات الاجتماعية ، وعمليات التنشئة

وأساليب التعلم المختلفة التي يتعرض لها الأفراد دورًا هامًا في تشكيلة ، كما ترى هذه النظرية أن معرفة كيفية تطور تقدير الذات خلال عملية التعلم تعتبر خطوة أساسية ، وجوهرية في البحث عن أسباب التباين في مستويات تقدير الذات ، والتي ترتبط بالتباين بمخرجات التعلم التي تعرضوا لها .

وتنطلق نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي من أسس في التعلم تعتمد على أن الناس يتعلمون من خلال الملاحظة والتقليد ، كما تؤكد أهمية التعزيز والذي يشير إلى أن النتائج المترتبة على الاستجابة ، أو التغذية الراجعة Feedback التي تعود على الفرد بعد قيامه بالسلوك سواء كانت هذه التغذية الراجعة ، أو التعزيز ايجابيين أو سلبيين فإنهما يؤثران بشكل فعَّال في عملية التعلم . (جاكلين بطرس ، ١٩٩٥ : ٨٧)

وقد بين باندورا (Bandura) أهمية العمليات المعرفية ، والداخلية التي لا تتم ملاحظتها ، والتي تلعب دورًا في عملية التعلم ، وتشمل هذه العمليات الداخلية ، والمعرفية أفكار ومشاعر الفرد تجاه الموقف ، وعمليات الانتباه والتسميع الذاتي ، والدافعية الذاتية .

ويرى باندورا (Bandura) بأن الأفراد يشاركون بفاعلية في تنظيم السلوك إضافة إلى الاستجابة لمدخلات الموقف والتي تؤثر بالتالي في نتائج السلوك ، وقد أطلق باندورا (Bandura) على عملية التفاعل بين الفرد والموقف ، والسلوك ، اسم التأثير المتبادل .

واستنادًا إلى هذه الأسس فإن الفرد يكتسب ويتعلم تقدير الذات من خلال عمليات الملاحظة ، والتقليد التي يقوم بها المحيطين به ، كما يتعلم ويكتسب تقدير الذات من خلال العمليات المعرفية والداخلية والتي تتمثل في أفكاره ومشاعره تجاه الموقف ، مما يساعد على تشكيل واكتساب تقدير الذات لديه . باندورا (Bandura, 1981 : p. 218)

ويرى علماء الاجتماع أن تقدير الذات يتطور من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي والتي من خلالها يقوم الفرد بالاستناد إلى معايير المجتمع في أحكامه على ذاته ، ويمثل روزنبيرج (Rosenberg) وجهة النظر الاجتماعية في تفسير تشكيل تقدير الذات ، فهو يرى أنه من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي يتكون لدى الفرد قيمًا خاصة به ، وأن هذا المستوى من الشعور بالقيمة يشكل الأساس الذي يقارن به الفرد ذاته مع المعايير التي اتفق المجتمع عليها ، وبناء على هذا الشعور فإن الأفراد الذين تتقارب ذواتهم الحقيقية مع الذات المثالية المتعارف عليها اجتماعيًا ، فإن تقدير الذات لديهم يزداد ، والعكس في حالة التباين بين الذات المثالية ، والذات الواقعية ، فإن مستوى تقدير الذات ينخفض . (سيد الطواب ، ١٩٨٦ : ١١٦)

٣ - النظرية السلوكية :

يرى ماسلو (Maslow) أهمية تحقيق الذات كهدف للوصول إلى أفراد أصحاء نفسيًا ، حيث يفترض أن حاجات الفرد تنتظم بشكل هرمي ، فعندما يتم إشباع حاجة معينة جزئيًا تقع في أسفل الهرم ، فإن الحاجات الأخرى تظهر وتحتاج إلى إشباع أيضًا . فلكر (Felker, 1974) . وضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة علاقة ديناميكية تنظم إشباعها فبالرغم من أن الحاجات

الفسيولوجية تقع في أسفل الهرم أي أنها أقوى الحاجات إلحاحًا على الإشباع فإن حاجات تقع في أعلى الهرم قد تطغى على بقية الحاجات أكثر من الحاجات الفسيولوجية ، وذلك بالرغم من عدم إشباعها .

وقد أكد ماسلو (Maslow) أهمية حاجة تقدير الذات حيث وضعها في المرتبة الرابعة في هرم الحاجات ، والتي تتمثل في حاجة الفرد للشعور بالتميز والاحترام ، والتقدير من قبل الآخرين نتيجة لتوافر نقاط القوة لديه ، حيث تشمل هذه النقاط النجاحات التي حققها الفرد لذاته ،

وعندما يتوافر هذا الشعور فإن الفرد يتمكن من التفاعل مع الآخرين بثقة ويسعد بتحمل المسؤولية ، كل ذلك يطور لدى الفرد إحساسًا إيجابيًا بتطور تقدير الذات ، كما أن إعاقة حاجة تقدير الذات وعدم إشباعها يولد شعورا بالعزلة ، والإهانة ويولد تقديرًا سلبيًا للذات . فلكر (Felker, 1974 : P. 235) .

٤ - النظرية التحليلية الديناميكية :

تستند هذه النظرية في تفسيرها لتطور وتشكيل تقدير الذات على أن يكون الفرد مدفوعًا بدوافع فطرية لأن يسلك طرق تمكنه من السيطرة على البيئة ، وهو ما يطلق عليه " الشعور بالكفاءة الذاتية " .

ويرى وايت (White, 1963) وهو من إتباع هذه النظرية أن تقدير الذات يرتبط بتطور ثلاث عمليات وهي : زيادة التعقيد في الحركة ، وزيادة القدرات المعرفية ، ونمو الإحساس بالذات ، وهذا ما يطلق عليه علماء النفس التطوري مفهوم السيطرة Mastary وأشار وايت (White) أن هذه العمليات الثلاث تبدأ مع الطفل منذ الولادة ، وتزداد في التطور مع تقدم العمر ، حيث تتفاعل إمكانات الطفل في كل مرحلة عمرية مع ما يتعرض له من خبرات بيئية واستنادًا إلى وجهة النظر هذه ، فإن تطور العمليات الثلاث والمتمثل في كيفية ظهورها لدى الأفراد يشكل جزءًا من هويته ، وخبراته والذي يسمى تقدير الذات

وقد أكد وايت (White) أن الكائن الحي يبحث عن الإثارة ، ولديه دافعًا للشعور بالكفاءة يتمثل بالرغبة في تحقيق النجاح ، وأن هذا الدافع يحركه لأن يقوم بنشاطات ، وسلوكيات من أجل إتقان المهارات ، والخبرات الضرورية التي تمكنه من تحقيق الأهداف بفعالية . بينين (Benane, 1996 : P. 79) .

٥ - النظرية السيكواجتماعية :

ترى أن تطور مفهوم تقدير الذات يمر في ثمان مراحل ترتبط بشكل كبير مع خبرات التعلم التي يتعرض لها الفرد أثناء حياته ، ويعتبر اتكينسون (Atkinson, 1987) أن كل مرحلة من المراحل النمائية تمثل أزمة نفسية تتطلب الحل قبل أن يتمكن الفرد من الوصول إلى المرحلة التالية بسلام ، وعلى المربين المحيطين بالطفل مساعدته لتجاوز هذه الأزمات . برنز (Burns, 1982 : P. 319) .

وتعتبر المرحلة الرابعة في نظرية اتكينسون (Atkinson) من المراحل الهامة في تطور تقدير الذات – وهي ما تعادل المرحلة الابتدائية – حيث تشير

هذه المرحلة إلى تعلم الانجاز مقابل الشعور بالدونية ، وأبرز ما يحدث في هذه المرحلة هو تكوين الصداقات ، وقضاء وقت أطول في المدرسة ، حيث يبدأ في هذه المرحلة تأثير الرفاق في شخصية الطفل ، ويبدأ بتعلم المهارات اللازمة للمشاركة في النشاطات مثل التعامل مع الجماعة تبعًا لقواعد عامة ، وأن ينتقل من اللعب الحر إلى اللعب المنظم الهادف ، وعلى المعلم أن يطور إحساس الطفل بالنجاح وأن يعرف متطلباته ، وكيفية وضع الأهداف وتحقيقها . ومن المهم للطفل في هذه المرحلة اكتساب المهارات، والخبرات الأكاديمية، والاجتماعية، والتي تعتبر ضرورية من أجل تأكيد ذاته وتطويرها . برنز (Burns, 1982 : P. 312) .

٦ - **النظرية الظواهرية** :

وتعتمد في تفسيرها لتقدير الذات على بعدين أساسيين هما : الكفاءة Competence والقيمة Worth ، حيث تؤكد هذه النظرية أن تقدير الذات يتشكل من خلال التفاعل ما بين الشعور بالكفاءة الذاتية والشعور بالقيمة ، كما تؤكد أن كلا من هذين البعدين يعتمد كل منهما على الآخر ، مما يجعل تقدير الذات السمة الديناميكية ، وقد حددت هذه النظرية أربعة أنماط من تقدير الذات هي :

- تقدير الذات المرتفع .
- تقدير الذات المنخفض .
- تقدير الذات الدفاعي .
- تقدير الذات المتوسط

٧ - **النظرية المعرفية التجريبية** :

ويرجع تفسير هذه النظرية لمؤسسها ابستاين (Epstein , 1985) والذي فسر تقدير الذات على مبادئ وأفكار في النظرية المعرفية منها : الخبرة والتنظيم ، والتمثيل ، وعملية التطور ، حيث تتلخص وجهة النظر المعرفية في أن الأفراد ينظمون الخبرات ، والمعلومات المتعلقة بالعالم الخارجي ، والذات والآخرين اعتمادًا على افتراض أساسي في النظرية ، يفيد بأن الدماغ الإنساني له القدرة على التشكيل ، أو التصوير كما يميل إلى تنظيم الخبرات في نظام مفاهيمي ، واعتمادًا على هذا التفسير يعتبر ابستاين (Epstein , 1985) تقدير الذات بأنه عبارة عن نظرية ذاتية يشكلها الفرد بشكل واع أو غير واع عن نفسه كشخص مجرب ، وكشخص فعال .

ويتم تشكيل هذه النظرية الذاتية من خلال تشكيل الفرد نظريات عن الواقع ومن خلال نظريات الواقع يقوم الفرد بتنظيم وترتيب مجموعة الخبرات والمعلومات المتعلقة بالعالم الخارجي ، ويتضمن هذا التنظيم فهم الفرد للعالم وللآخرين ، وهو ما يطلق عليه (نظرية العالم) ، وفهم آخر لذاته في علاقته مع الآخرين ويطلق عليه (نظرية الذات) أو تقدير الذات ، حيث يقوم الفرد بناءً على هذه النظرية الذاتية بإعطاء معنى للخبرات التي يعيشها مع الآخرين وتقوم هذه النظرية بدور توجيهي لسلوك الفرد وتفسير الأحداث في المستقبل من خلال هذا الفهم . مارك (Murk, 1999 : P. 193) .

ويعتبر ابستاين (Epstein , 1985) أن تقدير الذات حاجة إنسانية أساسية ، وتتمثل هذه الحاجة في أن يكون الفرد محبوبًا Love worth ويتكون تقدير

الذات حسب وجهة نظر ابستاين (Epstein) بشكل هرمي من ثلاث مستويات هي : تقدير الذات العام ، وتقدير الذات المتوسط ، تقدير الذات الموقفي.

يتضح من العرض النظري السابق تباين النظريات في تشكل وتفسير تقدير الذات ، والأبعاد المكونة له ، ففي الوقت الذي ترى فيه بعض النظريات أن تقدير الذات مكتسب ومتعلم ، وتلعب الخبرات الاجتماعية ، وعمليات التنشئة وأساليب التعلم المختلفة دورًا هامًا في تشكيله ، ترى نظريات أخرى أن تقدير الذات حاجة إنسانية أصيلة وموروثة تدفع الفرد لإشباعها ، أما فيما يتعلق بالأبعاد المكونة لتقدير الذات فقد ركز البعض على اعتبار شعور الفرد بالكفاءة الذاتية كمكون أساسي لتقدير الذات لديه ، أشار البعض الآخر إلى بعد القيمة كمكون أساسي في تشكيل تقدير الذات ، في حين أشار آخرون إلى أن تقدير الذات يتشكل من عاملين هما : الشعور بالكفاءة الذاتية ، والشعور بالقيمة كمكونين أساسيين لتقدير الذات .

- **المحددات البيئية المسهمة في تقدير الذات** :

يتطور تقدير الفرد لذاته نتيجة احتكاكه ببيئته من خلال التفاعل الاجتماعي ، ومن خلال الخبرات والمواقف التي يمر بها أثناء محاولته التكيف مع البيئة المحيطة به . وقد حدد كوتن (Cotton, 1993) أهم المحددات البيئية التي تعتبر وسائط للتطبيع الاجتماعي للطفل وهي : الأسرة ، والرفاق والمدرسة ، ووسائل الاتصال مع الآخرين ، وتحديد الدور ، والتفاعل الاجتماعي فنظرة الفرد لذاته وتقديره لها تتكون من خلال التفاعل الاجتماعي في الأسرة والمدرسة ، ومن خلال العلاقات التي يكونها الطفل لنفسه .

- **تأثر تقدير الذات بالبرامج الإرشادية**

لما كان تقدير الذات سلوكا متعلمًا ومكتسبًا فإنه يمكن التأثير فيه من خلال البرامج الإرشادية ، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أثبتت وجود أثر إيجابي للبرامج الإرشادية في تنمية وتطوير تقدير الذات مثل دراسة (عبير مازن ١٩٩١ ؛ منى بلبيسي ، ١٩٩١ ؛ إبراهيم معالي ، ١٩٨٦) . كما أشارت تلك الدراسات إلى أهمية تزويد التلاميذ بتغذية راجعة معتمدة على واقعهم أكثر من توجيه سلوكهم ، بالإضافة إلى أهمية نمذجة سلوكيات ذات تقدير عال ، وبالنسبة للعامل الأكثر أهمية في التأثير على تقدير الذات أكدت معظم الدراسات بأن الأسرة هي العامل الأول والأهم يليه العامل الثاني هو إدراك الفرد لقدراته، وإمكاناته، ومدى قدرته على وضع الأهداف وتحقيقها ، أما العامل الثالث فهو التدعيم، والمساندة ،والتعزيز الذي يتلقاه التلميذ داخل الأسرة وخارجها وفي المدرسة ومن المعلم والرفاق .

- **الدراسات السابقة** :
- **أولاً : دراسات تناولت النجاح وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى** :
- (**دراسة فتحي الزيات ، ١٩٩٠**) :

هدفت البحث إلى معرفة أثر نمط العلاقة بين دوافع النجاح ودوافع الخوف من الفشل على التحصيل الدراسي والذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية ، تكونت عينة البحث من (٧٦٨) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية (بالمنطقة الغربية) في

المملكة العربية السعودية ، تتراوح أعمارهم ما بين (١٦- ٢١) عامًا موزعين على الصفوف الأول والثاني والثالث ثانوي ، استخدم الباحث مقياس دافعية الانجاز والانتماء ، ترجمه وأعده للعربية (محمد جميل منصور ، ١٩٨٨) ، وأشارت نتائج البحث إلى تأثير دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل تأثيرًا دالا موجبًا على التحصيل الدراسي .

- (**دراسة بشير الرشيدي** ، ١٩٩٠) :

هدفت البحث إلى المقارنة بين الكفاءة الداخلية للمرحلة الثانوية نظام الفصلين ونظام المقررات من حيث الكيف ، تألفت عينة البحث من مجموعة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية روعي في اختيار العينة أن تمثل ثلاث مستويات تحصيلية ، كما روعي في العينة أن تمثل مجموعتان متكافئتان من الذكور والإناث ، استخدم الباحث اختبارات (T.Test) من الإحصاء للتعرف على الدلالة الإحصائية للتباين بين متوسطات الدرجات لفئات العينة ، وأشارت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستويات تحصيل المدرسة الثانوية ومستويات تحصيلهم في الصف الرابع متوسط ، بينما حقق طلاب المرحلة الثانوية القسم العلمي مستويات تحصيل أقل بفروق ذات دلالة إحصائية لكل من الذكور والإناث .

- (**دراسة عمر صالح** ،١٩٩١) :

هدفت البحث إلى تحديد العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور باختلاف تخصصهم (الأكاديمي ، المهني) ومستوى تحصيلهم (عال – متدني) ، وكانت عينة البحث مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة موزعين على (١١) مدرسة أكاديمية و(٩) مدارس مهنية في (منطقة عمان الكبرى) في الأردن ، استخدم الباحث مقياس فروست (Frost) للعزو السببي للنجاح والفشل (Frost Attribution scale) بعد أن تم تطويره وتعريبه ليلائم البيئة الأردنية، وقد جاءت نتائج البحث كالآتي : أظهر الطلبة ذوي التحصيل المتدني عزوًا سببيًا خارجيًا للنجاح والفشل على بعد العزو الخارجي (المهمة ، الحظ) بدرجة أكبر من الطلبة ذوي التحصيل العالي الذين أظهروا عزوًا سببيًا داخليًا على أبعاد (القدرة ، الفشل) و(الجهد ، الفشل) و(النجاح، الجهد) و(القدرة النجاح) بدرجة أكبر من الطلبة ذوي التحصيل المتدني .

- (**دراسة منى بلبيسي** ، ١٩٩١) :

هدفت البحث إلى معرفة طبيعة توقعات النجاح بشكل عام والمتعلقة بالفعالية الذاتية ، والتوجيه المهني ، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر في (منطقة عمان الكبرى) في الأردن ، كما هدفت البحث إلى تقصي أثر التحصيل الأكاديمي (متدن ، عال) في توقعات النجاح بشكل عام والمتعلقة بالفعالية الذاتية وتكونت عينة البحث من (٨٨٠) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في (منطقة عمان الكبرى) في الأردن ، طبقت الباحثة مقياس توقعات النجاح بعد تطويره وتعريبه من قبل (يوسف قطامي، ١٩٩٠) ليلائم البيئة الأردنية ، وأظهرت النتائج توافر توقعات النجاح لدى طلبة الصف العاشر بشكل يفوق المتوسط وباتجاه إيجابي .

- (**دراسة ناصر الشمايلة** ، ١٩٩٢) :

هدفت البحث إلى الكشف عن أسباب النجاح والفشل في مبحث التاريخ للمرحلة الأساسية العليا حسب تقدير الطلبة ، وتكون مجتمع البحث من (٦٩٧)

طالبًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس (منطقة عمان الكبرى) في الأردن ، استخدم الباحث استبانة لأسباب النجاح والفشل في مبحث التاريخ مكونة من (٧٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي : أسباب تتعلق بالطالب ، بالمنهج ، بالمعلم ، بالمجتمع ، وأظهرت نتائج البحث المتعلقة بالطالب أن من أسباب إتقان الطالب لتعلم المادة هو تحضيره المسبق للمادة وحب المادة ، والقدرة على تلخيص الأفكار الأساسية الوارد في الحصة .

- (**دراسة زاهية أبو السميد ، ١٩٩٢**) :

هدفت البحث إلى معرفة أثر مستوى التحصيل الدراسي ، والعمل ، والجنس على العزو السببي لدى الطلبة ، أجريت البحث على عينة مكونة من طلبة الصفين السادس والتاسع الأساسيين في (منطقة عمان الكبرى) في الأردن . وكان عددهم (١٢٨) طالبًا وطالبة من ذوي التحصيل المتدني و(١٢٨) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي التحصيل العالي ، استخدمت الباحثة المقياس السببي المتعدد العزو والمتعدد الأبعاد لـ ليفكورت (Lefcort) الذي تم تعديله ليناسب البيئة الأردنية في ارتباط موقع العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم وعمرهم وجنسهم ، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الصغار (طلبة الصف السادس) لايختلفون في تفكيرهم السببي عن الطلبة الكبار (طلبة الصف التاسع) في تفسير نجاحهم .

- (**دراسة باهرة هاها ، ١٩٩٤**) :

هدفت البحث إلى تحديد العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية ، وعلاقته بجنس الطلبة ، ومستوى صفهم وتحصيلهم في مادة العلوم ، طبقت البحث على عينة مكونة من (٦٥٤) طالبًا و طالبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في (منطقة عمان الكبرى) في الأردن ، استخدمت الباحثة المقياس السببي متعدد العزو ومتعدد الأبعاد لـ ليفكورت (Lefcort) والمكيف للبيئة الأردنية بعد تعديل فقراته لتناسب غرض البحث ، وقد أظهرت نتاج البحث أنه توجد علاقة دالة إحصائيًا في ارتباط موقع العوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها بمستواهم التحصيلي في العلوم (مرتفع ومتدن) في حين لم تجد البحث علاقة دالة إحصائيًا على ارتباط موقع العوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها لكل من متغيري الجنس والمستوى التعليمي الصفي (الثامن والعاشر) .

- (**دراسة عفاف حسين ، ١٩٩٨**) :

هدفت البحث إلى معرفة أثر فعالية المعلم وجنسه على العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة ، ويتكون مجتمع البحث من (٣٠٠) معلمًا ومعلمة من التعليم الأكاديمي للمرحلة الثانوية في (منطقة عمان الكبرى) في الأردن قامت الباحثة باستخدام أداتين : الأداة الأولى هي أداة تقييم فاعلية المعلمين لتحديد المعلم الفعال من إعداد (القصير ، ١٩٨٩) ، والأداة الثانية هي مقياس المسؤولية عن تحصيل الطلبة للمعلمين لـ لجوسكي(Guskey) والذي طوره ليناسب البيئة الأردنية (عبد الله المنيزل ، ١٩٩٥) ، وأظهرت نتائج البحث أن المعلمين يعزون نجاح الطلاب إلى أنفسهم أكثر من عزو الفشل ، ويعتبرون أنفسهم مسؤولين عن نجاح الطلاب بشكل أعلى .

- (**دراسة عبد الله الصافي** ، ٢٠٠٠) :

هدفت البحث إلى معرفة الطلاب الراسبين الذين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية مثل (الحظ ، المعلم ، المواد الدراسية والاختبار) باعتبارهم عوامل لايمكن التحكم فيها أو إلى عوامل داخلية مستقرة ولا يمكن التحكم فيها مثل (القدرة) ، تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب من الأقسام الأدبية والعلمية في (مدينة أبها) بالمملكة العربية السعودية ، استخدم الباحث مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي من إعداده كما استخدام مقياس اختبار الدافع للانجاز إعداد هيرمانز (Hermans) والذي أعده للعربية (فاروق عبد الفتاح ، ١٩٩٦) وأظهرت نتائج البحث أن الطلاب المتفوقين دراسيًا قد عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد ثم القدرة ثم المواد الدراسية ثم المزاج والحظ ثم الاختبار ثم المعلم .

- (**دراسة شهرزاد باحكيم** ، ٢٠٠٣) :

هدفت البحث إلى التعرف على العلاقة بين توقعات النجاح والفشل وأساليب العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة (مكة المكرمة) بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة البحث من (٦٠٢) طالبًا وطالبة استخدمت الباحثة مقياس توقعات النجاح إعداد (منى بلبيسي ،١٩٩١) ، وجاءت نتائج البحث بأنه توجد علاقة ارتباطية عكسية بين توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في (مكة المكرمة) بالمملكة العربية السعودية .

- **ثانيًا : دراسات تناولت تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى :**

- **دراسة هوبس** (Hops, 1990):

هدفت البحث إلى معرفة الفروق الفردية بين الذكور والإناث في أعراض القلق وتقدير الذات ، شملت عينة البحث (٨٠٢) طالبًا وطالبة من طالبات الصفوف التاسع وحتى الثاني عشر ، وقد أشارات بعض نتائج البحث إلى أن الإناث في كافة المراحل العمرية أظهرن أعراضًا أكبر للقلق ، كما أظهرن رضًا أقل عن المظهر الجسمي ، وكانت الإناث كذلك أقل تقديرًا لذواتهن مقارنة بالذكور .

- **دراسة فارونج** (Varwing, 1990) :

هدفت البحث إلى الكشف عن الاختلافات بين الجنسين في مستوى تقدير الذات ، شملت عينة البحث (١٩٤) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأشارت بعض نتائج البحث إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات عند هذه الفئة من الطلبة .

- **دراسة (ممدوحة سلامة، ١٩٩١)** :

هدفت البحث إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والضبط الوالدي ،تكونت عينة البحث من (١٢٧) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (٨- ٢٢) سنة استخدمت الباحثة مقياس روزنبرج (Rosenberg) لتقدير الذات، وأشارت بعض نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات وضوابط الوالدين .

- **دراسة نولك** (Nolk,1993) :

هدفت البحث إلى كشف أثر البنية التنظيمية للمدرسة في تقدير الذات الأكاديمي ، تكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن المتوسط في مدارس في (بوكوتا) بدولة كولومبيا ، وأشارت بعض نتائج

البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والبنية التنظيمية المدرسية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الذات لصالح الإناث .

- **دراسة (فاطمة سيف ومحمد أمين ،١٩٩٣) :**

هدفت البحث إلى معرفة أثر الشعور بالأمن وجنس الطلبة على تقدير الذات عند المراهقين ، وقد شملت عينة البحث (٤٦٨) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر والأول الثانوي في (منطقة عمان الكبرى) في الأردن ، وقد أشارت بعض نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزي إلى الجنس لصالح الذكور .

- **دراسة (أيمن غريب، ١٩٩٤) :**

هدفت البحث إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات ،ومركز الضبط المدرك طبقت البحث على عينة قوامها (١٥٢) طالبًا وطالبة ، استخدم الباحث مقياس تقدير الذات لـ (جانيت وهيثرون) من ترجمة الباحث ، وقد أشارت بعض نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة عند مستوى (٠,٠١) بين تقدير الذات والضبط الداخلي ،كما توجد فروق دالة إحصائيا لدى الطالبات بعد خبرة النجاح أو الفشل .

- **دراسة ويجنز (Wiggins, 1994) :**

هدفت البحث إلى معرفة العلاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي، وعمل الأم ، وتقدير الذات ، وكانت عينة البحث مكونة من (٤٤٧) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الخامس الابتدائي و(٣٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب الصف السادس الابتدائي ، واستخدم الباحث مقياس كوبر سميث (Cooper smith) لتقدير الذات ، وتم تطبيقه على أفراد العينة مرتين ، المرة الأولى في (تشرين) والمرة الثانية في (آذار) من نفس السنة ، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة من كلا الصفين ، كما أشارت النتائج إلى أن فئة الطلبة الذين حصلوا على تقدير ذات مرتفع في التطبيق الأول ثم انخفض مستوى تقدير الذات لديهم في التطبيق الثاني تزامن ذلك مع انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم ، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن الطلبة من المستويين من أبناء الأمهات العاملات كانت مستويات تقدير الذات لديهم أفضل من مستويات تقدير الذات لدى أبناء الأمهات غير العاملات .

- **دراسة لي (Lee,1995) :**

هدفت البحث إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات ونمط الأسرة (سعيدة ، غير سعيدة) ، وتكونت عينة البحث من (١٦٦) طالب من طلبة المرحلة الثانوية في ولاية أوكلاهما (Oklahoma) في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من النمطين ، حيث تبين أن أبناء العائلات السعيدة قد حصلوا على درجات أعلى في مستويات تقدير الذات مقارنة بأبناء العائلات الغير سعيدة .

- **دراسة سكوت وزملاؤه (Scott.et.al, 1996) :**

هدفت البحث إلى تحديد مؤشرات السلوك التي يصفها العاملون في المدرسة على أنها دلائل تشير إلى السمات التي يمتلكها الطلبة ذوي تقدير الذات المرتفع

والمنخفض وتحديد العاملين للطرق الأكثر فعالية في زيادة تقدير الذات لدى الطلبة ،كما هدفت البحث إلى تحديد إدراك العاملين فيما يتعلق بأثرهم وأثر المجموعات الأخرى في تقدير الذات لدى الطلبة ، تكونت عينة البحث من (١٧٣) مشاركا بواقع (٥٢) مدير مدرسة و(٧٣) مرشداً طلابياً ، (٤٨) معلماً موزعين على (٨١) إناث (٩٢) ذكور ، وجاءت نتائج البحث فيما يتعلق بالطرق الأكثر فعالية لرفع تقدير الذات أن المجموعة الثالثة أشارت إلى أهمية تطوير المهارات الاجتماعية وتحسين المستوى الأكاديمي كوسيلتين فاعليتين في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ، كما أشارت المجموعات الأخرى إلى أهمية تزويد الطلبة بتغذية راجعة في المدرسة معتمدة على واقع الطالب أكثر من توجيه سلوكه ، كما أشاروا إلى أهمية تقديم نمذجة سلوكيات ذات تقدير عال .

- **دراسة نولان** (Nolan,1996) :

هدفت البحث إلى معرفة أثر كل من الجنس والصف في مستوى تقدير الذات شملت عينة البحث (٨٠) طالباً وطالبة من الصفوف السادس ، السابع ، الثامن من المدارس الأوروبية بالولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أشارت بعض نتائج البحث إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من الصف والجنس في مستوى تقدير الذات .

- **دراسة نلسون وديفيد** (Nielson & David, 1996) :

هدفت البحث إلى الكشف عن البنية المعرفية للمعتقدات العقلانية التي ترتبط بتقدير الذات، أجريت البحث على عينة من طلاب الصف الحادي عشر بلغ قوامها (٨٥) طالب ، استخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداده وأشارت بعض نتائج البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات العقلانية ، وبين تقدير الذات المنخفض .

- **دراسة ماريا وآخرون** (Maria, K,et, 2000) :

هدفت البحث لمعرفة تقدير الذات عند الأطفال، طبقت البحث على عينة قوامها (٩٠٧) من الأطفال المشاركين في برنامج الرياضة للشباب العالمي (Nysp) تراوحت أعمارهم ما بين (١٤.١١) سنة ، استخدم الباحث استبيان توجيه الأهداف من إعداد روبرت (Robert) ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (Rosenberg) ، وأشارت بعض نتائج البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجيه المهمة Task orientation وتقدير الذات الايجابي بالنسبة للاطفال الذكور والإناث .

- **دراسة شابمن** (Chapman, 2002) :

هدفت البحث الى معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات استخدم الباحث اختبار روزنبرج (Rosenberg) لتقدير الذات، شملت عينة البحث(٣٦١) طالبًا وطالبة من الصفوف (الخامس ، التاسع ، الأول الثانوي) وقد أشارت بعض نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات تقدير الذات للمراحل الدراسية الثلاث .

- **دراسة توينج** (Twenge. et. al, 2002) :

هدفت البحث الى معرفة العلاقة بين المستوى الاقتصادي ، والاجتماعي للفرد وبين تقدير الذات عند الأطفال والراشدين وكبار السن ، دراسة تحليلية شملت

(٤٦٤) دراسة بلغ عدد أفراد عينتها (٣١٢.٩٤٠) فردًا ، واستخدم الباحث تحليل التباين البعدي (Meta Analysis) ، وأظهرت النتائج أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي يرتبط بشكل ذي دلالة إحصائية مع تقدير الذات في سن الطفولة المبكرة وسن المراهقة ، في حين يقل هذا التأثير لدى الراشدين وكبار السن ، مما يشير الى أنه كلما زاد المستوى الاقتصادي والاجتماعي ازداد معه مستوى تقدير الذات خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة .

- **دراسة مدجت وريان** (Midgett & Ryan, 2002) :

هدفت البحث الى معرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ، وبين تقدير الذات لدى الطلبة ، شملت عينة البحث (١٦٤) طالبًا من طلاب مستوى الصف الرابع و(١٥٢) طالبًا من طلاب الصف السابع ، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ، وتقدير الذات لصالح الطلبة الأعلى في مستوى التحصيل ، حيث أظهر الطلبة ذوى التحصيل المرتفع مستويات أعلى في تقدير الذات من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض .

- **ثالثًا : دراسات تناولت النجاح وعلاقته بتقدير الذات :**

- **(دراسة على بداري ، ١٩٩٠) :**

هدفت البحث إلى افتراض نموذج سببي يمثل نظام للعلاقات بين الأسباب التي يعزا إليها النجاح السابق ، وتوقع النجاح ، وتقدير الذات ، والتنبؤ بالجهد والتحصيل الدراسي اللاحق لدى طالبات كلية التربية (بالمنيا) في جمهورية مصر ، وكانت عينة البحث مكونة من (١٢٠) طالبة تتراوح أعمارهن ما بين (٢٠- ٢٢) سنة ، استخدام الباحث مقياس معزوات النجاح السابق ، ومقياس التنبؤ بالجهد ، ومقياس توقع النجاح ، وجميعها من إعداده ، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود أثار سببية مباشرة وغير مباشرة بين بعض المتغيرات المستقلة (القدرة ، سهولة المهمة ، الجهد ، الحظ) وبين الأداء التحصيلي ، كما توجد علاقة سببية مباشرة بين توقع النجاح وتقدير الذات والتنبؤ بالجهد تؤثر في الأداء التحصيلي اللاحق .

- **(دراسة علي الديب،١٩٩١) :**

هدفت البحث إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد ، وذلك على عينة من الأطفال العمانيين في مدينة (صور) التابعة لسلطنة عُمان ، وكانت عينة البحث مكونة من (٢١٥) طفل مقسمة إلى مجموعتين من الذكور والإناث بالصف السادس الابتدائي ، وأسفرت بعض نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الأكاديمي بين ذوي مصدر الضبط الداخلي وبين ذوي مصدر الضبط الخارجي من الأطفال وذلك لصالح المجموعة الأولى.

- **دراسة (نبيل الفحل ،٢٠٠٠) :**

هدفت البحث إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات ، ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية ، طبقت البحث على عينة قوامها (١٢٠) طالبًا تتراوح أعمارهم ما بين (١٦- ١٨) سنة ، استخدم الباحث مقياس تقدير الذات لكوبر سميث (Cooper Smith) أعدته للعربية (ليلي عبد الحميد) ، وأشارت بعض نتائج البحث إلى وجود معامل ارتباط بين تقدير الذات ، وبين الدافعية للإنجاز لدى العينة السعودية وكذلك العينة المصرية .

- **خامساً : فروض البحث :**

- " مدرك النجاح " تكوين فرضي تنتظم أبعاده في بنية عاملية متعددة الأبعاد لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نوعية مدرك النجاح (ايجابي – سلبي) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات المدرك الايجابي للنجاح والتلميذات ذوات المدرك السلبي للنجاح في مجموعة العوامل الشخصية .
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين مدرك النجاح ، وتقدير الذات لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مدرك النجاح بين أفراد مجموعة التلميذات قبل التدريب على البرنامج الإرشادي وبعده .

- **" إجراءات البحث الميدانية "**

- **منهج البحث :**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث ، والذي يمكن الباحث من دراسة الظاهرة في مواقف ميدانية طبيعية ، ووصفها بدقة ، والتعبير عنها كميًا ، بغرض تحديد العوامل التي تُكون المدرك الإيجابي للنجاح ، ثم استخلاص المضمون السيكولوجي لمفهوم مدرك النجاح، كما استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في البرنامج الإرشادي ، والذي يقوم على أساس الكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات التي تتفاعل مع القوى التي تحدث في الموقف شبه التجريبي ، ويتطلب هذا المنهج مراعاة عدة خطوات لإنجاح العمل شبه التجريبي مثل:

- تحديد مشكلة البحث ، وصياغتها بدقة.
- صياغة فروض البحث وأهدافه صياغة واضحة ودقيقة.
- بذل كل الجهود الممكنة لضبط متغيرات البحث بدقة ، ووضوح.
- التصميم الجيد لشبه التجربة والدقة في التنفيذ. (أنطوان حمصي ، ١٩٩١).

- **عينة البحث :**

تم البحث على (٧٠٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي تتراوح أعمارهن بين (١٠- ١٢) سنة ، بمتوسط عمري قدره (١١سنة) تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قامت الباحثة بالرجوع إلى قوائم أعداد المجتمع الأصلي، وذلك بناء على النسبة العامة لعدد تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمحافظة جدة موزعة على المدارس حسب توزيع المراكز (شمال- وسط – جنوب شرق- جنوب غرب) ، وكان الأساس في اختيار العينة تمثيل عينة البحث لكافة المراكز في محافظة جدة، وعليه فقد اختارت الباحثة عدة مدارس حكومية موزعة على أربعة مراكز بالتساوي ، حيث كانت عينة البحث متجانسة في مستوى الذكاء، وفي مستوى التحصيل الأكاديمي، كما كان جميع أفراد العينة من التلميذات السعوديات.

- **أدوات البحث :**

استعانت الباحثة بالأدوات التالية:

- مقياس مدرك النجاح (إعداد الباحثة)
- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث (تقنين الباحثة)

- مقياس الذكاء لرافن (تقنين فؤاد أبو حطب وآخرون)
- استبيان مفتوح الطرف (إعداد الباحثة)
- استمارة بيانات فرد العينة (بيانات تلميذ) يتم الحصول عليها من الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة لمعرفة بيانات كل تلميذة مشتركة في البرنامج الإرشادي لضبط كل المتغيرات .

- **مقياس مدرك النجاح** :(**إعداد الباحثة**)

لقد حظي مفهوم (مدرك النجاح) باهتمام بعض الباحثين وخاصة في مجالات الشخصية، والصحة النفسية، والإرشاد النفسي، وبالرغم من أهمية هذا الموضوع إلا أن البيئة السعودية تفتقر لمثل هذا المقياس، لذا قامت الباحثة بتصميم هذا المقياس وذلك لقياس مدرك النجاح لدى تلميذات المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) من خلال تحديدهن للسلوك الأقرب إلى تصرفهن الفعلي في العبارات المتضمنة في المقياس.

وفيما يلي عرض لخطوات إعداد المقياس:

- الإطلاع على الأدبيات ، والأطر النظرية العربية ، والأجنبية في موضوع النجاح بشكل عام.
- قراءة مستفيضة في كتب علماء المسلمين الذين تناولوا النفس الإنسانية والتي ركزوا فيها على موضوع النجاح ، وصفات صاحبه، وكذلك الكتب الحديثة التي عنيت بموضوع النجاح ، وبيان السمات المميزة لأصحابه، حيث تناولت الباحثة ما ورد في تلك الكتب من سير أصحاب النجاحات المميزة بالتحليل لاستخلاص سمات صاحب المدرك الايجابي للنجاح والعوامل المصاحبة له.
- الرجوع إلى عدد من المقاييس النفسية التي تقيس بعض الجوانب أو السمات التي ترتبط بمكونات مدرك النجاح مثل:

✓ مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، صفوت كنعان (٢٠٠٣):يتكون المقياس من ٣٦ عبارة ذات أوزان إيجابية وسلبية موزعة على ستة مجالات هي: الرغبة في العمل والانغماس فيه، والمثابرة، والمنافسة، والتوجه نحو المهمة، وإدراك قيمة الوقت، والثقة بالنفس، ولكل عبارة خمسة إجابات محتملة وهي كالتالي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

✓ مقياس دافعية الإنجاز، عمر السنوسي (٢٠٠٢) : يتكون المقياس من ١٥٩ عبارة تقيس ٩ جوانب من دافعية الإنجاز وهي: الطموح والقدرة على بلوغ معايير الامتياز، القدرة على تحمل المسؤولية، المثابرة والاستمرار في العمل، المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء، القدرة على الاستقلالية، السعي نحو تحقيق النجاح، القدرة على الإتقان، الثقة بالنفس واحترام الذات، التوجه للمستقبل.

✓ مقياس الكفاءة المدركة لدى الأطفال (١٠- ١٢) سنة ، خالد الصرايرة (١٩٩٢): يتكون المقياس من ٣٠ عبارة ، يجاب عنها إما بصحيح بعض الشيء أو صحيح تماما، تقيس درجة الكفاءة المدركة لدى الطفل، من حيث الأبعاد التالية: الكفاءة المعرفية ، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الجسمية، الكفاءة العامة.

✓ مقياس مفهوم الذات الانجازية " الصفات الإنجازية" الشولر (Alshuler,1973) : قامت بتعريب هذا المقياس صفاء الأعصر، ويتألف من

١٨ صفة في قائمة منها ستة صفات مرتبطة بدافعية الإنجاز وهي: طموح كفئ ، خلاق، مستقل، مسؤول ، يدافع عن معتقداته، شجاع، وأمام كل صفة تعريف خاص بها ، ويتم تقديم المقياس بهذه الصورة، ثم يصحح المقياس بناءً على اختيار المفحوص لهذه الصفات، فإذا اختار صفة منها يحصل على درجة فكل اختيار لصفة من هذه الصفات يعطيه درجة عنها، وبذلك يصبح مجموع ما يحصل عليه ٦ درجات إذا تم اختياره للصفات الستة الخاصة بدافعية الإنجاز.

- صياغة العبارات: تم صياغة (١١٥) عبارة موزعة وفقاً للمكونات التي تم تحديدها بشكل رأسي للسؤال يتضمن ثلاث عبارات، تختار المفحوصة واحدة منها، تمثل الأولى المستوى الأول للمدرك الإيجابي للنجاح، وتمثل الثانية المستوى المتوسط للمدرك الإيجابي للنجاح، وتمثل الثالثة المستوى الضعيف للمدرك الإيجابي للنجاح ، وهي مرتبة بالتساوي.
- عرض المقياس على المحكمين في صورته الأولية❖ : لقد تم عرض المقياس على بعض المحكمين المختصين في مجال علم النفس للإدلاء بآرائهم حول صياغة العبارات ، واتجاهها، ومدى مناسبتها للبعد الذي تقيسه، ومدى مناسباتها للمفحوصات اللاتي سيطبق عليهن المقياس، وكان من نتيجة التحكيم أن تم حذف بعض العبارات المكررة ، والعبارات التي تحمل أكثر من معنى، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات ، وتحديد اتجاهها.
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية: طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٨٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، لها نفس خصائص العينة الأصلية ، وذلك للتأكد من وضوح العبارة، ومدى ملاءمتها للتلميذات محل البحث، وقد أبدى أفراد العينة بعض الملاحظات والاقتراحات التي أخذت بعين الاعتبار، كما استنتجت الباحثة من خلال موقف التطبيق، وعملية التصحيح بعض الملاحظات مما أدى إلى إجراء بعض التعديلات في صياغة العبارات، وكان من نتيجة هذه التجربة أن اتسم المقياس بوضوح العبارات، والتعليمات، وسهولة فهمها، حيث اشتقت عبارات المقياس أصلا من تعبيرات المفحوصات في البحث الاستطلاعية.
- المقياس في صورته قبل النهائية: في ضوء نتائج البحث الاستطلاعية، ونتائج التحكيم، أجريت التعديلات اللازمة على المقياس ، والتي تضمنت نقل بعض البنود من مكون إلى أخر، وإضافة بنود جديدة، وإعادة صياغة بعض البنود ثم أخذت العبارات التي اتفق عليها بنسبة حوالي (٩٠٪) من المحكمين واستبعدت بقية البنود التي لم تحصل على هذه النسبة من الاتفاق، وبناءا على التحكيم أصبح المقياس مكون من (٥٥) عبارة.
- المقياس في صورته النهائية: تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٥) عبارة موزعة على أحد عشر بعداً رئيسياً يجمع كلا منها العوامل ذات المضمون المشترك، والتي شكلت في مجموعها مقياس مدرك النجاح ، وفيما يلي عرض للمكونات والتعريفات التي حددتها الباحثة لكل منها:

✓ الاجتهاد: ويعني المضي قدماً إلى الأمام، والنظرة الجادة للأمور ، وعدم التساهل في التعامل مع الأحداث ، وهو شعور يدفع بالفرد نحو التقدم.

✓ التفوق والامتياز: ويعني به القدرة على التحرك الهادف، والعمل الجاد والتطلع الدائم للأفضل، ومحاولة تخطي العقبات ، والوصول إلى تحقيق الهدف، والمحافظة على أحسن مستوى.

❖ ملحق (١) يوضح أسماء المحكمين على المقياس (مدرك النجاح).

- ✓ التفكير الصحيح: ويعني يقظة الحس، والوقوف على حقيقة القدرات والإمكانيات الموجودة في الإنسان، وكيفية توظيفها، والاستفادة منها في تحقيق النجاح ، وهو جهد عقلي يأخذ صوراً مختلفة من النشاطات.
- ✓ الصفات الشخصية: وتعني أبرز سمات الفرد التي تدفعه نحو النجاح ، وتيسر له معظم العقبات ، وكان أهمها الشجاعة، التواضع، التعاون، النظام الصدق، الإخلاص، الأمانة.
- ✓ الاهتمام بالوقت: ويتمثل ذلك في إحساس الفرد بأهمية الوقت ، والحرص على الاستفادة منه في تحقيق الأهداف ، والارتقاء بالذات.
- ✓ التوكل على الله: ويقصد به الإيمان الصادق بالله سبحانه وتعالى ، والوعي بأن الإنسان خُلق من أجل تحقيق أهداف متصلة بجميع شؤون حياته، مما يجعل سلوكه يتصف بالغرضية والتخطيط ، والسعي في الأرض لتحقيق عمارتها، وكل ذلك متصل بالله سبحانه وتعالى مع القدرة والمشيئة الإلهية.
- ✓ الصبر : ويتضمن القدرة على الاستمرار في أداء المهمات رغم ما قد يعترض الفرد من صعوبات، والصمود أمام جميع المتغيرات، حتى يتحقق الهدف بكل نجاح.
- ✓ الطموح: ويعني التطلع إلى النجاح ، والتوجه المستمر نحو الأفضل، فلا يصل الفرد إلى غاية إلا ويتطلع إلى ما هو أسمى منها.
- ✓ تحديد الهدف: ويقصد به اهتمام الفرد باختيار المهمة التي يعمل على تحقيقها، ويتمثلها في جميع شؤون حياته، ويعمل جاهداً لتحقيقها.
- ✓ تحمل المسؤولية: وتعني وجود الإحساس بالمسؤولية لدى الفرد تجاه أعماله وتصرفاته والاعتماد على الذات ، ومحاولة تأكيدها.
- ✓ تقدير الذات: ويعني بها درجة التقييم الإيجابي التي يشعر بها الفرد تجاه نفسه، وقدراته وإمكاناته النفسية ، والاجتماعية.

◄◄ طريقة حساب الدرجة: تصحح البنود في المقياس الحالي في ضوء ثلاثة أوزان للاستجابة يمثل كل منها أحد مستويات مدرك النجاح الثلاثة، الدرجة المرتفعة تمثلها القيمة (٣) ، والدرجة المتوسطة تمثلها القيمة (٢) ، والدرجة المنخفضة تمثلها القيمة (١) موزعة بالترتيب، وتصحح جميع بنود المقياس باتجاه المدرك الإيجابي للنجاح، بمعنى أن أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها المفحوصة ككل هي (١٦٥) تشير إلى ارتفاع مستوى المدرك الإيجابي للنجاح لدى المفحوصة ، وأقل درجة هي (٥٥) وتشير إلى انخفاض مستوى المدرك الإيجابي للنجاح.

◄◄ زمن المقياس : ليس هناك زمن محدد فالمقياس الحالي لا يقيس سرعة الأداء، ولكن بحساب قيمة متوسط الزمن المستغرق في الإجابة على المقياس من قبل العينة الاستطلاعية، اتضح أن الزمن الذي تستغرقه المفحوصات يساوي (٣٠دقيقة) .

◄◄ الضبط الإحصائي لمقياس مدرك النجاح: تم إجراء معالجة الضبط الإحصائي لأدوات البحث على عينة مكونة من (١٥٠) تلميذة لهن نفس خصائص العينة الأصلية، وقد تناولت المعالجات ما يلي:

أ- صدق المقياس:

تم حساب الصدق بعدة طرق منها: الصدق البنائي أو التكويني Construct Validity، تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس في خطوتين: الأولى: حساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس وذلك بإيجاد قيمة معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة حيث تراوحت ما بين أقل درجة (٠,٣٣) وأعلى درجة (٠,٥٩)، وهي دالة عند مستوى دلالة ≤ (٠,٠١). والصدق التمييزي Discriminant Validity ، حيث أجرت الباحثة المقارنة الطرفية بحساب قيمة (ت) بين الحاصلات على الدرجات المرتفعة ، والحاصلات على الدرجات المنخفضة، واختارت لذلك نسبة ٢٧٪ لكل

طرف باعتبارها أكثر التقسيمات تمييزًا لمستويات الامتياز والضعف . (فؤاد البهي، ١٩٨٦ : ٦٤٢) وقد اتبعت الباحثة لإجراء ذلك الخطوات التالية: إجراء المقارنة الطرفية للمقياس ككل، بحساب قيمة (ت) لمتوسط درجات أعلى ٢٧٪ ودرجات أدنى ٢٧٪، ثم حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات الواقعات ضمن أعلى ٢٧٪ ومتوسط درجات الطالبات الواقعات ضمن أدنى ٢٧٪ على مقياس مدرك النجاح . والنتائج الخاصة بذلك مدونة في الجدول التالي.

جدول (١) يوضح المقارنة الطرفية لمقياس مدرك النجاح

م	الفئة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مقياس مدرك النجاح	منخفض	١٢٩	١٢٧,٢٧٩	٨,٥٥٦	٣٦,٢٢٥	١٨٧,٠١	٠,٠٠١
	مرتفع	١٣٤	١٥٤,١٤١	٣,٧٩٢			

يتضح من الجدول السابق قدرة التمايز الطرفي بين المستوى الأدنى والمستوى الأعلى كبيرة ومقبولة، حيث كانت قيمة (ت) دالة عند كل مستوى على كل مكون من مكونات مدرك النجاح ، بالإضافة إلى دلالة (ت) على مستوى المقياس ككل. هذه النتائج تؤكد صدق المقياس وقدرته على قياس ما وضع لقياسه.

ب ـ ثبات درجات المقياس:

تم حساب معامل الثبات لعينة البحث باستخدام الطرق التالية:

- **طريقة التجزئة النصفية** Split – Half Method.

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار على عينة البحث، مع تصحيح معاملات الارتباط الناتج باستخدام معادلة سبيرمان – براون .

- **طريقة كرونباخ (معامل ألفا)** Alpha Coefficient.

تم استخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات درجات المقياس وذلك على عينة البحث. والجدول رقم (٥) يوضح قيم حساب معامل الثبات بطريقتي (التجزئة النصفية) وطريقة (كرونباخ).

جدول (٢) يوضح قيم حساب معامل الثبات بطريقتي (التجزئة النصفية) وطريقة (كرونباخ)

البعد	التجزئة النصفية		كرونباخ
	سبيرمان-براون	جتمان	
مقياس مدرك النجاح	,٨٠٥	,٨٠٥	,٨٥

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معامل الثبات الناتج من كلا الطريقتين مما يدل على ثبات المقياس الحالي.

التحليل العاملي للمقياس:

أجري التحليل العاملي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية(Principal componant) آنا سليوزس لهوتيللينج (Hottelling) ودارت العوامل تدويرا متعامدًا بطريقة (كايزر) آلفاريماكس ، واستخدم محك (كايزر) الحدود الدنيا لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمته ≤ ١,٠ ، كما روعي عند اختيار البنود المشبعة بالعوامل أن لا يقل تشبعها عن ٠,٣٠ ، وكان من نتائج ذلك ماهو موضح بالجدول ٣ :

وتشير ارتفاع نسبة الارتباطات الجوهرية إلى وجود اتساق عام فيما بين جميع مكونات المقياس، ربما يرجع إلى كون الاجتهاد طرفا في جميع الارتباطات التي حققت دلالة عند مستوى أقل من تقدير الذات يشير ذلك إلى تميز مكون الاجتهاد، وبالرغم من الارتباطات البينية بين بعض الأبعاد المتعلقة بالاجتهاد ،

وأبعاد العوامل الأخرى للمقياس إلا أن عامل الاجتهاد ظل مستقلاً عن تلك العوامل ، مما يؤكد تميزه كعامل جوهري.

جدول (٣) يوضح العوامل المستخرجة وقيمها المميزة ونسبة ما تفسره من تباين

الرقم	اسم البعد	عدد العبارات	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة
١	الاجتهاد	١٠	٣,٢٥٧	١٠,٣
٢	تنظيم الوقت	٦	٢,٠٩٨	٦,٦٤
٣	التفوق والامتياز	٥	٢,٠٦٠	٦,٥٢
٤	الطموح	٥	١,٩٩١	٦,٣١
٥	تحديد الهدف	٤	١,٧٨٥	٥,٦٥
٦	الصبر	٤	١,٨٤٧	٥,٨٥
٧	التفكير الصحيح	٤	١,٦٣٥	٥,١٨
٨	الصفات الشخصيه	٤	١,٥٩١	٥,٠٤
٩	تحمل المسؤوليه	٣	١,٥٠٥	٤,٧٧
١٠	التوكل	٣	١,٤٤٥	٤,٥٨
١١	تقدير الذات	٣	١,٤٣٢	٤,٥٤

- **مقياس تقدير الذات** Cooper smith (**تقنين الباحثة**) :

وقد استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات الذي وضعه كوبر سميث (Cooper smith) بصورته المعربة ، والمقننة على البيئة المصرية أعداها فاروق موسى (١٩٩١).

أ ـ وصف المقياس:

يستخدم هذا الاختبار في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية، أي كما يرى نفسه، ويتكون الاختبار من (٢٥فقرة) ، منها (٩) عبارات موجبة، إذا أجابت عنها المفحوصة بـ (تنطبق) تعطي درجة على كل منها، أما إذا أجابت بـ (لا تنطبق) فلا تعطى درجة، كما يتضمن الاختبار (١٦) عبارة سالبة إذا أجابت عنها المفحوصة بـ (لا تنطبق) فإنها تعطى درجة على كل منها، وإذا أجابت بـ (تنطبق) لا تعطى درجة، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها المفحوصة في هذا الاختبار هي (٢٥) وأقل درجة هي (٠) وتحسب درجة الفرد في هذا المقياس من مجموع درجات العبارات التي تدل على اتجاه تقدير الذات المرتفع، وقد استخدم هذا المقياس من حين طبعه في آلاف الدراسات بين منشورة وغير منشورة . (فاروق سلامة ، ١٩٩١).

ب ـ صدق المقياس:

قام كوبر سميث Cooper smith بتعيين صدق المقياس فحصل على تجانس معقول، واتساق داخلي جيد ، كما تحقق معد الصورة العربية (فاروق سلامة ،١٩٩١) من صدق المقياس بعرضه على المحكمين، وكانت النتيجة موافقة تصنيف المحكمين للعبارات ذات تقدير الذات (المرتفع) والأخرى ذات التقدير الذات (المنخفض) في المقياس، كما تحقق من الصدق المنطقي بحساب الصدق الذاتي الذي بلغ ٠,٩١٧ وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات إعادة الاختبار.

ج ـ ثبات درجات المقياس:

قام كوبر سميث Cooper smith بحساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبطريقة إعادة الاختبار ، فأعطى المقياس معاملات مقبولة للبنات على عينات من البنين والبنات حيث ن = ٥٢٦ وقد بلغ معامل الثبات عند البنات ٠,٧٧٣ . كما حسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، ر = ٠,٨٨٣ وبإعادة الاختبار حصل ر = ٠,٩٣٨ . كما حصل على ثبات الاتساق الداخلي

للاختبار بالتجزئة النصفية لنفس أفراد العينة وحسب معامل الارتباط لكل الفقرات.

- **تقنين مقياس تقدير الذات على البيئة السعودية** :
- **أولاً: صدق المقياس**:
- **صدق الاتساق الداخلي** Internal Consistency :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيمة معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية. وتتضح قيم معاملات الارتباط من الجدول (٤)

جدول رقم (٤) يوضح قيمة معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل قيمة الارتباط
١	,٣٠٩ **
٢	,٣١٤ **
٣	,١٨١ **
٤	,١٩٧ **
٥	,٣١٢ **
٦	,٣٧٩ **
٧	,٣٤٨ **
٨	,٢٩٢ **
٩	,٢٠٣ **
١٠	,٣٥٩ **
١١	,١١٨ **
١٢	,٣٤٥ **
١٣	,٣٨٢ **
١٤	,٢٥٩ **
١٥	,٤٦٣ **
١٦	,٤٢٠ **
١٧	,٣٨٠ **
١٨	,٢٩٩ **
١٩	,٢٦٥ **
٢٠	,٢٥٠ **
٢١	,٣٥٨ **
٢٢	,١٥٢ **
٢٣	,٣٣٨ **
٢٤	,٢٤٩ **
٢٥	,٣٣٨ **

** *دالة عند مستوى دلالة = (٠,٠١)*

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط معظم البنود بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ≤ (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للبنود، ويدعو للاطمئنان إلى صدق المقياس على العينة الحالية.

- **الصدق التميزي** Discriminant Validity :

أجرت الباحثة المقارنة الطرفية بين ذوات تقدير الذات (المرتفع) ، وذوات تقدير الذات (المنخفض)، وذلك بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين.

وتتضح نتائج هذه المقارنة من الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٢٠) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات التلميذات الواقعات ضمن أعلى من ٢٧٪ (ذوات تقدير الذات المرتفع) ومتوسط درجات

التلميذات الواقعات ضمن أدنى ٢٧٪ (ذوات تقدير الذات المنخفض) على مقياس تقدير الذات.

جدول رقم (٥) يوضح المقارنة الطرفية لمقياس (تقدير الذات) ككل ن = ٥٠٠

تقدير الذات	منخفضات	١٥٤	١١,٣٠٥	١,٦٨٢	-٤٣,٠٦١	٢٩٢	٠,٠١
	مرتفعات	١٤٠	١٩,٦٩٢	١,٦٥٣			

- **ثانياً : ثبات المقياس على البيئة السعودية:**

فقد تم استخدام ثبات درجات المقياس باستخدام الطرق التالية:

تم حساب الثبات للمقياس في البحث الحالية بطريقتي التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.

جدول رقم (٦) يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split – Half Method.

المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل الارتباط بالتجزئة النصفية	قيمة معامل جتمان
تقدير الذات	٢٥	٥,٧٥	٥,٧٤

جدول رقم (٧) يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Coefficient

المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
تقدير الذات	٢٥	,٥٧٨

- **معايير مقياس تقدير الذات:**

كما تم حساب معايير الدرجات الخام ، والميئنيات ، والدرجات المعيارية ودرجة (ت) ، ودرجة (Z) لمقياس تقدير الذات ، واستندت إليها الباحثة في تصحيح المقياس ، وتحديد النتائج.

- **مقياس المصفوفات المتتابعة** Progressive matrices (**إعداد رافن**)

قامت الباحثة بإجراء مسح شامل لمقاييس الذكاء التي أعدت في البيئة السعودية، فوجدت أن أنسب مقياس للذكاء يتناسب مع متطلبات البحث الحالية هو مقياس (رافن)، حيث أنه يتناسب مع أهداف البحث ، وطبيعتها أعده وقننه على البيئة السعودية بالمنطقة الغربية (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٧٧)

أ - وصف المقياس:

يعتبر هذا الاختبار المصفوفات المتتابعة (Progressive matrices) من أشهر اختبارات الذكاء، وقد ظهر في بريطانيا عام ١٩٣٨م، وتبذل الكثير من الجهود لتقنينه في مختلف الثقافات في عالمنا المعاصر، كما استخدم في عدد كثير من البحوث، ويعد هذا الاختبار أفضل مقياس متابع في الوقت الحاضر لقياس العامل العام، وبالتالي فهو من أفضل الأدوات التي تقيس الذكاء العام حين يكون الهدف هو تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص.

وقد أعد (رافن) ثلاثة أنواع من اختبار المصفوفات المتتابعة هي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (Coloured) ويعتبر هذا الاختبار أكثر سهولة من غيره ، وهو يصلح للأطفال من سن (٥ . ١١) سنة ، ويفيد في كثير من الأغراض الإكلينيكية، والبحوث الأنثروبولوجية.
- اختبار المصفوفات المتتابعة (المستوى المتقدم) Advanced وهو يستخدم مع الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن (١١) سنة ، ويفيد هذا الاختبار في تحديد إذا ما كان المفحوص متخلفا، أو متوسطا ، أو ممتازًا من الوجهة العقلية وذلك في دقائق قليلة.

- اختبار المصفوفات المتتابعة العادي Standard والذي يتألف من (٥) مجموعات هي المجموعة أ ، ب ، ج ، د ، هـ ويتكون كل منها من (١٢) مفردة ، أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار (٦٠) مفردة ، ثم تتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة، حيث تكون المفردة الأولى في كل مجموعة واضحة بذاتها إلى حد كبير ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجية، ويعطى نظام ترتيب المفردات داخل كل مجموعة تدريبًا مقننًا على طريقة العمل فيها. وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطا مختلفا من الاستجابة: فالمجموعة (أ) تتطلب نمط أو مساحة ناقصة. والمجموعة (ب) تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بين الأشكال.والمجموعة (ج) تتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغيره بطريقة منتظمة. والمجموعة (د) تتطلب تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقة بينها.

وهكذا ترتب المجموعات بطريقة متتابعة، وفي رأي (رافن) أن هذا التتابع يتم حسب مستوى صعوبة أو تعقد العمليات العقلية المعرفية، كما يذكر (رافن) أن اختبار المصفوفات المتتابعة العادي يمكن أن يصنف بأنه "اختبار للملاحظة والتفكير الواضح" ويهدف إلى شمول المدى الكلي للنمو العقلي ابتداءً من المستوى الذي يستطيع الطفل عنده إدراك فكرة التعرف على الجزء الناقص الذي يكمل به النمط الشكلي ، ويمتد إلى قياس القدرة القصوى للشخص على المقارنة ، والاستدلال. ويعطى اختبار المصفوفات المتتابعة العادي للمفحوص بصرف النظر عن عمره الزمني، بنفس التتابع للمجموعات الخمس، ثم يطلب منه القيام بالعمل تبعًا لمعدله الخاص ووفقا لسرعته الخاصة، وبدون مقاطعة منذ أن يبدأ العمل حتى ينتهي منه، ويمكن أن يعطى فرديًا أو جماعيًا. وقد وقع اختيار الباحثة في هذا البحث على هذا النوع من اختبار المصفوفات لأنه مقنن على البيئة السعودية ، وعلى المنطقة الغربية تحديدًا، كما أنه أكثر الأنواع شيوعًا في بحوث التقنية، وأكثرها عمومية في الاستخدام.

ب - صدق المقياس:

لقد قام (رافن) بتعيين صدق المقياس فحصل على تجانس معقول ، واتساق داخلي جيد، كما تحقق معد الصورة العربية (فؤاد أبو حطب،١٩٧٩) من صدق المقياس بعرضه على المحكمين ، وكانت النتيجة موافقة تقنين المحكمين للأشكال والصور، كما تحقق من الصدق المنطقي بحساب الصدق الذاتي الذي بلغ ٢٥و.

ج - ثبات درجات المقياس:

قام (فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٧٩) بحساب معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وفيها تم إعادة تطبيق الاختبار على مجموعات مختلفة من عينة التقنين الأصلية وكانت النتيجة ٨٢و ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة تطبيق معادلة (كيودر ريتشاردسون) رقم ٢٠ وكانت النتيجة ٠,٩٣ وهكذا تتفق الطريقتان على ثبات الاختبار.

- **إجراءات التطبيق الميداني:**

قامت الباحثة بتطبيق كل من مقياس مدرك النجاح (إعداد الباحثة) ومقياس تقدير الذات (كوبر سميث) ومقياس الذكاء (لرافن) على (٧٠٠) تلميذة من تلميذات المرحلة الابتدائية (الصف الخامس)، وقد تم التطبيق على

أفراد العينة بشكل جمعي داخل الفصول الدراسية ، وقد تراوحت أعداد التلميذات ما بين (٣٠- ٣٥) في كل فصل ، واستغرق ذلك فترة امتدت من ١٦ شعبان إلى ١٦ رمضان بواقع فصلين إلى أربع فصول في كل مدرسة، وقبل البدء في توزيع المقاييس كانت الباحثة تطلب من التلميذات قراءة فقرات المقياس بدقة ، والإجابة عنها بموضوعية، لما لذلك من أهمية في نتائج البحث، ثم قامت الباحثة بفحص الاستمارات وتفريغ ما فيها من البيانات. وقد أسفرت هذه العملية عن استبعاد (٢٠٠) استمارة بسبب عدم اكتمالها، أو لفقدان البعض منها، أو لتعدد الاختيارات ، وبذلك أصبح العدد الكلي لعينة البحث الحالية (٥٠٠) تلميذة لكل من متغيري مدرك النجاح وتقدير الذات والذكاء .

- **أولاً : عرض وتفسير نتائج البحث :**

في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاتها، والإطار النظري، ومن خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية التي تعرضها حسب فروض البحث:

- **ينص الفرض الأول :**

على أن "مدرك النجاح تكوين فرضي تنتظم أبعاده في بنية عاملية متعددة الأبعاد لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإتباع خطوات التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory factor Anaysis) كما يلي:

- مصفوفة معاملات الارتباط: (Corrolation Matrix):

✓ يبدأ التحليل العاملي بمصفوفة معاملات الارتباط التي تتبع فيها معادلة ارتباط العزوم لبيرسون (الشربيني، ١٩٨٨، ٢٥٠) وأجرت الباحثة الاختبارات اللازمة قبل البدء بخطوات التحليل العاملي وكانت النتيجة كالتالي:-

✓ اختبار كايزر .ماير .أولكن (KMO) بلغت قيمته ٠,٨١٨ ≤ ٠٥ وتعد القيمة مقبولة إذا كانت < ٠,٥٠.

✓ اختبار بارتليت (Bartlett) وقد بلغت القيمة ٤٨٤٠,٧٤٩ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١.

- أجرت الباحثة تحليلاً عاملياً* للمصفوفة الارتباطية بطريقة المكونات الأساسية Principal Componant لهوتيللنج (Hottelling) فنتج عن ذلك مصفوفة العوامل قبل التدوير، وهي مصفوفة لا تصلح للتفسير النفسي لأنها لا تكتسب الصبغة النفسية إلا بعد التدوير (زكريا الشربيني ١٩٨٨).

- تدوير المحاور (Rotation of Axes): لما كان هناك نوعان من التدوير تبعاً للزاوية التي تفصل بين المحاور المرجعية (Referance Axes) وهما:

✓ المتعامد (Orthogonal) حيث تدار المحاور معًا مع الاحتفاظ بالتعامد بينها (٩٠°) درجة، والعوامل المتعامدة غير مرتبطة معًا ، أي أن معاملات الارتباط بينها تساوي صفر. إذ تصنف عوامل الاختبارات أو المتغيرات إلى فئات غير مرتبطة.

✓ المائل (Oplique) حيث تدار المحاور دون الاحتفاظ بالتعامد فتترك لتأخذ الميل الملائم لها ، والعوامل المائلة عوامل بينها ارتباط، أي أنها عوامل متداخلة . (فؤاد البهي ، ١٩٨٦ ٧٤)

---

* تم إجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS.

وتعتبر طريقة التدوير المتعامد أكثر شيوعًا من التدوير المائل ، وقد تتطلب النظرية في بعض الحالات عدم ارتباط العوامل الكامنة مما يجعل التدوير المائل غير ممكن، أما ما عدا ذلك من الحالات التي يكون فيها الارتباط بين العوامل الكامنة لا يساوي صفرًا ، فيعطي التدوير المائل نماذج لعوامل أكثر بساطة. وقد ذكر (أحمد عبد الخالق ،١٩٩٧) أن هناك عددًا من البحوث تتخذ من طريقة الفاريماكس خطوة تمهيدية للتدوير المائل، وقد يحدث العكس فيجري الباحث تدويرًا مائلا للتحقق مما إذا كان هناك تداخل في العوامل، فإن لم يكن بينها تداخل لجأ إلى التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس أو غيرها. (أحمد عبد الخالق ،١٩٩٧) . ويشير صلاح مراد (٢٠٠٠) إلى أنه لا يوجد أساس علمي لتفضيل طريقة تدوير على أخرى وإنما أساس التفضيل هو الطبيعة الخاصة لموضوع البحث. ولما كانت الباحثة تفترض ارتباط العوامل في مقياس مدرك النجاح فقد اعتمدت التدوير المتعامد إذ هو الأنسب في رأيها للبحث الحالية واستخدمت لذلك طريقة الفاريماكس. وبعد أن خضعت المكونات للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، والعوامل للتدوير بطريقة الفاريماكس نتج عن ذلك ثلاثة عوامل، تبعًا للمحكات الثلاثة التالية:

- **العامل الجوهري ما كان جذره الكامن ≤ ١,٠ (محك كايزر)**
- **محك التشبع الجوهري للمكون ≤ ٠,٥**
- **محك جوهرية العامل ≤ تشبعات جوهرية.**

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نوعية مدرك النجاح (إيجابي - سلبي)** " .ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات التلميذات في مدرك النجاح ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٨) يوضح الفروق بين متوسط درجات التلميذات في مدرك النجاح

م	الفئة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مدرك النجاح	مرتفع	١٣٤	١٥٤,١٤١	٣,٧٩٢	٣٦,٢٢٥	١٨٧,٠١	٠,٠٠٠١
	منخفض	١٢٩	١٢٧,٢٧٩	٨,٥٥٦			

تشير نتائج الفرض الثاني إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠١) بين مجموعة التلميذات في المستوى العام لمدرك النجاح (الايجابي ، السلبي) ، لصالح مدرك النجاح السلبي ، مما يدل على أن نتائج العينة تعتبر في حدود الأداة المستخدمة دون المستوى المطلوب في مدرك النجاح، وبهذا تحقق صحة الفرض الثاني، وهذه النتيجة أثبتت وجود مؤشرات لانخفاض مستوى المدرك الإيجابي للنجاح لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي . والتي قد لاتختلف كثيرًا عند مقارنتها بحال مدرك النجاح لدى فئات تلميذات المراحل الدراسية الأخرى . ويمكن إرجاعها لعدة أسباب قد يكون من ضمنها الفترة التي يعيشها مجتمعنا المعاصر ، وما طرأ عليه من ظروف اجتماعية ، واقتصادية وسياسية مختلفة ، بالإضافة إلى ظهور العديد من وسائل التكنولوجيا التي وفرت على الإنسان الكثير من العناء والبحث ، كما أن سيادة الترف بين الكثير من أفراد المجتمعات جعل معظم الناس يطلبون الكماليات ، وينصرفون عن الأساسيات، هذه العوامل وغيرها مجتمعه أثرت بشكل أو بآخر على مدرك النجاح ، وقد ظهرت تبعًا لذلك كثير من الخصائص السلبية كالتواكل

والتراخي ، وعدم تحمل المسؤولية ، وعدم الاكتراث لضياع الوقت ، وما بقي من نشاط ، وفاعلية فقد ينصب لتحصيل منافع مادية ، وأغراض هامشية.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات الأخرى التي أكدت انحصار كثير من الخصائص الإيجابية، فقد أشار (خضر محمد ، ١٩٩٣) في دراسته لبعض المتغيرات المرتبطة بالخلل القيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز إلى حدوث ما أسماه بانهيار القيم الإيجابية السائدة في المجتمع، متناولا عدد من القيم منها القيم الأخلاقية كقيمة إتقان العمل، وتحمل المسؤولية ، كما أكد ما افترضته الباحثة حول تأثير حالة الترف ، وظهور الكثير من عوامل التكنولوجيا التي وفرت على الإنسان العناء والجهد ، وجعلته يستغرق في الماديات ، كل ذلك أنتج الكثير من الخلل القيمي، دعا إلى الاهتمام بالقيم الأخلاقية إلى جانب القيم الدينية التي توجه السلوك إلى الطريق القويم، وتدفع بالفرد إلى تحقيق أهداف سامية تعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع ، والتقدم ، وتحقيق النجاح.

- **٣- نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات المدرك الايجابي للنجاح والتلميذات ذوات المدرك السلبي للنجاح في مجموعة العوامل الشخصية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) T-test لدلالة الفروق بين التلميذات ذوات المدرك الإيجابي للنجاح وبين التلميذات ذوات المدرك السلبي للنجاح.

جدول رقم (٩) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات ذوات المدرك الإيجابي للنجاح وبين التلميذات ذوات المدرك السلبي للنجاح.

م	الفئة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مدرك النجاح	منخفض	١٢٩	١٢٧,٢٧٩	٨,٥٥٦	٣٦,٢٢٥	١٨٧,٠١	٠,٠٠٠١
	مرتفع	١٣٤	١٥٤,١٤١	٣,٧٩٢			

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة التلميذات ذوات المدرك الإيجابي للنجاح ، ومجموعة التلميذات ذوات المدرك السلبي للنجاح لصالح المجموعة الأولى ، وهذا يرجع في نظر الباحثة إلى مستوى ما تتمتع به التلميذات ذوات المدرك الايجابي للنجاح من عوامل شخصية هامة تبدأ بالاجتهاد الذي يعد مفتاح النجاح ، وتنتهي بتقدير الذات حيث يصبح الفرد قادرا على وضع أهداف محددة ، عاملا على تحقيقها بنجاح مما يبعث في التلميذات الثقة والحماس فتظهر حيويتهن ونشاطهن الموجه ويتفق هذا التفسير مع النتائج التي حققتها مستويات المدرك الايجابي للنجاح كما يتفق هذا الرأي مع نتائج عدة دراسات منها دراسة (عفاف حسن ، ١٩٨٩ عمر صالح ، ١٩٩١ ؛ علي الديب ، ١٩٩١ ؛ محمد الشيخ ،٢٠٠٠) .

- **٤- نتائج الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة بين مدرك النجاح وتقدير الذات لدى عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ". والجدول (١٠) يوضح قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين مدرك النجاح وتقدير الذات .

جدول رقم (١٠) يوضح قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين مدرك النجاح وتقدير الذات

البيان	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مدرك النجاح تقدير الذات	٥٠٠	٠,٢٢٣	٠,٠٠٠١

تبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى مدرك النجاح وبين تقدير الذات عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، وهذا الارتباط الموجب يشير إلى أنه كلما زادت درجة التلميذة على مقياس مدرك النجاح زادت درجتها أيضاً على مقياس تقدير الذات ، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه كلما كان مستوى المدرك الايجابي للنجاح لدى التلميذة مرتفعا كلما كانت أكثر تقديرا لذاتها ، وقد يرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة بأن التلميذات ذوات المدرك الايجابي للنجاح يتمتعن بتقدير ذات عالي ، مما يعني أنهن على درجة عالية من الثقة بالنفس ويشعرن بدورهن في الأحداث والنتائج التي تقع في حياتهن وبأن الجهود التي يبذلنها التلميذات من شأنها أن تؤثر فيما يحققنه من نجاح أو فشل ، وهذا يعزز من تقدير التلميذات لذواتهن ويمنحهن شعورا بالطمأنينة والإقدام تجاه الأمور المستقبلية ، كما أن هذه الثقة والطمأنينة تجاه كافة أمور الحياة تجعلهن قادرات على التأثير ، والتفاعل الايجابي في محيطهن يجعلهن يدركن تماما قيمة الوقت وما يتطلبه من جد ونشاط وأهمية تحمل المسؤولية ، والقدرة على الاستمرار في أداء ما يطمحن إلى تحقيقه في كافة شؤون حياتهن ، والتطلع إلى تحقيق النتائج الايجابية بكل نجاح .

- **٥- نتائج الفرض الخامس**:

والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية مدرك النجاح بين أفراد مجموعة التلميذات قبل التدريب على البرنامج الإرشادي وبعده " . وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط (ت) T-test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي، وكانت الفروق تميل لصالح الاختبار البعدي حيث كان متوسط درجات مدرك النجاح للاختبار البعدي تساوي ١٥٨.٦٣ بينما بلغ متوسط درجات مدرك النجاح للاختبار القبلي ١٠٦.٠٣٣ مما يعني الفرق الواضح في تحسن مستوى المدرك الإيجابي للنجاح عند التلميذات بعد التدريب على البرنامج، وهذا يرجع إلى عدة عوامل منها:

- فاعلية البرنامج الإرشادي المعد خصيصاً لهذه البحث في تحسين ، وزيادة مستوى المدرك الإيجابي للنجاح عند التلميذات، وهذا يرجع إلى أمرين أساسيين:
- الأول: الأثر الإيجابي الذي حققه التدريب على البرنامج الإرشادي الخاص بإكساب التلميذات المدرك الإيجابي للنجاح.
- والثاني: يتعلق بالأساليب والإجراءات والنشاطات الخاصة التي استخدمت في الجلسات، والتي عدت خصيصاً لتتناسب مع تلميذات هذه المرحلة العمرية (المرحلة الابتدائية) تحديداً.
- التغذية الراجعة الفورية، والتعزيز الاجتماعي الذي تلقته التلميذات في مراحل البرنامج كافة، ساعد في تثبيت الإجابات والمعلومات الصحيحة، وتعديل المدرك السلبي للنجاح، واستبداله بأفكار أخرى جديدة ساهمت في إكساب التلميذات المدرك الإيجابي للنجاح.
- طريقة تنظيم وعرض المادة العلمية، وصياغتها في أغراض سلوكية، ومهارات مبسطة ، والتي اكتسبتها التلميذات ضمن مراحل تنفيذ البرنامج.

جدول رقم (١١) يوضح نتائج الفرض الخامس والمتعلقة بنتائج الفروق بين متوسطي درجات مدرك النجاح عند التلميذات قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي. ن = ٣٠

مدرك النجاح	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قبل البرنامج	١٠٦,٠٣٣	٣,٦٢	٢٩	١٠٣,٣٨٦	٠,٠٠٠١
بعد البرنامج	١٥٨,٦٣	١,٤٧			

يلاحظ من الجدول السابق المتعلق بنتائج الفرض الخامس أن قيمة (ت) المحسوبة قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي وقدرها قبل البرنامج ١٠٦.٠٣٣ وقدرها بعد البرنامج الإرشادي ١٥٨.٦٣ وهذا يعني فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين درجات مدرك النجاح قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي ، من حيث تحسن مستوى المدرك الإيجابي للنجاح ، وهذا يؤكد صحة الفرض الخامس، ويمكن تفسير هذا التقدم الملحوظ إلى خضوع التلميذات للبرنامج الإرشادي واكتسابهن للمفاهيم ، والأفكار الصحيحة ، والتدريب على البرامج ، والأنشطة المختلفة ، والتي تمثلن بها التلميذات سلوكيًا وفكريًا مما انعكس بشكل واضح على درجاتهن في الاختبار البعدي، بالإضافة إلى اقتناع التلميذات بإمكانية اكتساب المدرك الإيجابي للنجاح. وهذا يتفق مع نتائج عدة دراسات منها دراسة (أحمد لاي، ٢٠٠٣) ودراسة (محمد السمير ،٢٠٠٣) ودراسة (عصلان المساعيد، ٢٠٠٣) ودراسة رامر (Ramer, 1999) ودراسة كونار (Munar, 1998) ودراسة هايس (Hayes, 1997) ودارسة روبنسن (Robinson, 1987) .

- **التوصيات** :

في ختام هذه البحث توصي الباحثة بما يلي:

- اعتبار النتائج التي توصلت إليها البحث الحالية نتائج أولية يمكن أن تكون فروضًا لدراسة جديدة في مجال مدرك النجاح ، فتأصيل مفهوم جديد ليس أمرًا يتم من خلال دراسة واحدة أو دراستين، بل لابد من توالي الجهود للوصول إلى صيغة يمكن تعميمها ، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال نتائج دراستها الحالية .
- الاهتمام بإعلاء الجانب الديني عند التلميذات ، وإيقاظ الحس لتأمل معنى مدرك النجاح ، مما يبعث الطاقات البناءة التي تحرك الأفراد لتحقيق النجاح لأنفسهم ، ومجتمعاتهم، وهذا ما أثبتته نتائج الفرض الثاني للبحث.
- العناية بتدريب التلميذات على نهج سلوك الناجحين ، وإبراز نماذج تمثل المدرك الإيجابي للنجاح من خلال نماذج حاضرة ، أو أعلام تاريخية من ذوي النجاحات المميزة ، وهذا ما اثبت فعاليته بشكل واضح خلال جلسات البرنامج الإرشادي الخاص بالبحث.
- الاهتمام بالبحث عن أفضل الطرق التي تساعد على جلي مفهوم مدرك النجاح أمام التلميذات ، مما يساعد على إكساب مدرك إيجابي للنجاح بصورة واقعية ، وإيجابية.
- العمل على وضع أهداف تربوية تتلاءم مع قدرات التلميذات ، والمرحلة العمرية التي يمرون بها، مما يجعلهم يكتسبون خبرات ناجحة تساعدهم على رفع مستوى توقعاتهم المستقبلية للنجاح.
- العمل على تطوير الإطار النظري لتقدير الذات ليتناسب مع خصوصيات ثقافتنا الإسلامية.
- الاهتمام بعمل المزيد من البرامج الخاصة بإكساب مدرك إيجابي للنجاح وتسخيرها للتلميذات كافة، وفي جميع المراحل التعليمية ، بحيث تتناسب هذه البرامج مع المراحل النمائية للتلميذات.
- بناء برامج خاصة للمعلمات، للتدريب على إكساب التلميذات مدرك إيجابي للنجاح، حيث أثبتت هذه البحث فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لهذا الغرض، وإمكانية الاستفادة منه في إكساب مدرك إيجابي للنجاح.
- بناء مقاييس وأدوات محلية، لقياس مستوى مدرك النجاح تتضمن الخصائص التي تناسب الأشخاص الناجحين، وتناسب البيئة السعودية.

- **المقترحات** :

تقترح الباحثة لإلقاء مزيد من الضوء على متغير مدرك النجاح أن تجرى دراسات في الموضوعات التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات على مدرك النجاح، تتناول مستويات تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسة على الأساليب الوالدية وأثرها في إكساب المدرك الإيجابي للنجاح للأطفال منذ الصغر.
- دراسة أهم الأسباب المؤدية إلى انخفاض مستوى مدرك النجاح عند التلميذات في كافة المستويات التعليمية .
- دراسة أثر الدين الإسلامي في اكتساب مدرك إيجابي للنجاح.
- الكشف عن مظاهر الارتقاء بمدرك النجاح، كدالة للعمر، ابتداء من عملية التنشئة الأسرية، وأساليب التعلم الاجتماعي، مرورًا بخط التفاعل بين الأقران، ودور النماذج المحيطة بالفرد في تنمية أو تثبيط مستوى مدرك النجاح.
- إجراء المزيد من الدراسات على تقدير الذات، تتناول مراحل دراسية مختلفة وأثره في اكتساب مدرك إيجابي للنجاح.
- العمل على بناء البرامج الإرشادية الخاصة بإكساب المدرك الإيجابي للنجاح لدى التلميذات كافة ، حيث أثبتت نتائج برنامج هذه البحث فاعلية البرامج الإرشادية في اكتساب المدرك الإيجابي للنجاح.
- بناء برامج إرشادية خاصة بالمعلمات لتدريب التلميذات على كيفية اكتساب المدرك الإيجابي للنجاح في جميع المراحل التعليمية بحيث تتناسب هذه البرامج مع المراحل النمائية التي يعيشها المتعلمين.
- بناء برامج إرشادية موجة للأمهات ، والآباء حول تنمية المدرك الإيجابي للنجاح ، واختبار فعالية تلك البرامج.

- **قائمة المصادر والمراجع** :

- **أولا المصادر** :

- **القرآن الكريم** .

١ - الألباني، محمد ناصر الدين (١٩٧٣) صحيح الجامع الصغير من شرح فيض القدير، بيروت ، المكتب الإسلامي ، الجزء ٢، ط٣.

٢ - ابن قتيبة ، عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدنيوري (١٣٩٧) غريب الحديث، بغداد: مطبعة العاني ، الجزء ٢ ، ط١ .

٣ - البخاري ، محمد بن إسماعيل (١٩٨٦) الجامع الصحيح ، المشهور بصحيح البخاري . بيروت : دار عالم الكتب ، ج ٤.

٤ - البيهقي ، أبو بكر أحمد (١٤١٠) شعب الإيمان، بيروت: دار الكتب العلمية، تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول ، ج ١.

٥ - الجرزي ، أبو السعادات المبارك بن محمد (١٩٧٩) النهاية في غريب الأثر بيروت: المكتبة العلمية، تحقيق طاهر أحمد الزاوي ، محمود محمد الطامي ، الجزء ٥

٦ - الحاكم ، محمد بن عبد الله (١٤١١) المستدرك ، بيروت: المكتبة العلمية، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، الجزء ١ .

٧ - الرازي ، محمد ابن بكر عبد القادر (١٩٩٥) مختار الصحاح ، صيدا :مكتبة لبنان، الجزء ١ ،ط٢ .

٨ - مسلم بن الحجاج (٦٣١- ٦٧٦) المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج ، بيروت: المكتبة العصرية ، الجزء ، ١١ ، ط١ ، (٢٠٠٤) .

٩ - المناوي، محمد عبد الرؤوف (د.ت) فيض القدير شرح الجامع الصغير ، مصر : المكتبة التجارية الكبرى ، الجزء ١ .

١٠- الهاشمي ، محمد سعد (١٤٠٨) الطبقات الكبرى ، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم ، تحقيق زياد محمد منصور ، الجزء ١

• ثانيا : المراجع العربية :

١١ - إبراهيم أبوزيد (١٩٨٧) سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية.

١٢ - إبراهيم منصور (٢٠٠٠) (عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والدراسية). رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس.

١٣ - إبراهيم نوفل (٢٠٠١) (علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي). رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

١٤ - ابن الجوزي ، جمال الدين عبد الرحمن بن علي (١٩٨٧) صيد الخاطر، دمشق : دار الفكر ، تحقيق ناجي الطنطاوي ، الجزء ٢ ، ط ٤ .

١٥ - ابن القيم ، شمس الدين محمد بن أبي بكر (١٩٧٥) الروح ، بيروت : دار الكتب العلمية الجزء١

١٦ - ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٤) لسان العرب . بيروت : دار صادر ، الجزء ٢، ط٣ .

١٧ - أحمد الزعبي: (١٩٩٤) الإرشاد النفسي، اليمن: دار الحكمة اليمنية.

١٨ - أحمد عبد الخالق (١٩٩٧) الأبعاد الأساسية للشخصية ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ط٤.

١٩ - أحمد لافي (٢٠٠٣) (بناء إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر) . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان ، الأردن .

٢٠ - أحمد ماهر (٢٠٠٣) السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ،الإسكندرية : الدار الجامعية .

٢١ - إدريس عروق (١٩٩٢) (تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية وعلم النفس ، جامعة اليرموك.

٢٢ - أسامة معاجيني (١٩٩٧) دور الأسرة في توجيه الأبناء المتفوقين والموهوبين . ورقة بحثية مقدمة لندوة الإرشاد الاجتماعي ضمن فعاليات الاحتفال بالأسبوع الخليجي للعمل الاجتماعي، جامعة الخليج .

٢٣ - أنطون حمصي (١٩٩١) أصول البحث في علم النفس ، دمشق : مطبعة الاتحاد .

٢٤ - أيمن غريب (١٩٩٤)حالة تقدير الذات وعلاقتها بمركز الضبط المدرك ، مجلة علم النفس، بغداد : مكتبة العاني .

٢٥ - باهرة هاها (١٩٩٤) (العزو السببي للنجاح والفشل لدي طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بالجنس والمستوى التعليمي الصفي والمستوى التحصيلي في العلوم) . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

٢٦ - بشير الرشيدي (١٩٩٠) دراسة مقارنة لمستويات النجاح في امتحانات الثانوية العامة لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام ومستويات النجاح في الصف الرابع

المتوسط في الكويت . دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، المجلد ٥ الجزء ٢٣ ، ص ص ٣٩- ٩٣ .

٢٧ - بهيج شعبان (١٩٩٦) طريق النجاح ، بيروت: دار صادر .

٢٨ - جاكلين بطرس (١٩٩٥) . (أثر الدراما العلاجية في تقدير الذات) . رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية ، عمان.

٢٩ - حامد بدر (١٩٩٧) السلوك التنظيمي ، الكويت: دار القلم.

٣٠ - حامد زهران (١٩٧٧) التوجيه والإرشاد النفسي ، القاهرة : عالم الكتب .

٣١ - حامد زهران (١٩٨٥) علم نفس النمو، القاهرة : عالم الكتب .

٣٢ - حامد زهران (١٩٨٨) الصحة النفسية والعلاج النفسي ، القاهرة : عالم الكتب، ط٤.

٣٣ - حامد زهران (٢٠٠٢) التوجيه والإرشاد النفسي ،القاهرة : عالم الكتب .

٣٤ - حسن الشرقاوي (١٩٨٤) نحو علم نفس إسلامي ، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

٣٥ - خضر محمد (١٩٩٣) (دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالخلل القيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى بعض فئات المجتمع) . رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة أسيوط.

٣٦ - درية عبد الرازق (١٩٩٠) (إدراك الفرد لمركز دوافع إنجاز، وعلاقة ذلك بمستوى أدائه) .رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٣٧ - دليل المعلم (٢٠٠٤) لتنمية مهارات التفكير، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، مركز التطوير التربوي.

٣٨ - الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٩٩٢) لائحة التعليم الابتدائي والقواعد التنظيمية الملحقة بها، الرياض ، الرئاسة العامة لتعليم البنات .

٣٩ - رائدة كشك (١٩٩١) (العلاقة بين التنشئة الأسرية وكل من تقدير الذات ومركز الضبط عند المراهقين) . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العلمية الجامعة الأردنية .

٤٠ - رجاء أبو علام (١٩٩٣) علم النفس التربوي ، الكويت : دار القلم .

٤١ - رمضان القذافي (١٩٩٧) التوجيه والإرشاد النفسي، بيروت: دار الجبل.

٤٢ - روبرت ريزونر (٢٠٠٠) بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية . ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

٤٣ - زهية أبو السميد (١٩٩٢) (أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين) . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

٤٤ - زكريا الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٠) تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته . القاهرة : دار الفكر العربي .

٤٥ - سائد البرغوثي (١٩٨٥) ديناميكية النجاح، الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع .

٤٦ - سامي ملحم (٢٠٠١) الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الميسرة .

٤٧ - سامية الأنصاري (١٩٩٠) تقدير الذات وعلاقته باتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية . مجلة التربية المعاصرة ، العدد ١٢ ،المجلد ٥، ص ص ٢٨٥- ٢٩٠.

٤٨ - سعيد العزة (٢٠٠١) الإرشاد النفسي، عمان: الدار الدولية.

٤٩ - سهام أبو عيطه (١٩٩٧) مبادئ الإرشاد النفسي، جدة: دار الفكر.

٥٠ - سيد خير الله (١٩٨٣) سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، بيروت : دار النهضة العربية .

٥١ - سيد خير الله (١٩٨٩) علم النفس التربوي، بيروت : دار النهضة العربية .

٥٢ - سيد قطب (١٩٨٢) في ظلال القرآن، بيروت: دار الشروق .

٥٣ - سيد مرسي (١٩٨٧) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والنفسي، القاهرة : مكتبة وهبة.

٥٤ - شهرزد باحكيم (٢٠٠٣) (علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة) . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية وعلم النفس، جامعة أم القرى.

٥٥ - صالح الصنيع (١٩٩٥) دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، الرياض: عالم الكتب.

٥٦ - صلاح مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

٥٧ - عائض القرني (٢٠٠٢) مفتاح النجاح، الرياض : مكتبة العبيكان.

٥٨ - عادل الأشول (١٩٨٢) علم نفس النمو، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٩ - عبد الإله البنا (٢٠٠٣) (تقبل الذات لدى الأبناء وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية في فترة الطفولة) . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة صنعاء.

٦٠ - عبد الرحمن عدس (١٩٩٨) علم النفس التربوي "نظرة معاصرة" عمان : دار الفكر.

٦١ - عبد الله الصافي (٢٠٠٠) عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز. مجلة جامعة أم القرى – مكة المكرمة، العدد ٢، المجلد ١٢، ص ص ٨٠- ١٠٦ .

٦٢ - عبد الله اليوسف (٢٠٠٢) الصعود إلى القمة دليلك إلى النجاح والسعادة والتفوق . بيروت : مؤسسة الأعلمي للمطبوعات .

٦٣ - عبد المجيد نشواتي (١٩٩٦) علم النفس التربوي، عمان : دار الفرقان .

٦٤ - عبد المطلب القريطي (١٩٨٩) المتفوقين عقلياً، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم . مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد ١، المجلد ٢، ص ١٠٨ .

٦٥ - عبير مازن (١٩٩١)(فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تقدير الذات ومصادر الضبط لدى طالبات المرهقة الوسطى). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٦٦ - عدنان العتوم (٢٠٠٤) علم النفس المعرفي والنظرية والتطبيق، الأردن : دار السيرة.

٦٧ - عصلان المساعيد (٢٠٠٣) (أثر برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير الأساسية وعلى التحصيل في الجغرافيا عند طلاب الصف السادس الاساسي) . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن .

٦٨ - عفاف حسين (١٩٩٨) (أثر فعالية المعلم وجنسه على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي للطلبة) . رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية وعلم النفس، جامعة اليرموك .

٦٩ - علي بداري (١٩٩٠) إسهام معززات النجاح السابق، وتوقع النجاح، وتقدير الذات، والتنبؤ بالجهد في الأداء التحصيلي اللاحق لدى طالبات كلية التربية بالمنيا . مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد ٤، المجلد ٣، ص ص ١٩٩- ٢٢٤.

٧٠ - علي الديب (١٩٩١) العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد . المجلة المصرية النفسية، القاهرة، العدد ١، ص ص ١١٥- ١٦٣.

٧١ - علي كمال (١٩٩٤) العلاج النفسي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٧٢ - عمر صالح (١٩٩١)(العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الذكور في التخصصات الأكاديمية المهنية) . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

٧٣ - الغزلي أبو حامد (١٩٧٥) معارج القدس في معرفة النفس ، بيروت:دار الآفاق الجديدة، ط٢ .

٧٤ - فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩٩) التقويم النفسي، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ط٣.

٧٥ - فؤاد البهي (١٩٨٦) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة : دار المعارف، ط ٥ .

٧٦ - فاروق عبد السلام وميسرة طاهر ويحيى مهنى (١٩٩٧) مدخل إلى الإرشاد التربوي والنفسي، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ط٣.

٧٧ - فاطمة سيف ومحمد أمين . (١٩٩٣)(الشعور بالأمن وعلاقته بتقدير الذات عند المراهقين). رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .

٧٨ - فتحي جروان (١٩٩٩) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين: دار الكتاب الجامعي، ط١.

٧٩ - فتحي الزيات (١٩٩٠) أثر نمط العلاقة بين دوافع النجاح ودوافع الخوف من الفشل على التحصيل الدراسي والذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية . رابطة التربية الحديثة، القاهرة ، المجلد ٥ ، الجزء١٢٧ ، ص ص١٠٨- ١٢٦ .

٨٠ - فتحي الزيات (١٩٩٨) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي، المعرفة والذاكرة والابتكار، سلسلة علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق.

٨١ - فهيم محمد (٢٠٠١) الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٢ - الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (١٩٨٧) القاموس المحيط بيروت: تحقيق مكتب التراث في مؤسسة الرسالة ، الجزء ١،ط٢ ، ص٢٢٩٨ .

٨٣ - فيصل الزراد (٢٠٠٠) الأمراض النفسية. الحسدية، الكويت: دار النفائس.

٨٤ - فيصل عباس (١٩٨٢) الشخصية في ضوء التحليل النفسي ، بيروت : دار السيرة .

٨٥ - ماهر الهواري ومحمد الشناوي (١٩٨٩) تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين معايير ودراسات، دراسة تربوية ، المجلد الخامس ، ص ص ٥٢- ٧٨ .

٨٦ - محمد أبو الخير (١٩٩٨) إدراك صورة الأب وتقدير الذات لدى الأبناء من الطلاب الجامعيين. مجلة دراسات نفسية ، العدد ١ ، المجلد ٨ ، ص ٤٢٢ .

٨٧ - محمد الأشقر (١٩٩٣) زبدة التفسير من فتح القدير ،الرياض : مكتبة دار السلام .

٨٨ - محمد دباس (٢٠٠٢) أسرار النجاح ، الرياض : مكتبة العبيكان .

٨٩ - محمد الريماوي (٢٠٠٣) علم نفس الطفل ،عمان : دار الشروق .

٩٠ - محمد السمير (٢٠٠٣) (فاعلية برنامج تدريبي مفتوح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي) . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، الأردن .

٩١ - محمد الشناوي (١٩٩٨) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر ، ط ١ .

٩٢ - محمد الشيخ (٢٠٠٠) تقدير الذات في السلوك الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات . المجلة العربية للتربية ، العدد ٢ ، المجلد ٢٠ ، ص١٢٩ .

٩٣ - محمد عبابنة (١٩٩٩) (مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية) . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك.

٩٤ - محمد عبد الحميد (٢٠٠٤) علم النفس التربوي : دار النشر الدولي .

٩٥ - محمد عبد الله (٢٠٠٢) العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين . محلة الطفولة العربية ، العدد ١١ ، المجلد ٣ ، ص٨ .

٩٦ - محمد عودة وكمال مرسي (١٩٩٤) الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام،الكويت:دار القلم ، ط٣.

٩٧ - محمد عيسى (١٩٨٨) الدافعية ، دراسة نقدية مع نموذج مقترح ، الكويت : دار القلم.

٩٨ - محمد المقدم (١٩٩٧) علو الهمة ، الرياض : مكتبة الكوثر.

٩٩ - محمد منصور ، وفاروق عبد السلام (١٩٨٩) النمو من الطفولة إلى المراهقة . جدة : الكتاب الجامعي .

١٠٠ - محمد موسى (١٩٩٥) الهمة طريق إلى القمة ، جدة : دار الأندلس الخضراء.

١٠١ - محمد النابلسي (١٩٩٨) القوى الإدراكية . محلة الثقافة النفسية ، العدد ٣٤، المجلد ٩،ص ص١٠٧- ١٢٦.

١٠٢ - محمد نجاتي (١٩٨٢) القرآن وعلم النفس، القاهرة : دار الشروق .

١٠٣ - محمد الهابط (١٩٨٥) التكيف والصحة النفسية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث،ط٢.

١٠٤ - محمود عبد القادر (١٩٧٨) دوافع الانجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت . محلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد ١٤، المجلد ٩ ، ص ٥٧ .

١٠٥ - محمود عقل (١٩٩٥). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، الرياض: دار الخرجي، ط٢.

١٠٦ - مرزوق عبد الحميد (١٩٩٠) دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا (الجزء الثاني) القاهرة .

١٠٧ - مصطفى التركي (١٩٨٦) الخوف من النجاح عند الذكور والإناث في موقف محايد ومنافسة . محلة العلوم الاجتماعية بالكويت ، العدد ٤ ، ص ص١١٥- ١٣٤.

١٠٨ - مصطفى سويف (١٩٩٩) علم النفس في حياتنا الاجتماعية، بيروت : الدار المصرية اللبنانية.

١٠٩ - مصطفى فهمي (١٩٨٧) الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية التوافق، القاهرة : مكتبة الخانجي، ط٢.

١١٠ - مقداد يالجن (١٩٨٦) جوانب التربية الإسلامية الأساسية، بيروت : مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر .

١١١ - مقداد يالجن ، يوسف القاضي (١٩٩٧) علم النفس التربوي في الإسلام ، الرياض: دارعالم الكتب

١١٢ - المقري، أحمد بن محمد بن علي (١٩٩٦) المصباح المنير ، بيروت : المكتبة العصرية الجزء٢،ط١

١١٣ - ممدوحة سلامة (١٩٩١) تقدير الذات والضبط الوالدي في نهاية المراهقة وبداية الرشد ، دراسات نفسية ، العدد ٥ ، المجلد ٣.

١١٤ - منى بلبيسي (١٩٩١) (أثر التحصيل الأكاديمي في توقعات النجاح لدى طلبة الصف العاشر في منطقة عمان الكبرى) . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

١١٥ - منى فياض (٢٠٠٤) الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي بيروت : المركز الثقافي العربي .

١١٦ - منير خليل (٢٠٠٣) فاعلية كل من تقدير الذات ومفهوم الذات على دقة الحكم الإدراكي في موقف المسايرة الاجتماعية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٤١ المجلد ١٣، ص٢٥٩.

١١٧ - ناصر الشمايله (١٩٩٢)(أسباب النجاح والفشل في مبحث التاريخ للمرحلة الأساسية العليا) – دراسة ميدانية – رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ،الجامعة الأردنية .

١١٨ - نايفة قطامي (١٩٩٤) أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة . مجلة دراسات ، العدد ٢١ ، المجلد ٤، ص ص٧- ٣٣ .

١١٩ - نبيل الفحل (٢٠٠٠) تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى طلاب الثانوية في مصر والسعودية .دراسة مقارنة .مجلة علم النفس ، العدد ٥٤. الهيئة المصرية العامة للكتاب .

١٢٠ - نزار العاني (١٩٩٨) الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي ، الأردن : دار الفرقان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

١٢١ - نعيمة الشماع (١٩٧٨) الشخصية ، النظرية ،التقييم ، مناهج البحث ، القاهرة: المطبعة العربية الحديثة .

١٢٢ - نور الرمادي (١٩٩٤) (فعالية برنامج مقترح لإنماء القيم وأثره على التوافق النفسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي) . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أسيوط .

١٢٣ - هادي المدرسي (٢٠٠٢) عوامل النجاح ، بيروت : المركز الثقافي العربي .

١٢٤ - هشام شرابي (١٩٨١) مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، بيروت : الشركة الأهلية للنشر والتوزيع .

١٢٥ - هشام عليان ،صالح هندي (٢٠٠٢) علم النفس التربوي ، الأردن : دار الفكر.

١٢٦ - هند القسوس (١٩٨٥) . (العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل). رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية وعلم النفس ، الجامعة الأردنية.

١٢٧ - وحيد كامل (٢٠٠٤) علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع . مجلة دراسات نفسية ، العدد ١ ، المجلد ١٤ ، ص٣٣ .

١٢٨ - يوسف أبو اللبن (١٩٩٧) القلق صحتك اليوم، جدة: الشركة السعودية للتوزيع.

١٢٩ - يوسف أسعد (١٩٩٧) قوة الإرادة ،القاهرة : دار غريب .

١٣٠ - يوسف القاضي، ولطفي فطيم ، ومحمود حسين (١٩٨١) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار المريخ.

١٣١ - يوسف قطامي (٢٠٠٠) نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

١٣٢ - يوسف محمد (١٩٩٣) مركز التحكم وعلاقته بتقدير الشخصية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد ٣، المجلد ٢ ، ص ٤٧ .

• ثالثاً : المراجع الأجنبية :

133- Allen, Mike. Preiss, Raymond W. Gayle. Barbara Mac and Burrell, Nancy A (2002) "Interpersonal Communication Research, Lawrence Erlbaum associates ", publishers Mahwah, New Jersey London.

134- Atkinson, J. W (1964): An Introduction to motivation Princeton: Van Nostrand.

135- Atkinson, J. W & Feather, NT (1966): "A Theory of Achievement Motivation", New York; Wiley.

136- Bandura, A. (1981) Self–referent thought: developmental analysis of Self-efficacy. In J. F. Flavell and Lee Ross (Eds), Social cognitive development. Cambridge; Cambridge University press.

137- Baron, J. (1988). What is Thinking, Thinking and Deciding. Cambridge, Cambridge University press, New York.

138- Baumister, Roy. F, (1993). "Self- esteem, the pulls of Low Self-regard". Plenum press, New York.

139- Benane, James. A., Lipka, Richard, P (1996). "Self- concept, Self-esteem and the curriculum "Teachers' College press ", Columbia University.

140- Bonnigton, A.K. & Pittman, T.S. (1992) Achievement and motivation: A social-developmental perspective. Cambridge University Press.

141- Buts, D. (1999) Spirituality at work: an overview. Journal of Organizational Change Management, Vol. 12, No.4, pp.328-331.

142- Chapman, Paula, L., & Mullis, Annk, (2002). Readdressing Gender Bias in the Cooper Smith Self-Esteem Inventory-Short Form. Journal of Genitive, vol. 163. Issu4, p403.

143- Cooper, Smith, S, (1967). "The antecedents of Self-esteem". San Francisco: Freeman.

144- Corey, G. (2000) Theory and practice of Group Counseling, 5th edition. Pacific grove, Brooks/ Cole, United States of America

145- Costa, A. & Lowery, L. (1989). Techniques for teaching thinking. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

146- Cotton, K. (1993). Building positive student self- Concept, Educational Research and Improvement (OERI), U.S.A.

147- Cripe, Bob, (2001). "Building Self-esteem". Ohio State University Fact Sheet, State 4-H office.

148- De Bono, E. (1986). Court thinking (Teacher's Guide: Notes and handbooks). Chicago, IL: Macmillan McGraw-Hill.

149- De Bono, E. (1991). The direct teaching of thinking in education and the Court method. In S. MacLure & P. Davis (Eds), Learning to think, thinking to learn (PP.3-14). Oxford, UK: Pergomon press Plc.

150- Emmons, R.A. (1999) Religion in the psychology of personality; an Introduction. Journal of Personality 67: 6, pp. 873-888.

151- Eriksson, G. (1990). Choice and Perception of Control: The Effect of Thinking Skills Program on the Locus of Control, Self-Concept and Creativity of Gifted Student. Gifted Education International, 6 (3): 135-142.

152- Evans, R. l. (1980) : "The making of Social Psychology", New York: Gardner Press, Inc.

153- Felker, Doneld W. (1974). "Building Positive Self-concepts". Burgress publishing Company. USA.

154- Franken, R. E. (1980): "Human motivation, California" Books, Cole pub. Comp.

155- Gazda, M. (1980) . Group counseling A Developmental Approach 2nd edition, Allyn and Bacon Inc. Boston, London.

156- Gough, D. (1991). Thinking About Thinking, Alexandria. VA: National Association of Elementary School Principals, (ED 327 980)

157- Guilford, J. & Hoepener, R. (1971). The analysis of intelligence. New York: McGraw-Hill.

158- Guilford, J. (1977). Way beyond the IO: Guide to improving intelligence and creativity. Buffalo, NY: Creativity Education Foundation. 27-Guilford, J. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: some suggested remedies. Psychological Review, 89 48-59.

159- Guilford, J. (1986). Creative talent: Their nature, uses and development. Buffalo, NY: Bearly Limited.

160- Harter. S. (1984). Developmental perspectives on the self system. In p. Mussen, Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development, N.Y: John Wieley & Sons.

161- Hawley, D. (1998) The Measurement of Creative Thinking. Disposition among Practicing Registered Nurses. Dissertation Abstracts International, 56 (4): 1042 A.

162- Hayduc, L. (1987). Structural equation modeling with Lisler: Essentials and advances. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

163- Hayes, J. (1997). The Complete Problem solver. Philadelphia, PA: Franklin Institute Press.

164- Heider F. (1958). "The Psychology of Interpersonal Relations". New York: John Wiley & Sons.

165- Hester, Julia. (1980). Sex Differences in Structural Development in Nigerian Adolescents. The Journal of psychology, 110. vol. 2.p. 249-261.

166- Hops, H., Allgood- Merton, B., and Lewinsohn, P. M. (1990). Sex Differences and Adolescent Depression. Journal of Abnormal psychology. 99 (1), 55-61.

167- Kelley, H. H. (1972). "Causal schemata and the attribution Process", New Jersey: General Learning Press.

168- Kukla, A. (1972): Attribution determinants of achievement, J. of pers. And Soc. Psy., vol. 21.

169- Kunar, G. (1998) The Importance of Creative Thinking Skills for Administrative Support Employees with Implications for Curricular Reform in Business Education. Dissertation Abstracts International, Vol. 58, No. 7, pp. 2515A.

170- Lee, Bee.(1995). "Self-esteem. Lee-Bee R. Products", Fram Inc, 1997-2001. Self-esteem 3.

171- Mac Donald, D. A. (2000) "Spirituality description, measurement, and relation to the Five Factor Model of personality". Journal of personality 68;1,pp. 153-197.

172- Maqsud, S. and Coleman, M. F. (1993) The role of parental interaction in achievement motivation. The Journal of Social Psychology, Vol. 133, No, 6, pp.859-861.

173- Maria, K. & Harnish, D. I; (2000): Self0- Esteem in Children, British Journal of Educational Psychology, (70).229 -242.

174- Mayer, C. (1984). Teaching student to think creatively: A guide for faculty in all disciplines. San Francisco, CA: Jossey–Bas Publishers.

175- Mc Cleland, D.C., (1985) Human Motivation, Glenview, II: Scott, Foresman.

176- Meeker, M. (1969). The structure of intellect: Its interpretation and uses. Columns, Ohio, Merrill.

177- Midgett, Jonathan. , Ryan, Bruce. A., Jane. (2002). Adams, Gerald R and Corville Smith, "Complicating Achievement and Self-Esteem, Considering the Joint Effects of Child Characteristics and Parent-Child Interactions". Contemporary Educational Psychology, Vol27 Issue 1,p 132. 12p.

178- Murk, Christopher, J. (1999). Self-esteem free association Books, London. Second Edition. Springer publishing company Inc.

179- Nielson, D.M; et. al; (1996) ; An attempt to Improve Self-esteem by Modifying Specific Irrational Beliefs, Journal of Cognitive Psychotherapy, 10.213-216.

180- Nolan, Rebecca. F., Young Dai and Smith, Jimmie N. (1996). (Self - Esteem Reported by African - American Students). Loui. State University in Shreveport.

181- Nolke, Francis. (1993). (Inter Disciplinary Teaming and Student Self-esteem), Diss, Abst (vol, 54. No. 5; p 1620).

182- Panda, Bacz. (1997). A study of the influence of Environment Factors, psychological Characteristics, Sex Role Attitudes and Cognitive Attributes on Science and Math Related Careers. Diss Abst (Vol.57, No. 10,p 4318)

183- Pantley, Elizabeth. (2001). When your Child Suffers from Low Self esteem. A Trader publishing company. U.S.A

184- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five-Factor Model. Journal of Personality 67:6,pp. 985-1013.

185- Pinda, Bacz. (1997). A study of the influence of Environment Factors, psychological Characteristics, Sex Role Attitudes and Cognitive Attributes on Science and Math Related Careers. Diss. Abst (vol. 57 No. 10, p 4318).

186- Ramer, C. (1999). The Influence of the Jefferson Centennial Practicum on the Self-Efficacy of Five Social Studies Student Teachers. Dissertation Abstract International, 59 (9): 3416A.

187- Rogers, G. R. (1951) Client – centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.

188- Scott, Cynthia G & Murray, Gerald C. (1996), "Student Self-esteem and School System Perceptions and Implications" Journal of Educational Research, May/Jun 96, Vol. 89, P286, p8, 3 chart.

189- Sternberge, J. & Bahana, K. (1986). Synthesis of research on the effectiveness of intelligence skills programs. Intelligence 5, 209 220.

190- Sternberge, J. (1990). Metaphors of mind: Conceptions of the Nature of intelligence. New York: Cambridge. University Press.

191- Swartz, R. & Perkins, D. 1990. Teaching Thinking: Issues And Approaches. Creative- Thinking Press and Software.

192- Twenge, Tean M., & Campbell, W, Keithe. (2002). "Self-esteem and Socioeconomic Statues." A Meta – Analytic Review. Personality & Social Psychology Review. Vol. 6. Issue 1, p59, 13p, 3 Charles, 2 graphs.

193- Varwing, Ellen. (1990). "A Comparison of Male and Female College Student Presidents on Self–esteem Sex – role Identity Achieving Styles and Career Spirants". Diss, Abst (Vol. 57, No. 10; p197-4318).

194- Weiner, B (1986): Human motivation, Now York: Holt Rinehart.

195- Wiggins, James D. & Schatz. Elizabeth L. (1994). "The Relationship of self–esteem to Grades, Achievement Scores, and Other Factors Critical to School Counselor". Diss, Abst. Vol. 41, Issue 4, p239, 6p.

196- Yarnell, Thomas. (2000). Build Your Child's Sell-esteem Homestead. Com. Self-help solutions/build- Ns4. Self-Help solutions store.

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــــــم ....

الوظيفـــــــــــة ....

جهـــــــة العمـــــل ....

الجنسيـــــــــــة ....

عنوان المراسلـــــة ....

البريد الإلكتروني ....

الهاتف/ الفاكس ....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة(أ.د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ . د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة، جامعة طيبة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .