دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثامن والثلاثون (جزء ثان) .. يونيو ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية 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 .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ .د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ .د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ .د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد 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 .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- 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 .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ .د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ .د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ .د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ .د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ .د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- 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 التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

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

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
- أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
- د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
- د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصـر
- د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـد الأردن
- أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة عبد الرازق 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 (٣٨) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة " .. إعداد : د/ آمال إبراهيم الفقي .	١١ - ٥٦
٢)	" أنماط إساءة معاملة الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الوالدين في مدينة الطائف وعلاقتها ببعض المتغيرات " .. إعداد : د / عبد الله علي محمود بنيان ، د / منجد محمد حسن نجادات .	٥٧ - ٨٠
٣)	" تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة " .. إعداد : د/ياسر بيومي أحمد عبده .	٨١ - ١٢٢
٤)	" فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني في تنمية أداء الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بجامعة الملك عبد العزيز" .. إعداد : د / غرم الله بن مسفر صالح الغامدي	١٢٣ - ١٥٩
٥)	" فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم " .. إعداد : د/ سعيد كمال عبد الحميد	١٦١ - ٢١٤
٦)	" واقع التربية العملية في كليه التربية للبنات جامعه الكوفة ((دراسة تحليله وصفية)) " .. إعداد : أ . م . د / عبد الرزاق شنين الجنابي ، أ . م . د / أميرة جابر هاشم.	٢١٥ - ٢٤٠
٧)	" التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية ".. إعداد : م.م / علي عبد الرحيم صالح ، م.م / زينة علي صالح .	٢٤١ - ٢٧١

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 ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

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

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.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 الثامن والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثامن عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " **التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة** " .. إعداد : د/ آمال إبراهيم الفقي .

وثانيها بعنوان : " **أنماط إساءة معاملة الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الوالدين في مدينة الطائف وعلاقتها ببعض المتغيرات** " .. إعداد : د / عبد الله علي محمود بنيان ، د / منجد محمد حسن نجادات .

وثالثها بعنوان : " **تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة** " .. إعداد : د/ياسر بيومي أحمد عبده .

ورابعها بعنوان : " **فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني في تنمية أداء الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بجامعة الملك عبد العزيز**" .. إعداد : د / غرم الله بن مسفر صالح الغامدي .

وخامسها بعنوان : " **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم** " .. إعداد : د/ سعيد كمال عبد الحميد .

وسادسها بعنوان : " **واقع التربية العملية في كليه التربية للبنات جامعه الكوفة ((دراسة تحليله وصفية))** " .. إعداد : أ . م . د / عبد الرزاق شنين الجنابي أ . م . د / أميرة جابر هاشم كلية التربية للبنات/جامعة الكوفة .

وسابعها بعنوان : " **التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية** ".. إعداد : م.م / علي عبد الرحيم صالح قسم علم النفس ، م.م / زينة علي صالح .

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:

" التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة "

إعداد :

د/ آمـــال إبراهيـــم الفقـــي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية جامعة بنها

" التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة "

د/ آمـــال إبراهيـــم الفقـــي

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة ، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام (علمي - أدبي) المقيدين بالمدارس الحكومية بمدينة بنها محافظة القليوبية بمتوسط عمر(18,4) عاما ، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات من إعداد الباحثة وهى: مقياس التنظيم الذاتي و مقياس مستوى الطموح و مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوي ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل ، وعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور ومتوسطى درجات الإناث فى كل من التنظيم الذاتي و مستوى الطموح و قلق المستقبل ، وعدم وجود فرق بينهما من حيث التخصص(علمي / أدبي) في التنظيم الذاتي ومستوى الطموح ، و وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور ومتوسطى درجات الإناث فى قلق المستقبل لصالح التخصص العلمي ، وأخيرا يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي في ضوء مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة .

Abstract :

The present study aims to investigate the relationship between self-regulation and the level of ambition and the future anxiety among secondary school students, the study sample consisted of (160) students from the third grade general secondary (scientific literature) enrolled in public schools in Banha Qaliubiya average age (18,4) The study used a range of tools prepared by a researcher, a self-regulation scale and the level of ambition scale and the future anxiety scale, the study founded that there is a positive correlation between self-regulation and the level of ambition, a negative correlation between self-regulation and the future anxiety, but no significant differences correlation between the mean scores of the males and the mean scores of females on a scale of self-regulation, the level of ambition and the future anxiety scale, there is no differences between them in the specialization (scientific / literary) in self-regulation and the level of ambition, and predictable self-regulation in the light of the level of ambition and the future anxiety among the general secondary school students .

• **مقدمة** :

إن الظروف الاجتماعية التى تحيط بالمجتمع المصري اليوم يمكن أن تقدم أفضل تفسير للتوتر النفسي أو الانفعالي ، نتيجة لما يعيش تحته من ضغوط اقتصادية واجتماعية وسياسية وأمنية متقلبة ، ومطلوب من جميع أبناء هذا الوطن أن يواجهوا مواقف حياتية جديدة لم يدربوا عليها أو يعدوا لها عندما كانوا أطفالا .

وطلاب الثانوية العامة هم شريحة كبيرة من هذا المجتمع المصريولا تخلوا أسرة من وجود طالب فيها يمر أو سيمر بهذه المرحلة التعليمية ، وطلاب الثانوية

العامة لا ينفصلون عن المجتمع فهم يعايشون الأحداث لحظة بلحظة ويتجاذبون أطراف الحديث بينهم عن مصير المجتمع بعد كل ما يسمعون عنه ويشاهدونه من حراك اجتماعي واقتصادي وسياسي وأمني ناهيك عن الأعباء الدراسية والمسؤلية الملقاه على عاتقهم في هذه المرحلة المصيرية ،وحتى يستطيع الطالب أن يحدد توجهاته المستقبلية وينمي قدرته على التنظيم الذاتي تقف أمامه مجموعة من العقبات التي يمكن أن تصيبه بعدم الاتزان النفسي منهاأسلوب المعاملة الوالدية في الأسرة، والاستغراق في الأوهام ، والقلق بشأن المستقبل ، والأحداث الجارية ، وتحركه عوامل شخصية مختلفة منها مستوى الطموح الذي يدفعه إلى مزيد من تنظيم الذات وبلوغ الإنجاز.

ومرحلة المراهقة مرحلة مهمة من مراحل حياة الإنسان لأن الشخصية تتبلور فيها ، رغم ما يطلق عليها بأنها مرحلة اضطرابات ، ولكن ليس بالضرورة أن يمر جميع طلاب الثانوية العامة بهذه العاصفة ، صحيح أن بعضهم يخبرون عدم الثبات الانفعالى من فترة إلى أخرى نتيجة محاولة التوافق على أشكال جديدة من السلوك ، فالمشكلات الانفعالية واقعية جدا فى هذه المرحلة، وتسير بصورة عادية ، ولكنها أحيانا تستثير مشاعر الاحباط عندما لا تسير الأمور بالصورة التى يتوقعونها .

ومما لاشك فيه أنه توجد بعض المظاهرالإيجابية التى تشير إلى التنظيم الذاتي لطلاب الثانوية العامة وسط هذا الخضم من المظاهر السلبية منها قدرتهم على مراقبة وتقييم وتعزيز ذاتهم ، بالإضافة إلى القدرة على تحديد أهدافهم ، ويتبدى ذلك في السلوكيات اليومية مثل القدرة على عدم إظهار إنفعالاتهم السلبية في حضور الآخرين ، وانتظارهم المكان والزمان الملائمين للتعبير عن هذه الانفعالات بطريقة مقبولة اجتماعيا، كذلك إمكاناتهم لتقدير المواقف بطريقة حاسمة قبل الاستجابة الانفعالية ، فضلا عن تعلم استخدام التنفيس الانفعالي للتخلص من الطاقة الانفعالية المكبوتة ، وذلك عن طريق التمارين الرياضية سواء فى اللعب أو التحرك أثناء الدراسة ، وأحيانا التنفيس عن طريق الضحك أو البكاء فى حدود الإطار المرجعي للجماعة التي ينتمون إليها.

ويغلف كل ذلك أحياناً الشعور بالقلق الشديد من المستقبل خاصة عند اقتراب نهاية الدراسة بالمرحلة الثانوية ، ويفكرون بشكل أو بآخر في كونهم يكونون أو لايكونون ، وبينما قد تبدو انفعالات بعضهم مركزة وغير مضبوطة ولكن تتحسن تدريجيا بصفة عامة مع مرور الزمن ، فقد أشارت دراسة رافئيل وآخرون(2005) Raffaelli et al إلى أن المراهقين فى الرابعة عشرة من عمرهم سريعوا الغضب ، تسهل استثارتهم ، نلاحظ على العكس تماما فإن المراهقين فى الثامنة عشر من عمرهم أكثر ضبطا وأقل قلقا ، وكذا يمكن القول بأن العاصفة والأزمة التى تميز هذه المرحلة العمرية تقل كلما اتجهت مرحلة الشباب نحو الانتهاء.

- **مشكلة الدراسة** :

الشخصية الإنسانية مزيج من عدة خصائص سواء كانت نتاج الوراثة أو البيئة أو كلاهما معا، وهى مزيج من الدوافع والميول والإستعدادات ، ودراستنا

للشخصية الإنسانية تساعد في معرفة الجوانب السوية واللاسوية بها،ومما لا شك فيه أن البناء النفسي للإنسان ينطلق من أن الإنسان تكوين فريد يختلف عن بقية المخلوقات ، وليس لديه مجرد مجموعة من الدوافع التي تحركه على النحو الآلي أو التلقائي ، بل هو الكائن الوحيد الذي يدرك ويفكر ويملك الإرادة ، وهو قادر على أن يسمو فوق دوافعه المادية البحتة ، وقادر على إرجاء إشباع دوافعه إلى حين ، وله بنية نفسية تحدد الخصائص الإنسانية فيه ، والإنسان معد إعدادا نفسيا لأداء رسالته، فكانت هذه الحقائق محركات لفكرة البحث الحالية لأنها تُعطي تصورا واقعيًا عن الطبيعة البشرية ، فالتنظيم الذاتي يساعد الفرد على أن يستثمر ما تعود عليه من عادات إيجابية لتكون جزءًا لا يتجزأ من البنية المعرفية، ومن ثم ينتقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة، ويساعده على الاستبصار بالسلوك والتحكم فيه والوعي بدوافعه وطموحه والتحكم فيما يشعر به من قلق على مستقبله ومن ثم يستطيع أن يُحد من سيطرة اللاواعي وبحسب حمدى الفرماوي(٢٠٠٤) في تصوره عن طبيعة الإنسان بأنه مزود بتكوين عقلي معين ، وسلوك الإنسان ليس غريزيا بل هو اختياري ، والإنسان يختار وهو حر في اختياره ، أي له إرادة .

و اتسمت الأعوام القليلة الماضية التي نعيشها الآن بجملة متلاحقة من التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية خلقت العديد من المشكلات والصراعات النفسية التي تواجه الفرد عامة وطالب الثانوية العامة خاصة في قدرته على التنظيم الذاتي ، وتحديد مستوى طموحه ، وارتفاع منسوب قلقه على مستقبله، بحيث لم تعد الحياة سوى مباراة تنافسية ، وعلى الطالب أن يكون على قدر عالٍ من التنظيم الذاتي ، ليجيب عن عدة تساؤلات من أين سيبدأ ؟ وإلى أين سيصِل ؟ وما هى مقوماته التي يمكِن أن يستخدمها في مواجهة ما يستجد من تغيرات ؟ حتى ينسج لنفسه مكانا وسط هذا الخضم من التفوق ويرسم بنفسه ولنفسه أهم تطلعاته ،حتى لا يقع فريسة لضبابية المستقبل

ويدعم ذلك معايشة الباحثة للمشكلة، وعمل دراسة استطلاعية على بعض طلاب الثانوية العامة، فقد وجدت أنه بتوالي القيادات السياسية تتوالي القرارات المصيرية في القوانين والأنظمة التعليمية ، التي تتعلق بكل بيت في القطر المصري ، نظرا لوجود مراحل تعليمية مختلفة لدى كل أسرة ، وما يعقب هذه التغيرات في القرارات من أعباء نفسية واقتصادية على الأبناء والآباء على حدٍ سواء ، فقد كان نظام الثانوية العامة عاما واحدا فقط ، ثم أصبح عامين ثم عاد مرة أخرى عاما واحدا ، ناهيك عن العواقب التي تترتب على الارتباك الفكري والنفسيفهناك زيادة كبيرة جدا في مخرجات الثانوية العامة والحصول على الدرجات شبه النهائية التي لم يكن العقل البشري يتخيلها نتيجة الدروس الخصوصية في المادة الواحدة ، كل ذلك يقوم به الطالب والوالدان لكي يلحق الابن بالركب ويحقق طموحة وتوقعات والديه منه ، في مقابل هذا الصراع الأبدي لا يوجد توسع أفقي أو رأسي في بناء الجامعات الحكومية يستوعب كل هذه المخرجات ، ومن ثم يرتفع التنسيق، وتتسع حلقة الصراع ، وتظل الهوة ساحقة بين المطلوب تحقيقه من جهه وما توفره الدولة من جهه أخرى ، فتتولد حوارات وأفكار سلبية لدى طلاب الثانوية العامة منها: مافائدة كل هذا الجهد

الجهيد طالما أنني لن أجد مكانًا في الجامعة؟ وما المتوقع أن أقوم به و يتناسب مع مستوى طموحي؟.

فإذا تحاور وتناقش كل من الآباء والأبناء فيما يدور في ذهن كل منهما سيجدون الأمن والأمان ، ويشدون أزر بعضهم البعض ، ويشيدون صروحاً جديدة من التنظيم الذاتي المتبادل، ويحسنون التخطيط ويرسمون مستقبلا أفضل فيزول القلق ، أما إذا أغلق كل منهما على مخاوفه وقلقه . بحجة ألا يشغل أحدهما الآخر . فسينهار البناء النفسي وتنخفض الهمة خاصة إذا كان الطالب الابن لديه شعور بالمسؤلية تجاه ما يقوم به الآباء ، ولديه توقعات وطموحات بعيده تتماشى مع طموحات الوالدين عندها يشعر بقلق على مستقبله ويخشى كل الخشيه ألا يكون عند حسن ظن نفسه ووالديه. وهذا ما دعا الباحثة لإجراء هذه الدراسة لمعرفة : ما هى العلاقة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح و قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة؟

- **أهداف الدراسة** :

التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة.

- إعداد أدوات الدراسة لقياس التنظيم الذاتي ومستوى الطموح و قلق المستقبل.
- التعرف على الفروق بين طلاب الثانوية العامة في التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل حسب اختلاف الجنس (ذكور/ اناث) والتخصص (علمي. أدبي) .
- التنبؤ بالتنظيم الذاتي من خلال مستوى الطموح وقلق المستقبل.

- **أهمية الدراسة** :

- انطلاقا من رؤية استشرافية ترسم الطريق نحو مستقبل مشرق وتنظيم ذاتي أفضل وخطط مستقبلية واضحة المعالم قابلة للتطبيق في ضوء إمكانات الفرد ، وفى ظل ظروف قائمة وتغيرات متوقعة ، و الإهتمام بفئة مهمة لجميع أطياف المجتمع (طلاب وطالبات الثانوية العامة).
- تساهم هذه الدراسة في معرفة طبيعة التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة هو أمر يشغل كل فرد داخل المجتمع المصري ، ويمكن الإستفادة من نتائج الدراسة في وضع آليات جديدة من قبل وزارة التربية والتعليم لتنمية التنظيم الذاتي وبلورة التوجهات المستقبلية ومحاولات التقليل والحد من قلق الطلاب في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم العلمية استعدادا للحياة العملية ، وتبصير الآباء والمعلمين بالتنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل حتى يمكن استثمار كل طاقاتهم فإنجاز وتحسين العمليات المعرفية لديهم وزيادة كفاءتهم الأكاديمية، كما يمكن أن تُسهم نتائج الدراسة في البحث لدى فئات أخرى ومراحل تعليمية مختلفة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- التنظيم الذاتى Self- Regulation هومجموعة من الطرق التى تستخدم لإدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها وتحديد أهداف واضحة المعالم وصولا إلى حياة أفضل (الباحثة)

- ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طلابالثانوية العامة في مقياس التنظيم الذاتي (إعداد / الباحثة) مستوى الطموحlevel of Aspiration
- هو مستوى الأهداف والآمال التى ينسجها الفرد لذاته، ويسعى حثيثا لتحقيقها في ضوء امكاناته وقدراته وظروفه النفسية والبيئية (الباحثة)
- ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها طلاب الثانوية العامة في مقياس مستوى الطموح (إعداد / الباحثة)
- قلق المستقبل Future Anxiety
- هو اضطراب نفسي المنشأ ينهك الفرد ويضرب بجذوره لخبرات غير سارة قد تكون متعلقة بالفرد ذاته أو أسرته أو مجتمعه، وربما تكون حدثت في الماضي أو متوقع حدوثها في المستقبل ويبدوا على الفرد علامات فسيولوجية ونفسية تجعله يتأرجح بين نوبات من التفاؤل والتشاؤم المفرطين (الباحثة)
- ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طلاب الثانوية العامة فى مقياس قلق المستقبل(إعداد / الباحثة)

- **التنظيم الذاتي** : Self- Regulation :

مثلما يتواصل الفرد مع العالم المحيط به فإنه أيضا يتواصل مع ذاته من خلال ماتحدثه به نفسه سواء بأفكار بناءة أوهدامة أومحببه إليه أو كريهه فالتواصل هنا مطلوب ليصل بالإنسان إلى أفضل شكل من تنظيمه لذاته فلا يوجد شخص إلا ويخبر هذه الحوارت البناءة أو الهدامة.

- **وتتداخل مع التنظيم الذاتي عدة مفاهيم منها** :

مفهوم الذات وهو تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ، ويبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته(حامد زهران ،٢٠٠١: ٦٩)

وفاعلية الذات وهى تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة ، وتتغير فاعلية الذات تبعا لعدة أبعاد منها: قدر الفاعلية ، والعمومية، والقوة (Alden ,et al,1994:298)

وتقدير الذات وهو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أم موجبة نحو نفسه .(Armstrong,2011:86)

تحقيق الذات هو عملية تنمية استعدادات ومواهب الفرد ، وتفهم وتقبل ذاته (كمال دسوقي ،١٩٩٠: ٣٢)

أما التنظيم الذاتي فهو عملية تنظيمية لجميع جوانب شخصية الفرد وتنبع من داخل الفرد ذاته، وتتضمن قدرته على مراقبة وتقييم وتعزيز الذات وتحديد الهدف (أحمد سعيد، ٢٠١٢: ١٦).

والتنظيم الذاتى هو: استخدام استراتيجيات معينة، فى سبيل تحقيق الأهداف فى ضوء إدراك فعالية الذات، و يتشكل عندما يستطيع الفرد تنظيم بيئته وسلوكه، ويعرف بأنه:العمليات التي ينشط بها الأفراد ويشاركون معرفيا

وسلوكيا ووجدانيا بحيث تساعد هذه المشاركة على ضبط تفكيرهم وسلوكهم ووجدانهم فى أثناء اكتساب المعرفة والمهارات مما يؤدى إلى تحقيق أهدافهم بطريقة منظمة. (Zimmerma&Schunk2001:293; Kirstin,et al,2010:189)

وهو قدرة الفرد ورد فعله إزاء إدارة الأفكار وتعديل السلوك والانفعالات وفقا للبيئات المختلفة بصورة تساعد على التوافق مع المعايير الاجتماعية ومواقف البيئات المختلفة، بحيث يكون الهدف الأكثر عمقا وعمومية وشمولية لدى الفرد هو تحقيق التقبل لدى الآخرين، فالهدف هنا هو تحقيق التقبل من خلال توافق سلوكيات الفرد مع المعايير السائدة المقبولة فى مجتمعه ومراقبة وتقييم وتعزيز الذات، ويمكن استثمار ذلك في التعلم.(Reid et al, 2005:36)

وطالب الثانوية العامة في أمس الحاجة إلي توظيف كل ما تدرب عليه وما يمتلكه من تنظيمه الذاتي في عملية التعلم ، لأنه على وعي كامل بأن وظيفتة الأساسية في هذه المرحلة التعليمية هى الحصول على أعلى الدرجات حتى لا يقع تحت فريسة الإنتظار والتفكير في : هل ألحق في هذه المرحلة من التنسيق أم لا ؟ ، بل عندما يوظف كل طاقاته وقدراته فهو الذي يقرر ويختار نوع التعليم الذي يتماشى مع قدراته ورغباته ، لأن اختيار اليوم هو مصيره في الغد القريب (مهنته) ، وسيكون صدى لما تم في الثانوية العامة ، وتكون الثانوية العامة خبرة سارة أو غير ذلك (Garner&hinton,3010:483)

وأكد كلري(Cleary ,2011) أن التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulation of learning والدافعية الداخلية Intrinsic Notivation يعتبران من أفضل المنبئات بالأداء الأكاديمي للطلاب ، وأن كفاءة الطالب في التنظيم الذاتي يمكن استخدامها كمقياس للتعلم ويكون أفضل من مقاييس التعلم التقليدية

والطلاب الذين يستخدمون التنظيم الذاتي للتعلم يستخدمون دوافعهم الفطرية ومايملكون من قدرات في تحصيل المعرفة أكثر من اعتمادهم على المعلمين أو الوالدين ، وحتى يمكن القيام بتعديل التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب يجب استخدام استراتيجيات خاصة بتحقيق الأهداف الأكاديمية المبنية على توقعات وإدراكات فعالية الذات التي هى إحدى القدرات الإدراكية التي تقوم بتنظيم وإتمام التفاعلات الضرورية لإنهاء الأداء المطلوب القيام به (Meng&Lwa,2012:182)

- **نظريات تفسير التنظيم الذاتي** :

ويرى باندورا(1997) Bandura أن التنظيم الذاتي عبارة عن أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك ، ويرى أن التنظيم الذاتي المرتفع والمنخفض يرتبط بالبيئة، فعندما يكون التنظيم الذاتي مرتفعا والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة واستثمار كل جهوده في تغيير البيئة للأفضل.

ويضيف بيدري(Beaudry,2011:69) أن هؤلاء الأفراد يستطيعون أن يستخدموا كل طاقاتهم للتغلب على العقبات ، في حين أن الأشخاص الذين

يتسمون بتنظيم ذاتي منخفض ويجدون البيئة غير داعمة فيميلون إلى الاكتئاب عندما ينظرون لنجاح الآخرين وعجزهم في تحقيق أهدافهم والاستسلام لهذه المشاعر.

ونظرية قوة الإرادة ومصادر الضبط الذاتي تعتمد على فكرة الضبط والتحكم فعندما يخطط الفرد لإنجاز مجموعة من الأهداف فإن ذلك يتطلب منه قدرا من التنظيم وقوة الإرادة بهدف التحكم فى الرغبات والاندفاعات غير المرغوبةوتأجيل الاشباعات الملحة فى ضوء الوعى الذاتى والمراقبة الذاتية لمدى التقدم نحو تحقيق تلك الأهداف(Meng&Lowa,2012:66)

ونظرية التعلم المعرفى الاجتماعى تؤكد على أن الأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم واعتقادتهم عن النتائج المترتبة على تلك السلوكيات ، وأن التغيرات التى تطرأ على السلوك تسهم فيها عمليات التنظيم الذاتى أكثر من كونها نتاجا للربط بين المثيرات التى يتعرض لها الفرد واستجابته لتلك المثيرات (Cleina&Zbignien,2006:173)

ويرى سميث وآخرون (Smith et al ,2009 :325) أن النظرية المعرفية والاجتماعية تفترض أن الصراع الذي يتم بين التوجهات المستقبلية للفرد والأهداف القريبة والاستجابات المألوفة، ناتج من عجز الفرد عن التنظيم الذاتى لأنه لم يستطع الاحتفاظ بتوجهاته فى مقابل الظروف الحياتية المعاشة وهنا يمكن القول بأن هذا الشخص ضيعف الإرادة.

والنظرية السلوكية ترى أن السلوك المشكل لايمكن تغييره إلا من خلال الشخص نفسه وذلك لصعوبة العمل على مراقبته بشكل مستمر، كما أن المواقف الخاصة بالمشكلات ترتبط بشكل وثيق مع ردود الفعل الذاتية وبعض الاستجابات المعرفية مثل الأفكار والتخيلات وهذه الأنماط السلوكية لا يمكن العمل على مراقبتها مباشرة، وإذا كان افتراضنا الأساسى يستند إلى أن سلوك الفرد ينبع من المحتويات المعرفية لديه (Abbie,et al,2009:6)

ويشير روبرت وآخرون (Robertet al,2005 :365) إلى وجود ثلاثة أنظمة فرعية يجب الاهتمام بها عند النظر للتنظيم الذاتي وهى:التفضيلات الوجدانية، والتخطيط للسلوك المكتسب،واختيارات السلوك بحرية أي الأهداف

والاهتمام بهذه بالنماذج يتزايد لأنها تركز على عمليات الإرادة فى حفز وتوجيه السلوك لإنجاز أهداف الفرد، ولهذه النماذج أهمية كبيرة فى التنظيم الذاتى، إذ إنها لا تتناول كيفية إعداد الأهداف وحسب ، بل تمتد كذلك إلى متابعة تلك الأهداف ومدى تحقق التغير السلوكى المطلوب .

ويتكون التنظيم الذاتي من عمليات رئيسة، تمثلت فى الملاحظة الذاتية Performance Component والعملية التقويمية أوعمليات الحكم Judgmental Processes وردود الافعال الذاتية Self Reactive Responses وإدارة الذات Self Mangement (Luszcynsa et al ,2004:558). ويمكن القول بأن التنظيم الذاتي يتكون من عدة أبعاد هى : مراقبة الذات وتقييم الذات وتعزيز الذات والقدرة على تحديد الأهدف.

- **إسهامات التنظيم الذاتى لطلاب الثانوية العامة** :

يساعد التنظيم الذاتى التعميم بين المواقف المختلفة والسلوكيات فى البيئات التعليمية وغير التعليمية، ويزيد من درجة المرونة والتكيف ، ويدعم المشاعر الإيجابية لدى الفرد، ويعتبر التنظيم الذاتى بمثابة الضمير الاجتماعى الذى يحرك الشعور بالذنب جراء عدم فعل السلوك أو فعله ، ويؤدى إلى ارتفاع إنجاز الفرد فى كل المهام التى يقوم بها وخاصة المهام الأكاديمية ، وتنمية القدرة على المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية العامة والتعليم الهادف منها (Change, 2011:١٦٢).

ويساعد على تجنب حدوث خبرات غير جيدة للأفراد فى المواقف العامة وانتقال أثر التعلم على المواقف الجديدة التي يتعرضون لها(Allen, 2011 : 62)

- **العوامل التى تساهم فى تحقيق التنظيم الذاتى منها** :

الأسرة ، وقدرة الفرد على اتخاذ القرار ، والقدرة على تحديد نقطة الانطلاق وقدرة الفرد على ادراك النتائج المترتبة على عمله من ثواب وعقاب ، والقدرة على التوحد مع قيمة الذات لكى يستطيع التغلب على حالة القلق ، والقدرة على اتخاذ القرارات التى تخدم التفضيلات الشخصية ، وقدرة الفرد على التغلب على دوافعه الذاتية والاتجاه إلى ما فيه خير للآخرين ، ومدى مرونة الفرد فى تعديل سلوكياته وفقا لما تتطلبه المهام والظروف ، و قدرة الفرد على المراقبة وتوليد التغذية الراجعة حول العمليات المختلفة.

مما سبق يتضح أن التنظيم الذاتى يعد مكونا فارقاً بين الأفراد، وإن لم يكن مميزا بدرجة كبيرة فى مرحلة الطفولة إلا أن الفروق الفردية تبرز واضحة فى مرحلة المراهقة وما بعدها، كما أن التنظيم الذاتى ينمو لدى الفرد بشكل تطورى متكامل منذ مرحلة الطفولة المبكرة مرورا بالطفولة المتأخرة و المراهقة وما بعدهما، حتى يساهم في رسم خطط مستقبلية لتلك المرحلة الخطيرة والحاسمة في حياة الإنسان .

- **مستوى الطموح** :

الإنسان في كل لحظة وفي كل وقت تدفعه عوامل شتى داخلية أو خارجية من شأنها أن تؤثر في إدراكه للعالم من حوله ، وفيما يدرك فيه من أشياء وفيما ينغمس فيه من أفعال .

ومستوى الطموح يعبر عن الهدف الممكن الذى يضعه الفرد لنفسه في مجال ما ويتطلع إليه ويسعى لتحقيقه والوصول إليه والتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال ،ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها(الجميل شعله ،٢٠٠٤ ،: ١٨٥) فالنجاح في نشاط ما يعقبه اشباع بطريقة رمزيه يدعو لرفع مستوى الطموح مما يدفعه إلى مزيد من العمل والنجاح بينما الفشل في عمل ما يعقبه نوع من عدم الرضا عن النفس يتدنى معه الطموح

ومستوى الطموح هو اصطلاح أدخله كورت لفين Lewin يمكن تفسيره على أفضل وجه باعتباره كإطار مرجعي ينطوي على احترام الذات وتقديرها

أو يمكن اعتباره بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء الإستناد إليه أن يشعر بنجاحه أو فشله ، أو أن يقدر هذا النجاح أو الفشل ، ويعكس مستوى الطموح مدى قدرة الفرد على التفوق والتميز ورغبته في التغيير ، والتي تتضح من خلال سلوكه ، وممارساته التي يؤديها بوعى كامل ، من أجل الوصول إلى مكانة أفضل مما هو عليه .

ومن العوامل التي تؤدى على تحديد مستوى الطموح : العوامل الذاتية أو العوامل البيئية أو العوامل الشخصية ويدعم ذلك (Domenic & Karen,2007 :26) ومستوى الطموح تكوين ثابت نسبيا ويتحدد طبقا لسمات شخصية الفرد والعوامل المكونه لها، سواء كانت عوامل ذاتية داخلية أو بيئية خارجية ، وكذلك خبرات الإنجاز والنجاح والفشل السابقة وعلى نمط وسمات الشخصية يتوقف مدى واقعية الطموح . ويشمل مستوى الطموح عدة أبعاد منها : مستوى الطموح الأسري ، ومستوى الطموح الأكاديمي ، ومستوى الطموح المهني (سهير الشافعي ، ٢٠١٢: ٣٢٦)

ومستوى الطموح يلعب دورًا مهمًا في حياة الفرد فهو يعتبر من المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الفرد من أنشطة ، ولعل الكثير من غنجازات الفرد يرجع الى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح.

ويشير أشرف عبد القادر(١٩٩٨ :٥٨- ٥٩) إلى أن مستوى الطموح هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه بحيث يتطلع أو يتوقع تحقيقه في جانب معين من جوانب حياته وإنجاز أعماله اليومية وينقسم إلى: مستوى الطموح المرتفع المبالغ فيه، ويعبر عن ما يتطلع إليه الفرد ولا يتوقع تحقيقه ،ومستوى الطموح المتوسط أو المعتدل : وهو ما يتطلع إليه ويتوقع تحقيقه ، ومستوى الطموح المنخفض : ويشير إلى عدم قدرة الفرد على تحقيقه أو التطلع إليه .

ومن خصائص الأشخاص المتمتعين بمستوى طموح مرتفع :أنه لايقنع بالقليل ،ولا يرضى بمستواه ووضعه الحالي ، ويجاهد في تغييره، ويضع خططا مستقبلية يسير على خطاها، ولايؤمن بالحظ أبدا بل يؤمن بالجد والاجتهاد ولا يخشى المغامرة وأحيانا يكون مجازفا، ولا ينتظر الفرصة لتأتيه بل يتقدم هو لها ويخلق الفرص، ولايتوقع أن تظهر نتائج أعماله بشكل سريع بل يضع تخمينات وفروضا مبنية على الأسس العلمية السليمة حسب توافر البيانات لديه، ولديه قدره فائقة على تحمل المشاق حتى يصل لهدفه(أحمد عبد العظيم ،٢٠٠٨)

وترى الباحثة أن طالب الثانوية العامة المجتهد يضع دائمًا لنفسه مستوى طموح يتماشى مع قدراته وإمكاناته ؛ لأنه غالبًا يكون على وعي بما لديه من قدرات ، في ضو ما لديه من خبراته المتكرره بالتفوق والنجاحات المتلاحقة وكما يقال الاستثمار يولد استثمارا والنجاح يولد تفوقا ومستوى طموح أعلى.

ويدعم ذلك ما أشار إليه فرج عبد القادر(٢٠٠٩ : ٧٦٢) عندما أشار في موسوعته بأن المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أويتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أو في إنجازه العلمي أو في إنتاجه أو في مهنه ويجتهد لتحقيقه معتمدا في ذلك على مدى كفاءته وقدراته ، وعلى ملاءمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله.

ويدعم ذلك ما أشار إليه باندورا (Bandoura ,1999 :215) بقوله عن الأشخاص الذين يتسمون بالطموح المرتفع يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن مما يساعدهم على تحقيق طموحاتهم بعكس منخفضي الطموح فهم غالبا يتوقعون الفشل .

ويضيف سامي عبد السلام (٢٠١٠ : ٩٨) أن مستوى الطموح هو بعد من أبعاد الشخصية ويعبر عن قدرة الفرد على وضع الأهداف والتخطيط لها في جوانب حياته ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطيا كل الصعوبات للوصول إلى مكانه أعلى مما هو عليه وفقا لقدراته وإمكاناته وتطلعاته المستقبلية وذلك طبقا للعوامل المؤثرة فيه سواء كانت ذاتية أو بيئية.

- **النظريات المفسرة لمستوى الطموح** :

نظرية القيمة الذاتية للذات لاسكالونا Escalona : تفسر هذه النظرية مستوى الطموح من خلال ميل الفرد لوضع مستوى طموح بعيدا عن الطموح المبالغ فيه وبعيدا عن المنخفض جدا وأن الفرد لديه رغبه في أن يصل بمستوى طموحه إلى إقصى حد ممكن ، وأن الفرد غالبا يبحث عن مستوى طموح مرتفع والقيمة الذاتية للهدف واحتمالات النجاح والفشل السابقة والمتوقعة عليهم يتحدد الاختيار ، ويوجد بين البشر فروق جوهرية في مدى تجنب الفشل أو البحث عن النجاح ، وتوجد عدة عوامل تساهم في النظرة المستقبلية للموقف سواء بالنجاح أو الفشل منها: التوقع ، والرعب ، والرهبه، وقلق المستقبل والخبرات السابقة والاستعداد للمغامرة ، واقتراب أو بعد الفرد من دائرة الفشل ومدى تحصيله العلمي وانجازاته العلمية ، ومدى رؤيته للأحداث بواقعية (Hui-hua chou,2009 :6)

نظرية الحاجات هنري موراى Hanary Murray : تفسر هذه النظرية مستوى طموح الفرد بالنظر إليه على انه يريد تحقيق مكانة مرتفعة وعندما تواجهه صعوبة في تحقيق ما يتمناه ، عليه أن يفكر في عدة بدائل ويختار منها ، وأثناء ذلك يمر بعدة تناقضات بين فشل ونجاح ، حب وكره .

وقد حدد موراي عدة حاجات لكى يصف من خلالها أنماط السلوك والانفعالات المصاحبة لمستوى الطموح وأبعادة منها الحاجة إلى تجنب ما يحط من قدر الفرد ، والحاجة إلى التعويض ، والحاجة إلى الإنجاز (محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ٣٤٢ . ٣٤٥)

نظرية ادلر Adlr: الانسان له دوافع اجتماعية ، وله آمال وطموحات يسعى جاهدا غلى تحقيقها ، وقد نوه ادلر الى مجموعة من المحاور والمفاهيم التى يجب أن نضعها في عين الاعتبار عند تفسير الدوافع التي تدفع الفرد لتحقيق اهدافه وهى : الذات الخلاقة ، والكفاح في سبيل التفوق ، والأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية التي ترجع لسوء تقدير الفرد (شريف مهنى،٢٠٠١٤٨)

ولذا فإن طالب الثانوية العامة يعلم حق العلم أن المرحلة التي يمر بها هى مرحلة مصيرية ، ولذا فهو يكرس كل جهده وطاقاته لوضع أهدافه وتساعده

أسرته في رسم مخططات لطموحة :لأنه امتداد نرجسي لوجودها و ويجاهد جميع أفراد الأسرة وهو على رأسهم ليحقق ما وضعه من طموحات وفي مقابل ذلك يضحى بما لذ وطاب من رفاهيات حتى يجد لنفسه مكانًا في التنسيق الجامعي ، فيصبح دافعًا قويًا يُثير السلوك ويوجهه لتحقيق ما يصبو إليه حتى يُشبع حاجاته وحاجات أسرته التي تضع أملها فيه.

ومن العوامل المؤثرة في مستوى طموح الفرد : العوامل الفردية وتتمثل فيالنوع ، والذكاء، والنضج، ومفهوم الذات ، وتقدير الذات، وخبرات النجاح والفشل، ومركز التحكم ، أما العوامل البيئية فتتمثل في: المستوى التعليمي والثقافي والمهني وللوالدين ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، وطموح الوالدين ،والجماعت المرجعية للفرد (سامي عبد السلام ، ٢٠١٠ : ١٠٦ . ١١١)

- **كيف ننمي مستوى طموح طلاب الثانوية العامة** :

تنمية اهتمامات الطلاب في المجالات العلمية المتعددة حتى يستطيع تحديد طموحاته في ضوء معرفة علمية سديدة ، وجعل الأسرة القدوة والنبراس القويم للقيم والمبادئ الواضحة ، وعدم التذبذب في التوجهات المستقبلية أمام الابن الطالب ؛ لأنه يلتقط كل توجهات الوالدين ويترجمها إلى أهداف، والمناقشات الجماعية والفردية داخل الاسرة وخارجها وتكون تحت سمع وبصر الأسرة سواء بطريق مباشر أو غير مباشر ، واستثمار دور المدرسة والمعلمين في ذلك عن طريق خلق مواقف تنافسية إيجابية كالمسابقات والأنشطة اللاصفية المتنوعة واستثمار دور الإعلام بشكله السوي والبعد عن التهويل والتعتيم والضبابية التي من شأنها خلق بيئة خالية من الطموح والإبداع بل يسودها القلق والتوتر والتشاؤم وعدم الرغبة في الإنجاز تجعل الطالب بصفة خاصة والإنسان في المجمل يتساءل لماذا ننجز ونطمح والحياة قاتمة اللون ؟

- **وخلاصة القول فإننا يمكن أن نجمل مستوى الطموح في عدة نقاط** :

- يعتبر مستوى الطموح أحد المتغيرات المهمة التي تفرق بين الأشخاص بعضهم بعضا ، للوصول الى مستوى محدد يتماشى مع الأطار المرجعي له.
- يمكن من خلاله معرفة الملامح الأساسية لمستوى طموح الشخص ،والتنبؤ بما سوف يصبح عليه في المستقبل.
- يختلف مستوى الطموح لدى الشخص ذاته من مرحلة عمرية لأخرى ، وحتى في نفس المرحلة من وقت لآخر، تبعا لما يمر به من أحداث .
- يحدد مستوى الطموح النشاط الاجتماعي للفرد وطبيعة علاقته بالآخرين ومدى تقبله للمسؤوليات المنوطه اليه.
- يتأثر مفهوم مستوى الطموح بمفهوم الفرد ذاته وتقبله لنفسه وبمدى استثماره لما يمتلكه من إمكانات وقدرات وطاقات موروثة أو مكتسبة.

- **قلق المستقبل** Future Anxiety :

ينفتح مفهوم القلق على عالم مجهول المعالم ، لعدم معرفة الأسباب التى تجعل الفرد يشعر بمشاعر التوتر والاضطراب، فالقلق هو اضطراب نفسي داخلي المصدر غير مفهوم، و لا يستطيع الفرد أن يحدد سببا واضحا صريحا أو مبررا موضوعيا له، ولذا فإن أسبابه لا شعورية ، ويطلق عليه بأنه شعور مبهم غير سار يؤدي إلى الخوف والتوتر ، مصحوبا ببعض الأعراض الفسيولوجية

والنفسية ، ولا يوجد بيننا شخص إلا وعاش خبره أو أكثر من خبرة للقلقويشير أحمد عكاشة وطارق عكاشة(٢٠١٠: ١٣٨) بأنه شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر ، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ، ويأتي في نوبات متكررة

والقلق من منظور علم النفس الإيجابي يعني ضعف المهارات والقوى الإيجابية التي يمتلكها الفرد ، ويعتبر بمثابة حائط حماية يحمي الأفراد من الاصابة بالمرض النفسي ، وإن تحديد وتعظيم هذه المهارات يساعد الأفراد على الحماية من هذه الأمراض .

ومما لاشك فيه أن الأحاسيس والانفعالات والمشاعر ما هي إلا نتاج للخبراتٍ التي يعِيشها الفرد واستعداداته لاستقبالها ، والمستقبل يحمل في طياته توسعا كبيرا للعقل وامتدادًا للخبرات العقلية يفوق تلك الخبرات التي يخبرها العقل في حالته العادية ، والانسان لديه اليوم أحاسيس متناقضة نتيجة ما يراه ويسمع عنه ويتعرض له من أحداث غير سارة ، كل ذلك يساعد في رسم تصورات متشائمة عن الأحداث المستقبلية رغم التطور التقني .

ولأن المستقبل هو مكونٌ مهمٌ في حياة الإنسان ، فالقدرة على بناء أهداف بعيدة المدى والعمل على تحقيقها هي صفة مهمة للكائنات البشرية إذ إن المستقبل والتخطيط له حدا بعلماء النفس الاهتمام بعلم استشراف المستقبل والذي يعبر عن طفرة تقدمية إيجابية للأمام ،لأن قلق المستقبل هو أحد أنواع القلق المؤثرة في حياة الفرد والتي تمثل الخوف من مجهول ينجم عن خبرا ت ماضية

فترى زينب شقير (٢٠٠٥ :٥) أن قلق المستقبل هو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عنه خبرات ماضية غير سارة ، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذاتمن خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة ، مع تضخيم السلبيات ودحض الايجابيات الخاصة بالذات والواقع ، والتي تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن ، مما يدفعه إلى تدمير ذاته والعجز الواضح وتعميم الفشل، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس .

وقلق المستقبل من الاضطرابات النفسية التي تؤثر على شخصية الفرد فلا يمكن أن يحقق الفرد ذاته بشكلها الأمثل إلا ويتجلى لديه قلق المستقبل (محمد عبد التواب ، ١٩٩٦ :١٤)

ويرى محمد معشي (٢٠١٢ : 184) أن من خصائص الأشخاص الذين يعانون من قلق في المستقبل: التشاؤم والاكتئاب والأفكار الوسواسية والسلبية والشك والنكوص وعدم الشعور بالأمان،وهؤلاء القلقين يكون لديهم شعور بعدم الاستقرار النفسي، وخوف من مواجهة المستقبل ، وأفكار لاعقلانية خاطئة تجعلهم يفسرون الواقع والمواقف بشكل خطأ، وقد يعيش الحياة بشكل زائف فيلجأ إلى الكذب ، وقد يصل إلى الخداع والنفاق في التعامل مع من حوله،ويضيف كل من سناء مسعود ، ٢٠٠٦: ٣٥٦ ؛ومحمود منده ، ٢٠٠٦

: ٢٢٨) أن الشخص الذي يعاني قلق المستقبل لديه عدم القدرة على التركيز ،وينزعج بسرعة ويشعر بالانهاك والتعب وألم في العضلات ، وإلشعور بالأرق وصعوبة التنفس والغثيان والعرق الزائد ، ويؤثر ذلك سلبا على مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي وعلى صحته ومكانته، و استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الإزاحة والكبت ، واستغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد ، وصلابة الرأى والتعنت.

وقلق المستقبل يتناسب طردياً مع الأسباب المدعمة لظهوره إلا أنه يبدأ بالإحساس بالخوف من المستقبل في سن (١١. ١٤) سنة بنسبة ٢.٨٪ ويزداد في سن (١٥ـ ١٩) عاما بنسبة (١٥.٧٪) ويكون أعلى تكرار له ما بين (٢٠ .٢٩) عام بنسبة (٥١.٤٪) وتكون أكثر المراحل عرضة للقلق بسبب مستوى النضج الاجتماعي والشخصي والخبرات السابقة عن النجاح والفشل والاحساس بالمسئولية.

وترى الباحثة أنه في الآونة الأخيرة قد تبدى قلق المستقبل لدى جميع المراحل العمرية ، نتيجة للحراك السياسي والأمني والاقتصادي والاجتماعي ، فالطفرة المذهلة في جميع الميادين والتي لم نعتد عليها جعلت قلق المستقبل لدى الشيخ على مستقبل أحفاده وأبنائه والصغير على حياة أبيه وأمه ، ولا يعلم أحد إلا المولى عز وجل إلى أين تسير الأمور فالضبابية على كل شئ مما ترتب عليه قلق من وعلى المستقبل.

وأعراض القلق النفسي تختلف حسب السن ففي مرحلة الطفولة تكون عادة بالخوف من الظلام أو الحيوانات أو الغرباء أو الخوف من البقاء وحيدا في المنزل وقد يكون على شكل أحلام مزعجة(Bethany,2010:20)

أما في المراهقة فيشعر المراهق بالانحراج الاجتماعي وعدم الاستقرار مع الحياء الشديد والخجل والقلق على حجم العضو التناسلي، وشكل الوجه والجسم والتصرفات ومحاسبة النفس مع الشكوى من أعراض وأمراض جسمية(Crockett et al,2006:198)

- **ويمكن تلخيص الأعراض على الشكل التالي** :

- أعراض فسيولوجية: وهي عبارة عن برودة الأطراف، تصبب العرق، اضطرابات معدية، سرعة في دقات القلب، صداع، فقدان شهية، غثيان، اضطرابات في التنفس والنوم واتساع حدقة العين.
- أعراض نفسية مثل: الخوف الشديد، عدم القدرة على الانتباه أو التركيز توقع المصائب، الإحساس الدائم بالهزيمة والاكتئاب، عدم الثقة بالنفس العجز، فقدان الطمأنينة والأمن والاستقرار، الهروب من المواجهة، الخوف من الإصابة بالأمراض.

- **أسباب قلق المستقبل** :

الإدراك الخطأ للأحداث المحتملة في المستقبل ، وتقليل فاعلية الشخص في التعامل مع هذه الاحداث والنظر اليها بطريقة سلبية ،وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص ، والخوف من المشكلات الاجتماعية المستقبلية ، والخوف من تدني القيم والخوف من العجز في المستقبل والخوف من الموت(أحمد حسانين ، ٢٠٠٠: ١٩)

ومجمل القول أنه توجد عدة عوامل تشكل قلق المستقبل لدى بعض الافراد منها :عوامل ديناميكية: أي ناتجة عن أفكار مكبوتة ونزعات وغرائز مكبوتة وعوامل سلوكية: أي سلوك مكتسب مبني على التجاوب الشرطي،وعوامل حيوية: تثير الجهاز العصبي الذاتي مما يؤدي إلى ظهور مجموعة من الأعراض الجسمية وعوامل وراثية: (Katy et al,2011:35 ; Kirstin,2010:187)

وقلق المستقبل يتبدى في مظاهر معينة منها: القلق الذاتي وهو يرتبط بالمعاناة والاضطراب الوجداني للمراهق بسبب التغيرات النفسية والجسمية لهذه المرحلة (Bethany,2010:20) والقلق الأسري وهو مرتبط ببعدين أولهما في الحاضر الذي يعايشة وسط أسرته ، والثاني هو قدرة الفرد على الارتباط وبناء أسرة ومدى نجاحه في ذلك،والمظهر الثالث هو القلق المهني ويتعلق بالمخاوف التي تتضمن تصورات الشباب لعدم إمكانية تحقيق طموحاتهم المهنية وشغل الوظائف المناسبة لهم ومن ثم تحقيق العائد الذي يتناسب مع متطلبات الحياة

- **النظريات المفسرة لقلق المستقبل** :

- **نظرية التحليل النفسي** :

يرى فرويد أن القلق يعد مفهوماً جوهرياً في فهم مشكلات الشخصية، وينتج من وجود صراع بين الهو والأنا والأنا الأعلى، ويتولد من هذا الصراع الخوف والتوتر والقلق ، وأول أنواع القلق الذي يتعرض له الإنسان هو قلق الانفصال عن الأم، والقلق ثلاثة أنواع : القلق الواقعي والقلق العصابي والقلق الأخلاقي (محمد القرشي ،٢٠١٢: ٣٣)

- **تفسير القلق من المنظور البيئي** :

البيئة عندما تكون مليئة بعوامل المشقة والتهديد ووالضغط والحرمان وقلة الفرص فهذا مدعاة لاستثارة قلق المستقبل لدى الافراد وتأثر طموحاتهم وآمالهم ومستقبلهم بشكل سلبي، وتتأثر تلك المتغيرات وفقا لثقافة المجتمعات وإمكانياتها ، الأمر الذي يدعم من استخدام الدراسات عبر الحضارية (محمد معشي ، ٢٠٠٤: ٣٠٣) . والثقافة البيئية المحيطة بالفرد من شأنها أن تخلق قدرا كبيرا من التوتر والقلق ، اذا احتوت على التعقيدات والمتناقضات التي يشعر معها الفرد بالتهديد والعجز وقلة الحيلة.

- **النظرية المعرفية** :

ترى أن قلق المستقبل هو حالة من الانشغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعدا ، ولذلك فإن قلق المستقبل معرفيا أكثر منه انفعاليا، لأن الآليات المعرفية هى المصدر الأساسي لقلق المستقبلحيث تشكل خصائص الأفكارواحدة من المقدمات المنطقية لقلق المستقبل، ولذلك فإن المعرفة أولا ثم القلق، ويواكب هذا التمثيل المعرفي حالات عاطفية سلبية (Zaleski,1996:166) نتيجة الإنذار باقتراب الخطر في أحداث المستقبل وتتضمن تهديداً متوقع الحدوث عندما يصبح المستقبل مجالا للتفكير في شتى المتغيرات المتلاحقة والسريعة وعدم القدرة على ملاحقتها من أكبر العوامل المؤدية لظهور قلق المستقبل (سميرة شند ،٢٠٠٢ :١١٣)

- **النظرية السلوكية** :

يفسر أصحاب هذا الاتجاة القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي ، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي ، ويصبح المثير الجديد قادرا على استدعاء نفس الاستجابة ، وهذا يعني ان مثيرا محايدا يمكن ان يرتبط بمثير آخر من طبيعتة أن يثير الخوف ، وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف ويستدعي نفس الشعور ، وعندما ينسى الفرد العلاقة نجده يشعر بالخوف عندما يعرض له الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي(عبد المطلب القريطي، ١٩٩٨: ١٣٠) ولذلك فإن كثيراً من استجاباتنا اكتسبناها من عملية تشريطية كلاسيكية.

- **النظرية الفسيولوجية** :

ينشأ القلق من زيادة في نشاط الجهاز المناعي بنوعية السمبتاوي والبارسمبثاوي، ويترتب على ذلك تغيرات فسيولوجية متعددة، فالتعرض الدائم والزائد للتنبية المنشط يؤدي إلى تغيرات جوهرية في قدرة الفرد على كف التنشيط ثم كف التنشيط مرة أخرى ثم عودة إلى حالة من السكون ، وتكرار الآليات الكفية يترتب عليه ضعفها في النهاية ومن ثم تفقد فاعليتها في القلق المستمر(Celina&Zbigniew,2006:175).

- **النظرية الوجودية** :

يفسر المنحى الوجودي القلق على أنه نتيجة شعور الفرد بما يهدد وجوده كإنسان، والموت هو المصدر الرئيس لتهديد وجوده في الحياة ، وبالتالي فالموت هو المصدر المثير الأساسي الذي يثير القلق لدى الفرد ، كما أنهم ينظرون إلى القلق على أنه صميم وجود الإنسان وملازم له ما دام الإنسان حيا (محمد القرشي ، ٢٠١٢: ٣٨)

- **نظرية الدافع** :

تنطلق هذه النظرية من أهمية الدافع الذي يدفع الإنسان للعمل والنشاط والتعلم ، وافترضوا أن الإنسان عندما يؤدي عملا يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يخفف هذا الشعور ،وأشاروا إلى أن وجود القلق دليل على وجود الدافع وبالتالي تحسن الأداء.(Alyson Kay,2012:98)

وعلى هذا فإن القلق يعمل على زيادة التيقظ والدفاع الإدراكي ، لأنه دافع ومنشط للتعلم ، ومن ثم فإن الأداء يعتمد على قوة الدافع وقوة الاستجابة المسيطرة في موقف الأداء.

- **أشكال قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة** :

مما لا شك فيه أن كل مرحلة عمرية بل كل مرحلة دراسية لها حاجاتها ومطالبها ، وفي المقابل إذا لم تشبع تلك المطالب يتبدى الشعور بقلق على ما هو قادم أى قلق المستقبل ، ومن أهم الجوانب التى يمكن أن تنبئ عن قلق مستقبل هذه المرحلة التعليمية ما يلي :.

قلق يتعلق بالمناهج الدراسية وطرق التدريس والدروس الخصوصية والحياة الجامعية، وقلق يرتبط بالقيم الخلقية الراهنه ، وقلق يتعلق بالعلاقات الشخصية والاجتماعية ، وقلق يتعلق بالحياة العاطفية والجنس الآخر، وقلق

يتعلق بالصحة والنمو البدني والشكل العام ، وقلق يتعلق بالطموح التعليمى والمهنى، وقلق يتعلق بالحياة المالية والمعيشية والعمل ، وقلق يتعلق بالبيت والأسرة والعلاقة بالوالدين والأخوة ، وفي النهايه يتساءل دائماً طالب الثانوية العامة هل يستطيع أن يحقق أحلامه وأحلام أسرته؟ وهل سيصبح كما يتمنى ؟

التأثير السلبي لقلق المستقبل: الشعور بالوحدة النفسية وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل وضعف الصلابة النفسية ((Hans,et al ,2008:687) وآثار نفسية مثل : تدمير الفرد لنفسه وضعف القدره على تحقيق ذاته وضعف الثقة بالنفس((Lisa,2006:205) والشعور بالتوتر والحساسية المفرطة والاستغراق في أحلام اليقظة والأنطواء وفقدان التماسك النفسي (Kurt,2005:95) والتوقع والإنتظار السلبي لما قد يحدث والهروب من مواجهة الآخرين، ويسود الحياة الشعور بالعجز والنقص والدونية والافكار اللاعقلانية ، واستخدام ميكانيزمات دفاعية متنوعة مثل النكوص والإسقاط والتبرير والكبت(Zbigniew,2005:67)

ويشير كريستين وآخرون (Kistin,et al ,2012,189) أنه يمكن التعامل أو التغلب على قلق المستقبل من خلال إزالة الحساسية للمخاوف بطريقة منتظمة والإغراق أي مواجهة القلق في الخيال دون استرخاء، وإعادة التنظيم المعرفي .

وترى الباحثة أنه يمكن التغلب على قلق المستقبل أيضا من خلال الإرشاد النفسي الديني لأن الإنسان ليس له ملاذ سوى خالقه ، فالتوكل على الله عز وجل لا يجعل للفرد مجالا للقلق على مستقبله لأن كل شيء بيد الله سبحانه وتعالى .

- **قلق المستقبل والتنظيم الذاتي ومستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة:**

يرتبط التنظيم الذاتي بكل من مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة،لأن قدرة طلاب الثانوية العامة على التنظيم الذاتي للتعلم يجعله يستطيع تحديد أهدافه بشكل مخطط له حتى يصل لمستويات مرتفعة من التفوق والتطلع والتميز والتفرد ، وتلك السمات التي تميز ذوي التنظيم الذاتي و مستوى الطموح المرتفع ، فيشير محمد حسانين ومجدي الشحات إلى وجود علاقة ارتباطية بين مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح لأن الفرد باعتباره أمام نفسه مسئولا عن كل نتائج أفعاله خيرا أم شرا، يكون لديه القدرة على تحمل المسئولية على النفس في تحديد الأهداف ، ووضع الخطط لتحقيقها ،وتكون لديه القدرة على تقدير الواقع بشكل مناسب ولكن بدون ارجاع النتائج للحظ (محمد حسانين ومجدي الشحات ، ٢٠٠٦ : ١٣٧)

ويدعم ذلك قول كل من (Bandoura,1997 :138 -140) (Fung,2010:216)إلى أن الأفراد ذوي التظيم الذاتي المرتفع يضعون لأنفسهم أهدافا عالية ويعقدون العزم على تنفيذها ، مستندين على ما وضعوه لأنفسهم من طموحات ويواجهون المهام الصعبة بإرادة وعزيمة لا تلين ، وإذا واجهتهم عقبات فإنهم لا يعرفون اليأس والاستسلام بل شعارهم هو التفاؤل والرضا بشأن مستقبلهم ولديهم القدرة على الوصول إلى الأهداف المتوقعة وطويلة الأمد ، وقادرين على حل المشكلات ، واذا فشلوا في تحقيق هدف ما فهم ينسبوه إلى تقصير من جانبهم

ويقف على القطب الأخر الأفراد الذين ينتظرون الدعم الخارجي ، ولديهم فاعلية ذات منخفضة فهم يتسمون بسرعة القلق مما هو قادم والتشاؤم والاستسلام يسيطر على استجاباتهم ، وطموحاتهم تميل للتدني ، وعدم الرغبة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وسوء التوافق Heifer &Bembenutty (,2008;4) ومن المنطقي أن التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل يتأثر كل منهم بالبيئة الاجتماعية ، فاتساع البيئة ومرونتها وقلة الحواجز فيها ، يساهم في تحقيق الأهداف ، والنجاح والنظرة الإيجابية للحياة ، وعدم التشاؤم تكون هي سمات الطالب الذي نأمل أن يسود المجتمع بأسره.

والتنظيم الذاتي الفعال يتطلب امتلاك الطلاب القدرة على تحديد أهدافهم ويمتلكون الدافعية للإنجاز وتحقيق توجهاتهم وأهدافهم ، ويزيد من جهودهم ويزيد من فاعليتهم الذاتية ويقلل من مستوى التشاؤم (Kirstin,etal,2012190)

ويتساءل زينو (Zbigniew,2005: 356) عن التوجه نحو المستقبل هل يتم بعد أن يتعلم الفرد كيفية التنظيم الذاتي أم أنه يعتمد على عوامل نفسية أخرى ؟ وغالبًا ما يتم ربط التوجه نحو المستقبل بأشياء كثيرة إذا كان هناك أنواع أخرى من الارتباطات بمفهوم المستقبل مثل الخوف والقلق والانشغال بالعمل وغالبًا ما يتم إهمال منظور الوقت المستقبلي .

والتنظيم الذاتي يمد طالب الثانوية العامة المتوقع تخرجه من المرحلة الثانوية ويمهد ذاته ليلتحق بالكلية التي يطمح الوصول إليها : بالثقة بالنفس والقدرة الذاتية على التحكم فيما حوله لكى ينجز الأعمال المنوطة إليه ومواجهة ضغوط الحياة ، والنظرة المتفائلة للحياة وهذا الفهم الجيد يترتب عليه قدرة على تحديد مستوى طموحه ومواجهة قلق المستقبل، وعلى النقيض التنظيم الذاتي المنخفض يكشف النقاب عن كل ما هو غير سوي بالنسبة للطالب ، ومن ثم فإن العلاقة على طرفي قطبين .

- **دراسات سابقة** :

- **دراسات تناولت قلق المستقبل والتنظيم الذاتي ومستوى الطموح** :

- دراسة مينج ولوا (Meng&Lowa(2012 هدفت إلى معرفة العلاقة بين المشاعر المستقبلية والتوقع الشخصي والتنظيم الذاتي ، وتكونت العينة من (٢٧٥) طالبا ، وأظهرت النتائج أن إدراك الطلاب الذين لديهم تنظيم ذاتي مرتفع يؤثر على إدراكهم للتوقعات المستقبلية الإيجابية أسرع وأفضل من إدراكهم للتوقعات المستقبلية السلبية ويتولد لديهم دافعية أكبر في الوصول للنجاح ، وأظهرت أيضا أن الطلاب الأكثر تنظيما لذواتهم لديهم تقدير ذاتي مرتفع ومن ثم فإن الانفعالات المتوقعة تؤثر على تقدير الذات للسعي إلى الأهداف الشخصية ، والتنظيم الذاتي يؤثر ويتأثر بالتوجهات المستقبلية والسياق الشخصي يلعب دورا مهما في فهم هذه العلاقة
- دراسة كرستين وآخرون Kirstin,et al (2010) هدفت الدراسة إلى معرفة انخفاض المرونة الذاتية كمؤشر لقلق المستقبل لدى الفتيات المراهقات ،وتكونت العينة من(٩٦٥) فتاة ، وأظهرت النتائج أن انخفاض المرونة الذاتية

لدى المراهقات تعد مؤشراً جيدا للتنبؤ بقلق المستقبل لديهن، ولذا تقترح بعمل دراسات إكلينيكية وبرامج التدخل في المستقبل . التي تهدف إلى تطبيع العمل الذاتي ، والذي يمكن أن يكون مفيدا.

- دراسة أبرين وجيم (Obrien&Jim(2010 هدفت الى معرفة العلاقة بين التفكير بشكل واضح مقارنة بالتفكير المتكرر عن الذات المستقبلية واستكشاف عوامل التمييز وعلاقتها بالذات المحتملة ، وتكونت العينة من ((٦٤٨) طالبا وأظهرت النتائج أن التفكير الواضح له علاقة ارتباطية موجبة بظهور سمات إيجابية مثل التفاؤل وقدرة عالية على تقبل النتائج المستقبلية السلبية وصولا للذات المنشودة، ، في حين أن التفكير الغامض يتولد عنه مشاعر متعلقة بالقلق والخوف والاستغراق المتمركز حول الذات .
- دراسة محمد أبوالعلا (٢٠١٠) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات ، وتكونت العينة (٦٠٤) من طلاب الجامعة ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل وتقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية ومستوى الطموح، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التشاؤم وتقدير الذات والطموح والتوافق مع الحياة الجامعية ، وكان الذكور أكثر تفاؤلا وتقديرا لذوتهم ومستوى طموحهم أكبر .
- دراسة منال عبد الخالق (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالتوجهات المستقبلية فى ضوء الكفاية الذاتية والتوقعات الوالدية المدركة والفروق بين الجنسين لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين، وتكونت العينة من(٧٠) طالبا من الطلاب المتفوقين ، (١٠٧) من الطلاب العاديين ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة العاديين الذكور والإناث لصالح الإناث على مقياس التوجهات المستقبلية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة المتفوقين الذكور والإناث لصالح الإناث على مقياس التوجهات المستقبلية ، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة العاديين والمتفوقين على مقياس التوجهات المستقبلية لصالح الطلاب المتفوقين ، ويمكن التنبؤ بالتوجهات المستقبلية فى ضوء الكفاية الذاتية والتوقعات الوالدية المدركة لدى طلاب الجامعة العاديين والمتفوقين من الجنسين ، وإلى وجود علاقة تنبؤية دالة بين التوجهات المستقبلية والكفاية الذاتية والتوقعات الوالدية المدركة لدى طلاب الجامعة من المتفوقين دراسيا والعاديين من الجنسين .
- دراسة هانز وآخرون (Hans,e tal(2008 هدفت إلى معرفة الانفعالات الموجهة للمستقبل ومدى قدرة الفرد على وضع المفاهيم لدفع سلوكه للأفضل، تكونت العينة من(٤٧٢) طالبا ، وأظهرت النتائج وجود نوعينمن الانفعالات الموجهه للمستقبل (المتوقعة والتوقعية) وكل منهما إذا توجه بشكل إيجابي للمستقبل كان دافعا للسلوكيات السعيدة ، وأظهرت قدرة الفرد على وضع أهداف واضحة من شأنها أن تدفع السلوك للإنجاز.
- دراسة السعيد عبد الصالحين (٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة التنظيم الذاتي وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية، وتكونت العينة من (٣٧٧) طالبا، وأظهرت النتائج وجود أربعة عوامل للتنظيم الذاتى

هىالسلوك الإيجابى الفعال، والتوكيدية، والضبط الداخلى، والإنشغال بنوعية الحياة، ووجدت علاقة موجبة بين بعض مكونات التنظيم الذاتى ونمط الشخصية الصحى- المستقل لدى الذكور والإناث على حدٍ سواء والنمط العقلانى- غير الانفعالى لدى الإناث فقط،ووجدت فروق بين الجنسين فى متغيرات الدراسة فى مكونات التنظيم الذاتى فى اتجاه الذكور

- دراسة رشا الناطور (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوي (عام) ،وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح وتقدير الذات ، وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى الطموح.
- دراسة كروكيت وآخرون Crockett ,et al (2006) هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى المراهقين وفاعلية العلاج المتمركز حول الذات ، وتكونت العينة من(٦٠٦) مراهقا ، وأظهرت النتائج ان المراهقين الأكثر تنظيما لذواتهم لديهم قدرة على اتباع الأساليب والتقنيات الحديثة لمساعدتهم في فهم أحداث الحياة بشكل أفضل ، وأظهروا أداءً أكاديميا أفضل وعدم وجود مشكلات سلوكية وعم وجود أعراض مرضية عليهم ويقومون باختيار الأشكال المختلفة للتوافق الشخصي والاجتماعي وعدم فروق بين الجنسين في فاعلية الذات
- دراسة محمد توفيق (٢٠٠٢) هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح ودافعية الانجاز لدى طلاب الثانوي ، وتكونت العينة من (٨٦) طالبا من طلاب ثانوي عام ،ومن (٧٧) طالبا من طلاب ثانوي تجاري ومن(٧٦) طالبا من طلاب ثانوي صناعي ، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات ومستوى الطموح ، عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الفاعلية العامة للذات لدى طلاب الثانوي العام وتوجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث (ثانوي تجاري) في الفاعلية العامة للذات في اتجاة الذكور، ولا توجود فروق بين الذكور والإناث لدى طلاب الثانوي الصناعي في الفاعلية العامة للذات .
- دراسة أحمد حسانين (٢٠٠٠) هدفت الدراسة إلى معرفة قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية مثل الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوي، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز ومستوى الطموح ، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين قلق الامتحان وقلق المستقبل.
- دراسة أشرف عبد القادر (١٩٩٨) هدفت إلى معرفة معرفة أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسى نتيجة اختلاف كل من الجنس وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافع للإنجاز لدى طلاب الثانوية العامة ، وتكونت العينة من(٥٧٦) طالبا من طلاب الثانوي، وأظهرت النتائج وجود عدة أبعاد يعزو إليها الطلاب نجاحهم منها: القدرة والجهد والمواد الدراسية والاستذكار والثقة بالنفس والمعلم والأسرة وقلق الاختبار والحظ، أما الطلاب الراسبين

في الثانوية العامة قد عزوا فشلهم إلى الحظ والمعلم والمواد الدراسية والثقة بالنفس وقلق الاختبار والقدرة والاستذكار والأسرة . هذه الأبعاد مرتبة حسب أهميتها للطالب الناجح والراسب . وأظهرت أيضا أن الإناث أكثر تقديرا لذواتهم عن الذكور، وأن الطلاب الذين تميزوا بتقدير ذات مرتفع ومستوى طموح معتدل كانوا أكثر عزوا داخليا بالنسبة لعزو النجاح عن الطلاب الآخرين والذين تميزوا بتقدير ذات منخفض مع مستوى طموح مرتفع أو متوسط أو منخفض ، أو طلاب تميزوا بتقدير ذات مرتفع مع مستوى طموح منخفض أو مرتفع .

- **دراسات تناولت التنظيم الذاتي ومتغيرات أخرى** :

- دراسة ديباولا (Dipaola,2011) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي والتواصل خلال المناقشات الجماعية ، وتكونت العينة من(١٦٦) طالبا ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي والتواصل بشكل فعال مع الآخرين ، ووجود فروق فى تأثير التنظيم الذاتى على اضطراب التواصل بين الذكور والإناث لصالح الذكور فكانوا أقل اضطرابا من الإناث
- دراسة سارة السبيعى (٢٠٠٧)هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وكل من التنظيم الذاتى واضطرابات المسلك لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة من (٤٩٣) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية ،وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية والتنظيم الذاتى ، وتوصلت ايضا الى انه كلما زادت قدرة الأبناء على التنظيم الذاتى انخفض اضطراب المسلك لديهم.
- دراسة نانسى و نورمان (Nancy & Norman, 2000) هدفت إلى معرفة ممستوى القلق الاجتماعى بأنواعه المختلفة وأثره على التنظيم الذاتى للفرد والخوف من التقييم السلبى لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من(١٧٤) طالبا ، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد الخوف من التقييم السلبى وقل التنظيم الذاتى أدى ذلك إلى ارتفاع القلق الاجتماعى، واختلف الذكور عن الإناث فى القلق الاجتماعى والتنظيم الذاتى والخوف من التقييم السلبى فكانت الإناث أكثر تنظيا لذواتهم من الذكور.

- **دراسات تناولت مستوى الطموح** :

- دراسة سهير الشافعي (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة(١٦٠) من طلاب وطالبات الثانوي ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط ومستوى الطموح لدى العينة، وعدم وجود فروق بين الجنسين
- دراسة هوى هاشو Hui-huachou,2009 هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات المهني لدى طلاب الطلاب في المرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى الطموح ، وتكونت العينة من(٣٠٥) طالبا من الطلاب الصم ، وأظهرت النتائج إلى أن مفهوم الذات المهني يكون أكثر وضوحا لدى طلاب المرحلة الثانوية وعدم وجود تأثير واضح للجنس على مستوى الطموح المهنى .
- الجميل شعله (٢٠٠٤) هدفت إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال معرفة مستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب ،وتكونت العينة من(٦٢) طالبا من طلاب الجامعة

وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين جميع متغيرات الدراسة مما نتج عنه إمكانية التنبؤ بالإنجاز من خلال هذه المتغيرات .

- دراسة صفوت عبدريه (١٩٩٥) هدفت إلى معرفة العلاقه بين مستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب الثانوي ، وتكونت العينة من(٢٠٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الريف والحضر في مستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي لصالح الحضر ، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي.

- **دراسات تناولت قلق المستقبل ومتغيرات أخرى** :

- محمد القرشي (٢٠١٢) هدفت إلى معرفةٍ العلاقة بين الإنجاز وقلق المستقبلوتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبا من جامعة أم القرى ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الدافع للإنجاز وقلق المستقبل وتوصلت إلى أن دافعية الإنجاز لدى لطلاب جامعة أم القرى متوسطة في حين قلق المستقبل مرتفع.
- دراسة محمد معشي (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة مستوى درجة قلق المستقبل لدى الطالب المعلم واختلاف درجة قلق المستقبل باختلاف العمر الزمني والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي، وتكونت العينة من (١٠٩) طالبا تحت التخرج من كلية المعلمين بالسعودية ، وأظهرت النتائج وجود مستوى عال من قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة وعدم اختلافها باختلاف العمر الزمني وعدم اختلافها باختلاف التخصص الأكاديمي وعدم اختلافها باختلاف المعدل التراكمي.
- إيمان صبري (٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى معرفة بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل ودافعية الإنجاز، وتكونت العينة من (١٥٠) طالبا وطالبة ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المعتقدات الخرافية وقلق المستقبل والدافعية للإنجاز،وأن الذكور أكثر قلقا من الإناث.

- **التعليق** :

هدفت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى دراسة طبيعة العلاقة بين التنظيم الذاتى ومتغيرات أخرى ، ومستوى الطموح ومتغيرات أخرى ، وقلق المستقبل ومتغيرات أخرى ، وبعض الدراسات كانت على عينة طلاب الثانوي مثل دراسة سهير الشافعي (٢٠١٢) ودراسة Kirstin et al(2010) ودراسة Hui-hua chon (2009) ودراسة رشا الناطور (٢٠٠٧) ودراسة Krockett et al (2006) ودراسة محمد توفيق (٢٠٠٢) ودراسة أحمد حسانين (٢٠٠٠) ودراسة اشرف عبد القادر (١٩٩٨) ودراسة صفوت عبدريه (١٩٩٥)وهى تتناسب مع طبيعة عينة الدراسة الحالية، وأظهرت دراسة سهير الشافعي(٢٠١٢) ودراسة Hui-hua chon (2009) ودراسة رشا الناطور (٢٠٠٧)عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح وأظهرت أهمية البيئة المحيطة للعينة في تشكيل مستوى الطموح لديهم مما ساعد الباحثة في تفسير الفروض المتعلقة بمستوى الطموح ، وقد أشارت دراسة Meng&lowa2012 إلى أهمية السياق الشخصي والمرجعية الاجتماعية لتفسير العلاقة بين التنظيم الذاتي والتوقعات المستقبلية سواء الإيجابية أو السلبية للشخص مما ساهم في معرفة اتجاه الفروق لصالح الأكثر تنظيما

واستفادت الباحثة من الدراسات في الإطار النظري ووضع الفروض وتفسير النتائج.

- **فروض الدراسة** :

من خلال الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالى:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات طلاب الثانوية العامة فى التنظيم الذاتي ودرجاتهم فى مستوى الطموح ودرجاتهم فى قلق المستقبل
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة لصالح متوسطى درجات الإناث .
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا في التنظيم الذاتي يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة.
- ٦ يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الطموح يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة لصالح التخصص لعلمي.
- يوجد فرق دال إحصائيا في قلق المستقبل يرجع إلى التخصص(علمي/ أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة لصالح التخصص العلمي.
- يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي من خلال مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبا وطالبة من الصف الثالث الثانوي العام (علمي / أدبي) المقيدين بالمدارس الحكومية بمدينة بنها بمحافظة القليوبية يمتد عمرهم بين (١٧. ١٩) سنه بمتوسط عمر (18,4) وانحراف معياري (1,39) للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣) ، ومنهم (٨٠) ذكور ثم تم تقسيمهم الى (٤٠) علمى و(٤٠) أدبى، (٨٠) إناث ثم تم تقسيمهم إلى (٤٠) علمى و(٤٠) أدبى.

- **أدوات الدراسة** :

- مقياس قلق المستقبل : إعداد / الباحثة
- مقياس التنظيم الذاتي : إعداد / الباحثة
- مقياس مستوى الطموح :إعداد / الباحثة
- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية

- **مقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة : إعداد/ الباحثة**

الهدف من المقياس : نظرا لأهمية قياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة، قامت الباحثة بإعداد أداة مقننة للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة في المواقف المختلفة.

إعداد مقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة:قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية لمقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة

في المواقف المختلفة متبعة الخطوات التالية : مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت التنظيم الذاتي ، وذلك للإفادة في تحديد وصياغة مفردات المقياس ،ثم قامت باستعراض المقاييس والاختبارات مثال مقياس التنظيم الذاتى لأحمد السعيد (٢٠١٢) لطلاب الجامعة ، و مقياس سارة السبيعى (٢٠٠٧) عند طالبات المرحلة الثانوية ، ومقياس تشوارزر وآخرون (Schwarzer et al., 1999) ، ومقياس ماك وآخرون(Mace et al ,2001) للتنظيم الذاتى لطلاب المرحلة الثانوية .

ولم تستخدم الباحثة أي من هذه المقاييس لعدم ملاءمتها لعينة الدراسة الحالية و لاختلاف البيئة الثقافية.

ثم قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح للإفادة منها فى تحديد مفردات المقياس، وذلك على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي ، وقوامها (٧٠) طالبا وطالبة بالمدارس الثانوية ، وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية هذا السؤال المفتوح: عندما يُسند إليك عمل ما ماهي خطواتك في تنفيذ هذا العمل؟ وكان من أهم ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية هو : القدرة على تقيم الذات ، والتعاطف معها ، وتقديرها ، وتعزيزها سواء التعزيز الداخلي او الخارجي سواء كات ماديا أو معنويا ، والتخطيط للأهداف

وفى ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري والمقاييس سالفة الذكر ونتائج الدراسة الاستطلاعية، انتهت الباحثة إلى تحديد وصياغة مفردات مقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة.

ثم قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٥٠) مفردة، فقامت بترتيب المفردات بشكل مختلط لا يوحى بترتيب أو توجه معين حسب أبعاد التنظيم الذاتي(القدرة على تقييم الذات والقدرة على التعزيز والقدرة على تحديد الاهداف) لكل مفردة ثلاث استجابات ، ثم قامت الباحثة بصياغة تعليمات المقياس ومفتاح التصحيح (أ ، ب ، ج) ، وكانت درجات التصحيح (١ ٢. ٣) على الترتيب، بحيث يكون أقل درجة تعني انخفاض التنظيم الذاتي وأعلى درجة تشير إلى التنظيم الذاتي المرتفع.

- **أبعاد المقياس** :

- البعد الأول: القدرة على تقييم الذات أي وعى الفرد بما يحققه من أهدافوالحكم عليه والتغلب على الأخطاء التي قد تصدر عنه.
- البعد الثاني: القدرة على تعزيز الذات وتعنى دعم الفرد للأداء الجيد الذي يقوم به .
- البعد الثالث: القدرة على تحديد الأهداف أي وضع الأهداف وسبل تحقيقها حتى يتسنى له تنظيم ذاته بشكل أفضل.

ثم قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياس، وذلك كما يلى صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين والصدق العاملي:

- صدق المحكمين : إعداد الصورة الأولية للمقياس (المقياس بعد التحكيم) قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم

النفس وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة وطريقة توزيع الاختيارات للاستجابة ، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة (٨٠٪) على (٤٠) عبارة للمقياس ككل والاتفاق على حذف (١٠) عبارات وإعادة صياغة (٩) عبارات من المقياس وبالتالى أصبح المقياس مكونا من (٤٠) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين، وبذلك تحققت الباحثة من صدق المحكمين.

- الصدق العاملي تم حساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق اجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس من الدرجة الأولى والذي أسفر عن عدة أبعاد للتنظيم الذاتي ثم أجري تحليل عاملي من الدرجة الثانية لعوامل الدرجة الأولى باستخدام تدوير المكونات الأساسية لهوتلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس ، وقد أسفر عن ثلاثة أبعاد بدلا من أربع أبعاد ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (١): يوضح الأبعاد بعد حساب التشبع لمقياس التنظيمالذاتي في التحليل العاملي من الدرجة الثانية

العبارة	تقييم الذات	تعزيز الذات	تحديد الهدف
٤٠	١٣	١٢	١٥
نسبة التباين	تشبع	تشبع	١٢تشبع

ويتضح من جدول (١) إن التحليل العاملي أوضح أن عبارات المقياس وأبعادة تتقارب من بعضها بشكل واضح لقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة كعامل واحد يجمع جميع الابعاد.

- **حساب ثبات المقياس** :

قامت الباحثة باستخدام طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهى إعادة التطبيق والتجزئة النصفية، وذلك على النحو الآتي :

- **إعادة تطبيق المقياس** :

قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة التقنين ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الحالات في التطبيقين الأول والثاني فكان مقداره (٩٦ .)وهو معامل مرتفع القيمة دال عند مستوى دلالة (٠١.) مما يدل على أن مقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة على درجة عالية من الثباتحيث كان معامل الثبات = (,768)

- **ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي** :

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة وكانت نتائجة كما يلي :

ويوضح الجدول (٢) قيم تشبع الأبعاد الفرعية لمقياس التنظيم الذاتى بالعامل العام الذى تم استخلاصه من التباين الكلى.

جدول (٢): حساب ثبات مقياس مستوى الطموح الاتساق الداخلي

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل العام
القدرة على تقييم الذات	٠.٩٦٥
القدرة على تعزيز الذات	٠.٩٤٢
القدرة على تحديد الأهداف	٠.٧٨٦

- **حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ** :

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ (.٨٣٢) مما يعني أن مستوى الثبات مرتفع في قياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة

- **الصورة النهائية للمقياس** :

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيح المقياس :

بعد عمل التقنين لمقياس التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة و الصورة النهائية الصالحة للتطبيق والتي تتضمن (٤٠) عبارة يتضمن البعد الأول القدرة على تقييم الذات و يشتمل على العبارات (١، ٤، ٧، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ١٩ ، ٢٢ ، ٢٥ ،٢٨ ، ٣١، ٣٤، ٣٧، والبعد الثاني القدرة على تعزيز الذات ويشتمل على العبارات (٢ ، ٥، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٩ ٣٢ ، ٣٥) والبعد الثالث القدرة على تحديد الهدف يشتمل على العبارات التالية (٣، ٦ ، ٩ ،١٢،١٥ ، ١٨، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٣٩ ، ٤٠ ولكل عبارة (٣) اختيارات وهي (دائما- احيانا- أبدا) وترتيب الدرجات (٣ ،٢ ،١) وتكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الحالة في مستوى الطموح المرتفع هما "٤٠ ١٢٠" درجة على الترتيب بحيث يكون أعلى درجة تعني التنظيم الذاتي المرتفع يمتد بين (٩٤ . ١٢٠) والتنظيم الذاتي المتوسط (٦٧ . ٩٣) والتنظيم الذاتي المنخفض (٤٠ - ٦).

- **مقياس مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية** :

قامت الباحثة بإعداد مقياس مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة وكان الهدف من تصميم المقياس هو التوصل الى أداة لقياس مستوى الطموح لدى العينة ، وبما يتناسب مع سيكولوجية المرحلة العمرية والتعليمية المصيرية في حياة الإنسان، ولإعداد المقياس اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

إعداد الصورة الأولية للمقياس : حيث قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة والإطلاع على بعض المقاييس السابقة من قبيل مقياس مستوى الطموح إعداد محمد عبد التواب وسيد عبد العظيم (٢٠٠٥) ومقياس آمال باظه(٢٠٠٤) ،ومقياس نجلاء العجمي(٢٠٠٤) ، ولم تستخدم الباحثة أي من هذه المقاييس لعدم مناسبتها للعينة والفترة الزمنية الراهنة، ثم تم عمل دراسة استطلاعية لمعرفة أهم الأبعاد التي يمكن أن تلعب دورا مهمًا في انخفاض أو ارتفاع مستوى الطموح والسؤال كالآتي : عند ما يسند إليك أي عمل ما هي الخطوات التي تقوم بها ؟ وما هي العوامل التي تؤثر في قدرتك على وضع أهدافك وتحقيقها؟. واعتمادا على المصادر السابقة توصلت الباحثة إلى صياغة (٥٠) مفردة تقيس مستوى الطموح، وتمثلت في ستة أبعاد هي : الرغبة في التطوير وتعني مدى تطلع الطالب إلى التجديد والتعديل وتطوير حياته، البعد

الثاني هو التخطيط المستقبلي للآمال والطموح وتحديد الوسائل المعينة لتحقيق وانجاز اهدافه،والبعد الثالث هو الصمود النفسي والصبر في تحقيق الأهداف الموضوعة والمخطط لها،والبعد الرابع هو الثقة بالنفس ويعني قدرة الفرد على الوعي بما يمتلكة من قدرات والسعي الدؤوب للإنجاز ، ولن يثق بنفسه الا بثقته بالله عز وجل فهذا يدعم ثقته بنفسه، البعد الخامس هو حب الظهور ويعني قدرة الفرد على المواصلة والصمود في وجه العقبات وتخطيها بسهولة والقدرة على حل المشكلات ، ووصولا للبعد الأخير وهو الإنجاز والوصول لأعلى درجة ممكنة في دراستة. ثم قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياس، وذلك كما يلى :صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين والصدق العاملي:

- صدق المحكمين : قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة وطريقة توزيع الاختيارات للاستجابة ، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة(٧٦٪)على (٣٨) عبارة للمقياس ككل والاتفاق على حذف (١٢) عبارة وإعادة صياغة (٥) عبارات من المقياس وبالتالى أصبح المقياس مكونا من (٣٨) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين، وبذلك تحققت الباحثة من صدق المحكمين.
- الصدق العاملي تم حساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق اجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس من الدرجة الأولي والذي أسفر عن عدة أبعاد لمستوى الطموح ثم أجري تحليل عاملي من الدرجة الثانية لعوامل الدرجة الأولي باستخدام تدوير المكونات الأساسية لهوتلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس ، وقد أسفر عن خمسة أبعاد فقط بدلا من ستة أبعاد ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٣) : يوضح الأبعاد بعد حساب التشبع لمقياس مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة في التحليل العاملي من الدرجة الثانية

العبارة	الرغبة في التطوير	التخطيط المستقبلي	الصمود النفسي	الثقة بالنفس	الإنجاز
٣٨	٨	٧	٧	٨	٨
نسبة التباين	٦ تشبع	٥ تشبع	٦ تشبع	٧ تشبع	٦ تشبع

ويتضح من جدول (٣) إن التحليل العاملي أوضح أن عبارات المقياس وأبعادة تتقارب من بعضها بشكل واضح لقياس مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة كعامل واحد يجمعجميع الابعاد.

- **حساب ثبات المقياس** :

قامت الباحثة باستخدام طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهى إعادة التطبيق ، والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي ، وذلك على النحو الآتي :

- **إعادة تطبيق المقياس** :

قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة التقنين ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الحالات في التطبيقين الأول والثاني فكان مقداره

(٠,٩٨٩) وهو معامل مرتفع القيمة دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على أن مقياس مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة على درجة عالية من الثباتحيث كان معامل الثبات = (٠,٩٨٨).

- **طريقة التجزئة النصفية** :

- اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لحساب ثبات القائمة بطريقة التجزئة النصفية :
- قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التقنين ، ثم قامت الباحثة بتصحيح المقياس طبقا لمفتاح التصحيح وتسجيل درجات الأفراد على جميع مفردات المقياس.
- تجزئة درجات القائمة إلى قسمين متكافئين : القسم الأول هو درجات المفردات الفردية، القسم الثانى هو درجات المفردات الزوجية.
- ثم حساب معامل الثبات بطريقة بيرسون بين درجات الأفراد فى المفردات الفردية وعددها (١٩) مفردة والمفردات الزوجية وعددها (١٩) مفردة فكانت قيمة معامل الارتباط تساوى (٠,٨٧٨).
- حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان - براون فكانت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨٥) وهى قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في تقديره لمستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة.

- **طريقة الاتساق الداخلي** :

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس وكانت نتائجة كما يلي :

جدول (٤) : حساب ثبات مقياس مستوى الطموح الاتساق الداخلي

م	ابعاد لمقياس	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوي الدلالة
١	الرغبة في التطوير	%٨٢	٠,٠١
٢	التخطيط المستقبلي	%٨٥	٠,٠١
٣	الصمود النفسي	%٨٩	٠,٠١
٤	الثقة بالنفس	%٩١	٠,٠١
٥	الانجاز	%٨٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) مدى ارتباط الأبعاد مع بعضها .

- **الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيح المقياس** :

بعد عمل التقنين لمقياس مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة لى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق والتي تتضمن (٣٨) عبارة يتضمن البعد الأول الرغبة في التطوير و يشتمل على العبارات (١، ٦، ١١ ، ١٦، ٢١ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٦ والبعد الثاني التخطيط المستقبلي ويشتمل على العبارات (٢ ،٧، ١٢،١٧ ، ٢٢، ٢٧ ٣٢ ، والبعد الثالث الصمود النفسي يشتمل على العبارات التالية ٣، ٨ ، ١٣ ،١٨ ٢٣ ٢٨، ٣٣ والبعد الرابع الثقة بالنفس ويتضمن العبارات ٤، ٩ ، ١٤ ،١٩ ،٢٤ ،٢٩ ، ٣٤، ٣٧ ، والبعد الخامس يتضمن العباراتٍ ٥،١٠ ،١٥ ،٢٠ ،٢٥ ،٣٠ ،٣٥ ، ٣٨ ولكل عبارة (٣) اختيارات وهى (دائما- أحيانا- أبدا) وترتيب الدرجات (٣ ،٢ ،١) وتكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الحالة في مستوى الطموح المرتفع هما "٣٨ .

١١٤" درجة على الترتيب بحيث يكون أعلى درجة تعني مستوى طموح مرتفع وأقل درجة تعني العكس ، ومستوى الطموح المرتفع سيمتد بين (٩٠ .١١٤) ومستوى الطموح المتوسط يمتد بين(٦٤-٨٩) ومستوى الطموح المنخفض يمتد بين (٣٨ . ٦٣).

- **مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة : إعداد/ الباحثة**

الهدف من المقياس : نظرا لأهمية قياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، قامت الباحثة بإعداد أداة مقننة للكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة في المواقف المختلفة.

إعداد مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة: قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة في المواقف المختلفة متبعة الخطوات التالية : مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل وذلك للإفادة في تحديد وصياغة مفردات المقياس .وقامت الباحثة باستعراض المقاييس والاختبارات ومقياس مثل مقياس زاليسكي (١٩٩٦)ويتكون من (٢٩) عبارة ويتضمن أربعة أبعاد(الفسيولوجي والانفعالي والعقلي والاجتماعي) ، محمود شمال (١٩٩٩) ،ومقياس احمد حسانين (٢٠٠٠) لطلاب الثانوى ، ومقياس سميرة شند (٢٠٠٢) لطلاب جامعة، ومقياس محمود عشري (٢٠٠٤) ، ومقياس زينب شقير (٢٠٠٥) لطلاب الجامعة وتكون من القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية وقاق الصحة وقلق الموت والقلق الذهني واليأس في المستقبل والخوف والقلق من الفشل في المستقبل ،ومقياس جمال حمزة (٢٠٠٥)، ومقياس محمود مندوه (٢٠٠٦) ، ومقياس محمد عسيلة وأنور البنا (٢٠١١) لطلاب الجامعة ويتكون من التفكير السلبي تجاة المستقبل والنظرة السلبية للحياة والقلق من الأحداث الحياتية الضاغطة، ، والتي تضمنت مكونات وأبعاد قلق المستقبل لتسهم فى إعداد مفردات المقياس .

ولم تستخدم الباحثة أي من هذه المقاييس لعدم ملاءمتها لعينة الدراسة الحالية وهم طلاب الثانوية العامة.

ثم قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح للإفادة منها فى تحديد مفردات المقياس، وذلك على عينة من طلاب الثانوية العامة وقوامها (٩٥) طالبا وطالبة بالمدارس الثانوية الحكومية ، وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية هذا السؤال المفتوح:

من خلال التغيرات المستمرة في القرارات الادارية والحراك الاجتماعي السائد في البلد هل تشعر تجاه ذاتك أو أسرتك أو المجتمع المحيط بك بقلق ؟ وكان من أهم ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية هو : الشعور بالتوتر والقلق على ما هو قادم ، وعدم الرغبة في التعامل مع الآخرين.

وفى ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري والمقاييس سالفة الذكر ونتائج الدراسة الاستطلاعية، انتهت الباحثة إلى تحديد وصياغة مفردات مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. ثم قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٥٠) مفردة، حيث قامت بترتيب

المفردات بشكل مختلط لا يوحى بترتيب أو توجه معين حسب أبعاد ومواقف قلق المستقبل وهي (قلق نحو الذات وقلق نحو الاسرة وقلق نحو الجامعة وقلق نحو المجتمع) لكل مفردة ثلاث استجابات ، ثم قامت الباحثة بصياغة تعليمات المقياس ومفتاح التصحيح (أ ، ب ، ج) ، وكانت درجات التصحيح (١ ، ٢ ، ٣) على الترتيب، بحيث يكون أقل درجة تعني انخفاض قلق المستقبل وأعلى درجة تشير إلى قلق مستقبل مرتفع.

ثم قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياس، وذلك كما يلى :صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين والصدق العاملي:

- صدق المحكمين :إعداد الصورة الأولية للمقياس (المقياس بعد التحكيم) قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة وطريقة توزيع الاختيارات للاستجابة ، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين على (٤٠) عبارة للمقياس ككل أي بنسبة (٨٠٪) ، و الاتفاق على حذف (١٠) عبارات وإعادة صياغة (٧) عبارات من المقياس وبالتالى أصبح المقياس مكونا من (٤٠) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين، وبذلك تحققت الباحثة من صدق المحكمين.
- الصدق العاملي تم حساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق اجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس من الدرجة الأولى والذي أسفر عن عدة أبعاد لقلق المستقبل ثم أجري تحليل عاملي من الدرجة الثانية لعوامل الدرجة الأولى باستخدام تدوير المكونات الاساسية لهوتلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس وقد أسفر عن ثلاثة بدلا من أربعة أبعاد ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٥) : يوضح الأبعاد بعد حساب التشبع لمقياس قلق المستقبل في التحليل العاملي من الدرجة الثانية

العبارة	قلق نحو الذات	قلق نحو الاسرة	قلق نحو المجتمع
٤٠	١٣	١٢	١٥
نسبة التباين	١٠ تشبع	٩ تشبع	١٣ تشبع

ويتضح من جدول (٥) أن التحليل العاملي أوضح أن عبارات المقياس وأبعادة تتقارب من بعضها بشكل واضح لقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة كعامل واحد يجمع جميع الأبعاد.

- **حساب ثبات المقياس** :

قامت الباحثة باستخدام طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهى إعادة التطبيق ، والتجزئة النصفية، وذلك على النحو الآتي :

- **إعادة تطبيق المقياس** :

قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة التقنين ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الحالات في التطبيقين الأول والثاني فكان مقداره (٨٧ .) وهو معامل مرتفع القيمة دال عند مستوى دلالة (٠٠١ .) مما يدل على

أن مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة على درجة عالية من الثبات حيث كان معامل الثبات = (٨٧٧).

- **ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي** :

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط الابعاد مع الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة وكانت نتائجة كما يلي :

جدول (٦) :حساب ثبات مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة بطريقة الاتساق الداخلي

م	أبعاد لمقياس	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوي الدلالة
١	قلق نحو الذات	% ٨٤	٠٠١.
٢	قلق نحو الأسرة	%٨٩	٠٠١.
٣	قلق نحوالمجتمع	%٨٦	.٠٠١

يتضح من جدول (٦) مدى ارتباط الأبعاد مع بعضها

- **حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ** :

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ (.٨٣٢) مما يعني أن مستوى الثبات مرتفع في قياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة.

- **الصورة النهائية للمقياس** :

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيح المقياس : بعد عمل التقنين لمقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة الصورة النهائية الصالحة للتطبيق والتي تتضمن (٤٠) عبارة يتضمن البعد الأول قلق نحو الذات و يشتمل على العبارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، والبعد الثاني قلق نحو الأسرة وضع ويشتمل على العبارات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥) والبعد الثالث قلق نحو المجتمع يشتمل على العبارات التالية (٣، ٦، ٩، ١٢،١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٠ ولكل عبارة (٣) اختيارات وهى (دائما- أحيانا- أبدا) وترتيب الدرجات (٣، ٢، ١) وتكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الحالة في مستوى الطموح المرتفع هما "٤٠ . ١٢٠" درجة على الترتيب بحيث يكون أعلى درجة تعني قلق مستقبل مرتفع يمتد بين (٩٤- ١٢٠) وقلق المستقبل المتوسط (٦٧ - ٩٣) وقلق المستقبل المنخفض (٤٠ - ٦٦)

- **الأساليب الاحصائية** :
  - معاملات الارتباط.
  - اختبار (ت) لدلالة الفروق

- **نتائج الدراسة** :

الفرض الأول ينص على : توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات طلاب الثانوية العامة فى التنظيم الذاتي و درجاتهم فى مستوى الطموح ودرجاتهم فى قلق المستقبل . وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (٧) : :معامل الارتباط بين درجات طلاب وطالبات الثانوية العامة فى التنظيم الذاتي و مستوى الطموح و قلق المستقبل

	التنظيم الذاتي	مستوى الطموح	قلق المستقبل
التنظيم الذاتي	١	٦٥٧.**	٣٥١.- **
مستوى الطموح	٦٥٧.**	١	١٧٨.- *
قلق المستقبل	٣٥١.- **	١٧٨.- *	١

ويتضح من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح عند مستوى دلالة (٠١.) ، وعلاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل عند مستوى دلالة (٠١.) ، وعلاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل عند متوى دلالة (05,)وذلك بين درجات الطلاب وطالبات الثانوية العامة (علمي وأدبي) فى التنظيم الذاتي وفي مستوى الطموح وفي قلق المستقبل ، و يشير إلى تحقق جزء من الفرض الأول من فروض الدراسة.

الفرض الثاني ينص على :لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة.ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في التنظيم الذاتي، وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (٨) : قيم (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطى درجات الذكور والإناث في التنظيم الذاتي لطلاب الثانوية العامة

المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي	إناث	٨١.٩٠١	١٤.٨٩٥	١٦٠	٣.٤٨١	غير دالة
	ذكور	٧٨.٤١٩	١٥.٩٦٨			

ويتضح من الجدول (٨) لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في مقياس التنظيم الذاتي لطلاب الثانوية العامة و يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

الفرض الثالث ينص على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة لصالح متوسطى درجات الإناث . ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفرق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (٩) : قيم (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطى درجات الذكور والإناثفي مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة

المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	إناث	٨٥.٠٢٤	١٢.٥٧٢	١٦٠	٣.٤٦٩	غير دالة
	ذكور	٨١.٥٥٥	١٤.٥١٢			

ويتضح من الجدول (٨) لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور و الإناث في مستوى الطموح لدى طلاب الثانوية العامة ، و يتبين عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

الفرض الرابع ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (١٠) : قيم (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطى درجات الذكور و الإناث في قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة

المتغير	العينه	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	إناث	٨٥.٦٥٤	١٥.٨٦٧	١٦٠	٢.٥٨٠	غير دالة
	ذكور	٨٣.٠٧٤	١٥.٨٢٣			

ويتضح من الجدول (١٠) لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة ، و يتبين تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

الفرض الخامس ينص على: لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامةولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب الثانوية العامة تخصص (علمي / أدبي) فى التنظيم الذاتي، وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (١١) دلالة الفرق في التنظيم الذاتي يرجع إلى التخصص(علمى / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة

المتغير	العينه	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي	ادبي	٨١.٤٢٥	١٥.٢٣٠	١٦٠	٢.٤٩٨	غير دالة
	علمي	٧٨.٩٢٦	١٥.٧٣٧			

ويتضح من الجدول (١١) لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة ، و يتبين تحقق الفرض الخامس من فروض الدراسة.

الفرض السادس ينص على: يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب الثانوية العامة تخصص (علمي / أدبي) فى مستوى الطموح، وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (١٢) : قيم (ت) دلالة الفرق في مستوى الطموح يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية

المتغير	العينه	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	ادبي	٨٣.٣٧٥	١٣.٧٥٤	١٦٠	.١٦٧	غير دالة
	علمي	٨٣.٢٠٧	١٣.٦٢٥			

ويتضح من الجدول (١٢) لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة و يتبين عدم تحقيق الفرض السادس من فروض الدراسة.

الفرض السابع ينص : يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الثانوية العامة لصالح متوسط درجات ذوي التخصص العلمي، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب الثانوية العامة تخصص علمي ومتوسطات درجات طلاب الثانوية العامة تخصص أدبي فى قلق المستقبل، وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (١٣) : قيم (ت) دلالة الفرق في قلق المستقبل يرجع إلى التخصص(علمى / ادبي) لدى طلاب الثانوية

المتغير	العينه	المتوسط	الانحراف المعياري	درجه الحرية	ت	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	ادبي علمي	٧٨.٦٢٥ ٨٩.٩٦٣	١٦.٦١٣ ١٢.٨٧٦	١٦٠	- ١١.٣٣٨	داله عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول (١٣) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠١و) في قلق المستقبل يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لصالح متوسط درجات ذوي التخصص العلمي . أي أن متوسط درجات الطلاب والطالبات ذوي التخصص العلمي في قلق المستقبل أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى طلاب وطالبات التخصص الأدبي بالثانوية العامة. وتحقق صحة الفرض السابع.

الفرض الثامن ينص : يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي من خلال مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على إمكانية التنبؤ بالقدرة على التنظيم الذاتي من خلال مستوى الطموح وقلق المستقبل وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

ويتضح من الجدول (١٤) أن قيمة Rتساوى (٦٩٩.) وقيمة R2تساوى (٤٨٩.) وبالتالي فإن كل من مستوى الطموح وقلق المستقبل يسهما بنسبة (٤٨.٩٪) في التباين بالقدرة على التنظيم الذاتي ، وبذلك تحقق الفرض الثامن من فروض الدراسة.

جدول(١٤) : يوضح قيمة R وقيمة R2 للتنبؤ بالتنظيم الذاتي من خلال مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
التباين الباقي المجموع	١٨٨٨١.٢٣٩ ١٩٧٥٨.٥٨٨ ٣٨٦٣٩.٨٢٧	٢ ١٥٩ ١٦١	٩٤٤٠.٦١٩ ١٢٤.٢٦٨	٧٥.٩٧٠	a.٠٠٠

- **مناقشة النتائج** :

لقد أسفرت الدراسة الحالية عن عدد من النتائج يمكن مناقشتها فيما يلي:

يتضح من خلال الجدول (٧) ما يلي :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح عند مستوى دلالة (٠١.).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل عند مستوى دلالة (٠١.).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل عند مستوى دلال (٠٥,).

وذلك بين درجات الطلاب وطالبات الثانوية العامة (علمي وأدبي) فى مقياس التنظيم الذاتي وفي مقياس مستوى الطموح وفي مقياس قلق المستقبل ، و يشير إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة، ويؤكد ذلك نتيجة الجدول (١٤) بأن قيمة R تساوى (٦٩٩.) وقيمة R2 تساوى (٤٨٩.) وبالتالي فإن كل من مستوى الطموح وقلق المستقبل يسهما بنسبة (٤٨.٩٪) في التباين بالقدرة على التنظيم الذاتي.

ويمكن تفسير الإرتباط الموجب بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح على أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي سواء في الحياة عامة أو في استثماره في التعلم خلق مستوى طموح مرتفع ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (منال عبدالخالق ،٢٠٠٩) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب ، ويشير باندورا (Bandura,1997) إلى أن الأشخاص ذوي التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية المرتفعة يضعون أهدافا لذواتهم ويلتزمون بها ويبذلون قصارى جهدهم للوصول إليها ولا يقبلون لغيرها بديل ، ويمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بواسطة الطموحات المدرسية.

وهذا ما وجدته الباحثة من طلاب الثانوية العامة الذين يتسمون بالتنظيم الذاتي والذين يعرفون كيف يراقبون ذاتهم ويقيمون أنفسهم ويضعون خططهم في ضوء إمكاناتهم ويقومون بتعزيز أعمالهم ذاتيا دون اللجوء للآخرين ، مما يترتب عليه ارتفاع مستوى الطموح لديهم ، وللتنظيم الذاتى عدة فوائد لطلاب الثانوية العامة منها :يساعد في عملية التعميم بين المواقف المختلفة والسلوكيات فى البيئات التعليمية وغير التعليمية، ويزيد التنظيم الذاتى من درجة المرونة والتكيف والمشاعر الإيجابية لدى الفرد ، ويعتبر التنظيم الذاتى بمثابة الضمير الاجتماعى الذى يحرك الشعور بالذنب جراء عدم فعل السلوك أو فعله، والتنظيم الذاتى يلعب دورا مهما وأساسيا فى حياة الطلاب لأنه يؤدى إلي ارتفاع إنجاز الفرد فى كل المهام التى يقوم بها بصفة عامة وخاصة المهام الأكاديمية .

وتفسر الباحثة العلاقة الارتباطية السالبة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل في أنه كلما انخفض التنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية العامة وانخفض مستوى الطموح وزاد معدل قلق المستقبل وهذا ما اتفقت عليه دراسة كريستين وآخرون (Kristin et al ,2010) ، ودراسة مينج ولوا(Meng&Lowa ,2012) حيث أشارا إلى أنه كلما ارتفعت القدرة على

التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية انخفض مستوى قلق المستقبل ، والعكس صحيح.

والتنظيم الذاتي يقترن بوجود معتقدات إيجابية ومرونة في التفكير وإيجابية في المشاعر ، وعلى النقيض فإن الشخص غير المنظم ذاتيا يستثار لأتفه الأمور وتسيطر عليه الأفكار التشاؤمية والنظرة السلبية نحو الذات والمستقبل

ولكن عند التأمل في واقع ووطننا في الوقت الحالى فهو يثير الرعب والهلع مما هو قادم نتيجة للضبابية المنتشرة على معظم أمور الحياة ، ومن ثم انعكس كل ذلك على شعور طلاب الثانوية العامة بقلق المستقبل وهذا ما يفسر العلاقة الارتباطية السلبية بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل

ويمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي من خلال مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة.

ويدعم هذا الفرض ما أشارت إليه نظرية ليفين Kurt levein من أهم القوى الدافعة التي تؤثر في مستوى الطموح لدى الطلاب عامل النضج والقدرة العقلية والنجاح والفشل والثواب والعقاب والقوى الانفعالية و الاجتماعية والمنافسة ومستوى الزملاء ونظرة الفرد إلى المستقبل (محمد توفيق ،٢٠٠٢)

وتثمن نظرية القيمة الذاتية للهدف فترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار ، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة يضع الفرد توقعاته في حدود قدراته ، ولذا فإن ميل الفرد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا ، ووجود فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل والبحث عن النجاح وتجنب الفشل ، فالطموح يتناقض مع الفشل ويتزايد مع النجاح، كما أن الفرد المعتاد على الفشل يختلف طموحه عن الشخص المعتاد على النجاح

ومن سمات الفرد الطموح أن لديه نظرة متفائلة للحياة ولديه اتجاه نحو التفوق ولديه ميل إلى الكفاح ويميل إلى تحديد أهدافه ووضع خطه لتحقيقها ولديه القدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس ويتسم بالمثابرة والرضا ويتطلع إلى الأفضل .

وترى الباحثة أن الطالب الذي لديه تنظيم ذاتي مرتفع لديه مستوى طموح مرتفع يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد ويكون قادرا على تحديد أهدافه وخاصة إذا كان لديه سمات نفسية وعقلية وجسمية واجتماعية تؤهله لذلك ، ويستمد كل ذلك من تنظيمه لذاته ، والفرد الذي لديه تنظيم ذاتي مرتفع غالبا يكون مستوى طموحه أعلى نسبيا من قدراته حتى يستطيع أن يشبع دافعه للتفوق والإنجاز وحاجته للشعور بتحقيق ذاته، مما يدفعه للشعور بالقلق على مستقبله وكيف يحقق طموحه ؟ وهل الظروف تساعده أم لا ؟ كل هذه الحوارات من شأنها أن تخلق الشعور بالقلق على ما هو قادم.

وفرض التنبؤ يمكن تفسيره بالرجوع إلى ما ذكر في تفسير فرض العلاقة بين متغيرات الدراسة، ولذا يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي من خلال مستوى الطموح وقلق المستقبل.ومن ثم تحقق صحة الفرض.

ويتضح من خلال جدول (٨) ، (١١) ما يلي: لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب (الجنس والتخصص) في التنظيم الذاتي لطلاب الثانوية العامة.وهذا يعني عدم وجود فروق في التنظيم الذاتي بين الذكور والإناث سواء في التخصص العلمي أو التخصص الأدبي . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كروكيت وآخرون (2006) Crockett et al ودراسة السعيد عبد الصالحين (٢٠٠٨) ودراسة أحمد سعيد (٢٠١٢) من عدم وجود فروق بين الجنسين فى التنظيم الذاتى بأبعاده الكلية وذلك لأن التنظيم الذاتى فى مرحلة المراهقة وبعدها يتسم بالتغييرات المنتظمة خلال دورة الحياة اليومية.

في حين دراسة موراڤى وآخرون (Murphy et al(1999 تشير إلى أنه بالرغم من عدم وجود فروق فى التنظيم الذاتى بين الجنسين فى المرحلة العمرية مابين (٦- ٨) سنوات، إلا أن الفروق فى التنظيم الذاتى تتضح فى مرحلة المراهقة وما بعدها ، ويرجع هذا إلى أن الأفراد فى مرحلة المراهقة وما بعدها يكونون قادرين على الانتباه والمرونة الانفعالية واختلاف الحالة المزاجية وهو مايجعل القدرة على التنظيم الذاتى تختلف فيما بين الجنسين خلال فترة المراهقة وما بعدها (فى: سارة السيبعى، ٢٠٠٧). في حين تشير دراسة كل من نانسى و نورمان (& Nancy Norman (2000 ودراسة رافيئلى وأخرون (Raffaelli et al., 2005) ودراسة شانج (Change,2011) إلى أن الإناث أكثر تنظيما لذواتهم من الذكور

ويرى باندورا(1977) Bandura أن التنظيم الذاتي يُبنى على أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك ، ويري باندورا أيضا أن التنظيم الذاتي المرتفع والمنخفض يرتبط بالبيئة، فعندما يكون التنظيم الذاتي مرتفع والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة وتوظيف كل جهودهم في تغيير البيئة. ويضيف بينستير وفوهس (Bumeister &Vohs,2007:6) أن هؤلاء الأفراد يستطيعون أن يستخدمون كل طاقاتهم للتغلب على العقبات ، في حين أن الأشخاص الذين يتسمون بتنظيم ذاتي منخفض ويجدون البيئة غير داعمة فيميلون إلى الاكتئاب عندما ينظرون لنجاح الآخرين وعجزهم في تحقيق أهدافهم والاستسلام لهذه المشاعر.

ولذا ترى الباحثة أن طلاب الصف الثالث الثانوي باختلاف الجنس والتخصص لديهم القدرة على التنظيم الذاتى ، فهم قادرون على تنظيم ذواتهم ولكن باختلاف شدة التنظيم ودرجته من طالب إلى آخر فهم قادرون على وضع أهداف لأنفسهم وتوجه مستقبلى للخطط ولديهم القدرة على وضع بعض الحلول لبعض المشكلات، ولكن البيئة المحيطة الآن غير داعمة ومن ثم لم نلحظ أية فروق جوهرية.

وتدعم ذلك ما أشارت إليه ناهد سعود (٢٠٠٥) في قولها بأن أفكار الفرد هى التي تحدد ردود أفعاله وإدراكاته للمعلومات عن ذاته ومستقبله وإما أن تكون مصدر خطر وضعف يسيطر عليه فيؤدي ذلك لإنخفاض تنظيمه لذاته وكفاءته الذاتية أو إلى قوته وإنطلاقه للأفضل.

ويتضح من الجدول (٩) ، (١٢) ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات (الجنس والتخصص) في مقياس مستوى الطموح لدى طلاب طلاب الثانوية العامة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة هوى هاشو-Hui huachou(2009)ودراسة رشا الناطور (٢٠٠٧) ودراسة سهير الشافعي (٢٠١٢) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح العام أو مستوى الطموح الدراسي، وأن خبرات النجاح تدفع الطلاب إلى مزيد من النجاح أما الفشل فيؤدي إلى التوتر والإحباط والتشاؤم واليأس .

في حين ترى دراسة محمد أبوالعلا(٢٠١٠) أن الذكور أكثر تعلقاً بالطموحات الخارجية وأكثر تعلقا بالشهرة والثروة وأكثر تفاؤلا وأكثر تقديرا لذواتهم وتمتعوا بمستوى طموح أعلى من الإناث ، وأظهرت أن المشاعر الإيجابية أو السلبية تنبئ بدرجة تقدير الذات والتوافق مع الحياة ،.

وعلى الطرف الآخر تشير دراسة محمد توفيق (٢٠٠٢) بأن التخصصات العلمية أعلى إنجازا وطموحا من التخصصات الأدبية .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ما نشاهده على المستوى المحلي والعالمي من تغيرات في الحراك الاجتماعي ونظرة الأسر إلى أهمية تدعيم الثقة لدى الإناث نتيجة لارتفاع نسبة الإناث عن الذكور في معظم الأسر، فأصبحت الفتاه هي الامتداد النرجسي للوالدين وهى الأمل لهما ، ومن ثم اختلفت النظرة عما سبق وتلقت الدعم (نفس الدعم النفسي والاجتماعي) مقارنة بالذكور ومن ثم قلت الفروق بينهن وبين الذكور، وقد انعكست طريقة التنشئة الاجتماعية المتعادلة بين الجنسين على مستوى طموح كل منهما فلم تعد فروقا جوهرية تُذكر فوجدنا عدم وجود فروق بينهما في التخصص بالنسبة لمستوى طموح كل منهما وقد يرجع ذلك لعدة أسباب بالإضافة إلى ما سبق من تنشئة اجتماعية منهاالمجتمع الآن يحتاج لجميع التخصصات لتتواكب مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية ، واختلاف النظرة للمهن والحرف اليدوية عما كان سابقا، وعدم وجود فرص عمل للمؤهلات العليا، والشعور بانعدام تكافؤ الفرص من جهة ومن جهة أخرى الصعوبات والعراقيل التي يواجهونها في تأمين فرص العمل تتناسب مع تخصصاتهم، وضعف الرغبة في الارتقاء للمناصب نتيجة لما يسمعوه ويروه عبر الوسائل المسموعة والمقرؤة من تكالب على المناصب وترك المصلحة العامة وانتشار الفساد وغيرها من الأسباب التي دفعت الطلاب والطالبات على حدٍ سواء بالشعور باليأس وعدم الجدوى من كل هذا الجهد طالما الجميع يتساوى ،الأهم هو المال بأية وسيلة شريفة سواء بالتخصص العلمي أو الأدبي- رغم ارتفاع نسبة قلق المستقبل لدى من التحق بالتخصص العلمي .

وبحسب باندورا Bandura(1997:38) عندما تحدث عن إدراكات الفرد لقدراته ومدى تأثيرها في تفكيره وفي استجاباته الانفعالية في المراحل المختلفة للانغماس في النشاط وفي العوامل المسببة لنجاحه افشله وما يصاحب هذه

العمليات من اتجاهات عاطفية نحو ذاته ونحو المهمة التييأخذها على عاتقه فعندما يكون الفرد لديه تنظيم ذاتي منخفض يرى نفسه أقل كفاءة في التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة ويستجيب لها بسهولة ، ويميل للتقيم السلبي ويبالغون في رؤية العراقيل وهذا يؤدي إلى استثارة معوقات تضعف الأداء وتشتت الانتباه عن القيام بالأعممال المنوطة إليهم.

ومن ثم فهم يركزون على التقييمات الذاتية السلبية ويبتعدون عن الرؤية الإيجابية للأمور ، ويعزون فشلهم إلى عوامل خارجية ، ومن ثم يزداد قلق المستقبل لديهم ، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة أشرف عبدالقادر(١٩٩٨) بوجود علاقة ارتباطية بين العزو السببي ومستوى الطموح لدى طلاب الثانية العامة .

ويتضح من الجدول (١٠) ما يلي: لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة،وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة أحمد حسانسن (٢٠٠٠) من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، في حين دراسة إيمان صبري (٢٠٠٣) تشير إلى أن الإناث أكثر قلقا من الذكور .

وما نعيشه الآن يقدم أفضل تفسير لما توصلت إليه الدراسة الحالية من عم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل لأن الجميع في حالة من التوتر والضيق والترقب لما سيحدث،و قلق المستقبل يشغل بال الطلاب والطالبات على حدٍ سواء لأنه يعطل أدوارهم ويمنعهم من أن تكون لهم فلسفة عملية في الحياة ويصيبهم بضعف الإرادة وتنغمس ألفاظهم باليأس لعدة أسباب منهاك سيادة الجانب المادي على القيم والمبادئ ، وأزمة البطالة ، وعدم وجود عدد كاف من الجامعات لتواكب المخرجات التعليمية من الثانوي، وما يسمى بثورات الربيع العربي .

ويتضح من الجدول (١٣) ما يلي: ويتضح من الجدول (١٣) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠١و) في قلق المستقبل يرجع إلى التخصص (علمي / أدبي) لصالح متوسط درجات ذوي التخصص العلمي . أي أن متوسط درجات الطلاب والطالبات ذوي التخصص العلمي في قلق المستقبل أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى طلاب وطالبات التخصص الأدبي بالثانوية العامةوتحقق صحة الفرض السابع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سناء مسعود(٢٠٠٦) ودراسة ناهد سعود (٢٠٠٥) من أن التخصصات الأدبية لا تواكب التغيرات في سوق العمل ولا تستطيع أن تؤمن المستقبل الوظيفي الذي هو أكثر ما يجعل الطالب قلقا على مستقبله لانه يشعر بأنه لن يجد وظيفة مناسبة بعد التخرج وإن وجد الطالب المتقن لعمله وظيفة سيدرك فيما بعد أنه غير قادر على ملاحقة ومنافسة الحراك الاجتماعي والاقتصادي والانفتاح العلمي والتقنيات السريعة المتلاحقة ، ومن ثم يعيش في قلق دائم على مستقبله أكبر من طالب التخصص العلمي .

وترى الباحثة أن هذه النتيجة ترجع لعدة أسباب منها: أن طالب الصف الثالث الثانوي يشعر بقلق على مستقبله بشكل أكبر من طلاب الصفوف الأدنى لأنه على أبواب التخرج من المرحلة المدرسية وسيلتحق بعالم أكثر

إنفتاحاً ألا وهو الحرم الجامعي وهو غير معد ومؤهل له ،الأمر الذي يسبب له صراعاً في مواجهة الواقع ومحاولات مستميتة لاثبات الهويه من خلال الرغبة في الحصول على أكبر مجموع ليتخطى أزمة التنسيق ويلتحق بالجامعة وبين الرغبة في الاستقلال المادي والبحث عن عمل يجلب له أموالا طائلة ليصبح مثل أقرانه الذين سيتخرجون من مدارس الثانوي الفني الموازي للثانوي العام فهو من منظور اريكسون يكون مستعدا استعدادا حقيقيا للألفة والمودة الاجتماعية والارتباط بشخص آخر ومن ثم فهو يقلق بشأن مستقبله مع شريك الحياه

في حين أن دراسة محمد معشي (٢٠١٢) تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من حيث التخصص العلمي والأدبى .

- **خلاصة النتائج** :

ومن خلال ما سبق نلاحظ تحقق صحة الفرض الأول بشكل جزئي وتحقق الفرض الثاني والرابع والخامس والسابع والثامن، بينما لم يتحقق صحة الفرض الثالث والسادس .

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس والتخصص في مقياس التنظيم الذاتي وفي مقياس مستوى الطموح وفي مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة نتيجة عدة أسباب منها: التحولاتٍ السريعة والتغيرات المتلاحقة في المجالات المختلفة مما ترتب عليه ضغوطا متواترة على هؤلاء الطلاب وأسرهم مما أدى إلى تعقد العلاقة بينهم وبين العالم المحيط حيث أصبح البعض منهم في معاناة مستمرة نتيجة محاولات مستميته للتوافق ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة مثل: عدم وجود أمن في الشارع المصري ، وكثرة المظاهرات وسماع أخبار متلاحقة من كل الأمصار عن الموت والقتل وسفك الدماء ، والغلاء المستمر في الأسعار ، والجميع يشتكي سواء له وظيفة ثابتة أو مؤقته ، أو من ذوي الدخل المرتفع أو المنخفض ، مما جعل الطالب يشعر بالتهديد وفقد الأمل والتشاؤم والإدراك الخطأ للأحداث الراهنة والمحتملة في المستقبل والتقليل من التنظيم الذاتي وانخفاض الهمة وأصبحت التوجهات المستقبلية ومستوى الطموح غير واضح ، وعدم القدرة على فصل الأماني عن التوقعات الشخصية ، وبذلك يمكن القول أن مستوى الطموح مرتبط بالأفكار المستقبلية وتوقع الأحداث خلال فترة زمنية أكبر ومن ثم فإن مستوى الطموح وقلق المستقبل يتدخلان في التنبؤ بالتنظيم الذاتي

- **التوصيات** :

- مساعدة طلاب الثانوية العامة على إدراك مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ومحاولة إيجاد حلول لها.
- إقامة ندوات ومحاضرات للمعلمين والوالدين حول مرحلة المراهقة لتبصيرهم بجوانب النمو المختلفة التي يمر بها الأبناء.
- فتح باب الحوار بشفافية مع جميع المراحل التعليمية من أجل توعيتهم ووقايتهم من الاضطرابات النفسية .
- توعية الإنسان بضرورة النظرة المتفائلة للمستقبل لخلق الدافع للإنجاز والتميز.

- **بحوث مقترحة** :
  - عمل دراسات تتبعية لقلق المستقبل وعلاقتة بجودة الحياة لدى شرائح عمرية متنوعة.
  - دراسة العلاقة بين مستوى الطموح وقوة الأنا لدى طلاب الثانوية العامة.
  - دراسة فاعلية برنامج ارشادي نفسي ديني في تخفيف قلق المستقبل لدى شرائح مهنية مختلفة.
- **المراجـــــع** :
- **المراجع العربية** :

- أحمد حسانين (٢٠٠٠) .قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي . رسالة ماجستير (غير منشورة) .كلية الآداب . جامعة المنيا.
- أحمد سعيد (٢٠١٢) . قلق الكلام والتنظيم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة رسالة ماجستير (غير منشورة) .كلية التربية.جامعة بنها.
- أحمد عبد العظيم (٢٠٠٨). قلق التحصيل كدالة للتفاعل بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة) .كلية التربيةجامعة بنها.
- أحمد عكاشة وطارق عكاشة(٢٠١٠) .الطب النفسي المعاصر . ط١٥ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- أشرف عبد القادر(١٩٩٨) .عزو النجاح والفشل الدراسي كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلاب الناجحين والراسبين في الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية ببنها. مجلد٩ .(٣٤) .ج ٢، ٤٧ – ٩٦.آمال باظة (٢٠٠٤) . مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- إيمان صبري (٢٠٠٣) . بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز . المجلة المصرية للدراسات النفسية . ١٣.(٣٨) ،٥٣ – ٩٩.
- الجميل شعلة (٢٠٠٤) . الانجاز الاكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة الى المعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة(دراسة تنبؤية) . مجلة كلية التربية ببنها،المجلد ٤ ، ١٧٩- ٢٠١.
- حامد زهران (٢٠٠١) . الصحة النفسية والعلاج النفسي . ط٣.القاهرة : عالم الكتب.
- حمدي الفرماوي (٢٠٠٤) . نحو تنشئة أطفالنا بدون إعاقات نفسية (رؤية نفسية إرشادية). مركز الدراسات المعرفية .ندوة نحو والدية رشدة من أجل مجتمع أرشد.كلية التربية بسوهاج،ج ٢ ،٥٣٧ .٥٦٦ .
- رشا الناطور(٢٠٠٧) . مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة دمشق.
- زينب محمد شقير (٢٠٠٥) . مقياس قلق المستقبل ، ط١ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- سارة السبيعى (٢٠٠٧) . العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وكل من التنظيم الذاتى واضطراب المسلك لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- سامي عبد السلام (٢٠١٠). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من المراهقين ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية.جامعة بنها.

- السعيد عبد الصالحين (٢٠٠٨). تنظيم الذات كعامل أو كعوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية. دراسات نفسية، ١٨ . ٣، ٥٢٥- ٥٦١.
- سميرة شند (٢٠٠٢) . دراسة لقلق المستقبل وقلق الموت لدى طلاب الجامعة من منظور متغيري الجنس والتخصص ، مجلة كلية التربية . جامعة عين شمس ، مجلد ٨. (٣) ،١١٢- ١٨١.
- سناء مسعود (٢٠٠٦) . بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين . رسالة دكتوراة(غير منشورة) .كلية التربية. جامعة طنطا.
- سهير الشافعي (٢٠١٢) . الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية . (٩٢) ،٣١٧. ٣٤٨.
- شريف مهنى(٢٠٠١) .دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي . رسالة ماجستير (غيرمنشورة) ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- صفوت عبد ربه (١٩٩٥) . دراسة مقارنة لمستوى الطموح وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية .رسالة ماجشتير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس.
- عبد المطلب القريطي (١٩٩٨) . في الصحة النفسية ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- فرج عبدالقادر (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسى. القاهرة: الأنجلو المصرية.(١١٥٣)
- كمال دسوقي(١٩٩٠) . ذخيرة علم النفس . جامعة القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.(٣١)
- محمد أبوالعلا (٢٠١٠) التفاؤل والتشاؤم ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات ، دراسات عربية في علم النفس ، المجلد٩.(٢) ، ٣٣٩- ٣٩٨.
- محمد توفيق (٢٠٠٢). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني . رسالة ماجستير (غير منشورة) .معهد الدراسات والبحوث التربوية : جامعة القاهرة.
- محمد حسانين ، ومجدي الشحات (٢٠٠٦) . دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الادراكية . الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح . تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطء التعلم في المرحلة الاعدادية . مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ٦ .١٦ .
- محمد عبد التواب ، وسيد عبد العظيم (٢٠٠٥) . مقياس مستوى الطموح .القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- محمد عبد الرحمن (١٩٩٨) . دراسات في الصحة النفسية . ج٢ ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.
- محمد القرشي (٢٠١٢) الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى .رسالة ماجستير (غير منشورة) .جامعة أم القرى.
- محمد معشي(٢٠١٢) . قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) . العدد(٧٥) ،٢٧٩. ٣٠٦.
- محمود مندوة (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد ١٦،(٥٣)،٢١٩ . ٢٧١.

- منال عبدالخالق (٢٠٠٩) . التنبؤ بالتوجهات المستقبلية فى ضوء الكفاية الذاتية والتوقعات الوالدية المدركة والفروق بين الجنسين لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين،المؤتمر الخامس والعشرون لعلم النفس فى مصر والسابع عشر العربى ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية .المجلد ١٩، (٦٤) ، ٣٠٧- ٣٥٦ .
- ناهد سعود (٢٠٠٥) . قلق المستقبل وعلاقته بسمتى التفاؤل والتشاؤم ، رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة دمشق.
- نجلاء العجمي (٢٠٠٤) . بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود . رسالة ماجستير (غير منشورة) .جامعة الملك سعود.

- **ثانياً : المراجـــع الأجنبية :**

- Abbie, s,J; Jeffrey, E& Schurer, L, L (2009). Cnceptualization and measurement of temporal focus:the subjective experience, Organizational Behavior and Human Decision Processes. 110 (1), 1- 22.
- Alden L., Bieling & Wallace (1994). Perfectionism an Interpersonal Context a Self Regulation Analysis of Dysphasia and Social, Cognitive Therapy and Resarch. 18, 297- 316.
- Allen, P, R (2011). Understanding the Relationship between Students' Reading. Achievement and Teachers' Self – regulation patterns in Grades, K – 3, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Satten Mississppi, Graduate School.
- Alyson Kay, Z (2012). Understanding the nature of perceived conrol and its relationship with anxiety, University of pensylvania, http://search.proquest.com/docview/1170794326?accountid=27191
- Armstrong, L, M (2011). Emotion Language in Early Childhood: Relations with Children's Emotion Regulation Strategy Understanding and Emotional Self – Regulation. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvan State University, The Graduated School College of the Liberal Arts.
- Bandura ,A.(1997) .Self Efficacy:the Exercise of control.New York: W.Hfreeman
- Bethany, P (2010). Differentiating future time perspective and future anxiety as distinct predictors, Dissertation Abstracts international : The Sciences and Engineering. 70 (8-B), 20.
- Celina.T.T& Zbigniew.Z (2006). Personality and Construing one's own future. Polish Psychological Bulletin. Vol. 37 (3), 172-184.
- Change S., (2011). Across- Cultural Study on TheExperience and Self-Regulation of Shame and Guilt.Unpublished Docttoral Dissertation, York Unviersity, Faculty of Gradate Studies.
- Cleary, A (2011). Self – Regulation by Adolescent Substance Users in the Context of Observed Family Interaction, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona, Graduate College.

- Crockett,L;Moilanen,J.;Rafealli,K,Randel,M.(2006).Psychological Profiles and Adolescent Adjustment:Aperson Centered Approach .Journal of Development and psychology.118(1) .195-214.
- Dipaola B. (2011). Self Regulation and Its Impact on Communication During Undergraduate Arguments. Unpublished Doctoral Dissertation, Northwestern University, Graguate School, Field of Communication Studies
- Domenico,M.&Karen,H.(2007).Career Aspiration of Pregnant and Parenting Adolescents .Journal of Family and Consumer Sciences Education ,25(1),24-33.
- Fung,L. Y.(2010).Astudy in the self-efficacy and Expectancy for success of Pre-University Students.European Journal of Social Sciences ,13,(4),514-524..
- Garner P.,& Hinton T.(2010). Emotional Display Rules and Emotion Self-Regulation: Associations with Bulling and Victimization in Community Based after School Programs. Journal of community and Applied Social Pscholog, 20, 480- 496.
- Hans, B; Rik. P & Richard, P.,B (2008). Future – oriented emotions : Conceptualization and behavioral effects. Conceptualization and behavioral effects, European Journal of social Psychology. Vol. 38 (4), 685-696.
- Heifer& Bembenutty (2008). Self-Regulation of Learning and Test Anxiety. Psychology Journal, l5, 1-19.
- Hui-hui chou.(2009).The Investigation of Career Sellf –concept by high school students with hearing impairment and its correlation with other factors .chinese journal of special Education ,43,1
- Jenefer, H & Shell,D, F (2008). Beliefs and Perceptions about the future : A measurement of future time prospect, Learning and individual Differences. Vol. 18 (2), 2008, 166-175.
- Katy, L; Richard .F & Heidi . L(2011). Predictors of future anxiety about male pattern baldness in new Zealand males, AN : Peer Reviewed Journal.
- Kirstin. G.-L& Joke.T,Andrea.D, Frouke,S,Arie.V. Rfrank.O &Anja.H(2010). Reduced autonomic flexibility as a predictor for future anxiety in girls from the g, Psychiatry Research,Vol. 179 (2), 187-193.
- Lisa , G. A (2005). The Psychology of future Oriented Thinking : From Achievement to proactive Cor, Motivation and Emotion, Vol 29 (4), 203-235.
- Luszcynsa A.; Manfred D., Benicia G., Patrik K., & Ralf, S. (2004). Measuring Once Component of Dispositional Self-

Regulation Attention Control Pursuit. Personality and Individual Differences, 37, 555-566.

- Meng. Z& Iowa. S (2012). Keep an eye on future feelings : Interpersonal affective forecasting and self regulation, http://search. Proquest.com.search.sti.sci.eg:2048/printviewfile?accoundtid=27191.
- Nancy L. & Norman S. (2000). Social Anxiety, Self-Regulation and Fear of Negative Evaluation. European Journal of Personality, Jan, 14, 347-358.
- Obrien. M & Jim. A.H (2010). Thinking Clearly versus frequently about the future self : Expoloring this distinctior, Self and Identity, Vol. 3 (3), 298-321.
- Raffaelli M., Crockett L., & YuhLing (2005). Development Stability and Change in Self-Regulation from Childhood to Adolescence. Journal of Genetic Psychology, 166, 54-75.
- Reid R., Trout A.L, & Schertz M., (2005). Self Regulation Interventions for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Councilor Exceptional Children, 71, 4, 361- 377.
- Robert A., Alexander M., & Michelle (2005). Self-Regulation Interventions for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Council for Exceptional Children, 71, 4, 361-337.
- Schwarzer, R., Dihl, M. & Gerdamarie, S.(1999). Self- Regulation. www. Userpage. Fu-berlin de/ health/ selfreg. E.htm.
- Smith Cole, Pamela M. and Dennis (2009). Preschooler's Emotion Regulation Strategy Understanding Relation with Emotion Oscillation and Child Self Regulation. Journal of social development, May, 18, 324-352.
- Zbigniew, Z (2005). Future Orientation and Anxiety. Strathman, Alan (Ed); Joireman, Jeff (Ed]. Understanding behavior in the context of 125 -141), xix, 356 Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers : US.
- Zimmerman B. & Schunk D. (2001). Reflections on Theories of Self Regulated Learning and Academic Achievement. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 289- 307.

****

البحث الثاني:

" أنماط إساءة معاملة الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الوالدين في مدينة الطائف وعلاقتها ببعض المتغيرات "

إعداد :

د / عبد الله علي محمود بنيان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الطائف

د / منجد محمد حسن نجادات
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الطائف

" أنماط إساءة معاملة الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الوالدين في مدينة الطائف وعلاقتها ببعض المتغيرات"

د/ عبد الله محمود د/ منجد محمد حسن

- **المستخلص** :

هدفت الدراسة الى معرفة أنماط إساءة المعاملة التي يتعرض لها الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الأهل في مدينة الطائف وعلاقتها ببعض المتغيرات. وشملت عينة الدراسة (60) طالبا أعمارهم بين (8-12) من فئات (الإعاقة السمعية الإعاقة العقليةوالمضطربين سلوكيا) اختيروا عشوائيا من المدارس الحكومية في مدينة الطائف، وتضمنت الأداة مقياس أنماط الإساءة (صورة الأب والأم) من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى أن أكثر أنماط الإساءة التي يمارسها الوالدين على أبنائهم ذوي الحاجات الخاصة هي نمط الإساءة الانفعالية ثم نمط إساءة الإهمال واقلها نمط الإساءة الجسدية. وان أكثر الفئات تعرضا لأنماط الإساءة هم فئة المعاقين عقليا ولاتوجد فروق دالة إحصائيا بين فئتي الإعاقة (السمعية والمضطربين سلوكيا). كما ان الأمهات أكثر استخدما لأنماط الإساءة بكل أشكالها (الجسدية، الانفعالية، الإهمال). وان الأسر ذوات الدخل المنخفض أكثر استخدما لأنماط الإساءة تجاه أبنائهم مقارنة مع الأسر ذوات الدخل المرتفع. وان الوالدين في مؤهل التعليم اقل من الجامعي، أكثر استخداما لأنماط الإساءة من الوالدين الحاصلين على التعليم الجامعي فأكثر.

Patterns Abuse Against Special Needs sons By Parents In Taif and their Relationship with Some Variables

Abstract :

The study aimed to find out Patterns Abuse Against Students with Special Needs accused By Parents In Taif and their Relationship with Some Variables. The study sample included (60) students between the ages of (12-8) of the categories (hearing disability, mental disability, and disturbed behavior) randomly selected from public schools in the city of Taif, and the tool is included scale patterns abuse (father and mother image) prepared by the researcher. The results indicate that more offending patterns practiced by parents to their children with special needs is a pattern of emotional abuse and pattern abuse of neglect and the least is the pattern of physical abuse. And the most category subject to patterns of abuse are mentally handicapped category, and there are no statistically significant differences between the two categories (hearing disability and disturbed behaviorally). Mothers are the most to use the patterns of abuse in all its forms (physical, emotional, neglect).And low-income families use to the patterns of abuse towards their children more than high-income families. Under graduate level parents use the patterns of abuse more than parents who have university level education of above.

- **المقدمة** :

إن وضع الطفل اليوم في كل أنحاء العالم حسب ما تشير إليه الدراسات وضع مأساوي ولا يطمئن بخير، رغم الاتفاقيات والبروتوكولات الدولية المنعقدة هنا وهناك والتي تنادي بحرمة تعريض براءة الطفولة إلى الخطر، إلا أن المتتبع حالة الوضع عالمياً يلاحظ تدني ملحوظ في الأوضاع الصحية والتربوية والتسرب من المدرسة وعمالة الأطفال واستغلالهم في شتى

المجالات، وهذا ما أشار إليه تقرير وضع الأطفال في العالم (مستبعدون وخفيون عن الأنظار) الذي قدمته اليونسيف (unicef,2009).

إن مثل هذه الظاهرة المتفاقمة يجب ان يرصد لها من الجهد والمال والبحث والتقصي ما يكشفها عن حقيقتها ويزيل اللثام عن مساؤها، لحصرها بأنشطة الوقاية والتدخل السريع وتفعيل الاتفاقيات والبروتوكولات التي ضمنت ذلك

- **مشكلة الدراسة** :

تبين الدراسات إن تعرض الأطفال المعوقين من قبل أولياء أمورهم ومن يقوم على رعايتهم إلى العنف بشكل اكبر من أقرانهم العاديين (McAcarthy&Thompson,2010). ويرى منصور(2001)إلى أن الاهتمام العالمي بظاهرة الإساءة للأطفال خاصة في العقود الثلاثةالأخيرة ارتبط بتنامي الاهتمام بحقوق الطفل ، وإقرار تلك الحقوق في صورة وثائق وتشريعات عالمية. إلا أننا نلحظ في العالم العربي تزايد معدلات الإساءة التي يتعرض لها بعض ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام والمعاقين عقليا بشكل خاص سواء في محيط الأسرة أو المؤسسة التربوية، أو في المجتمع (قطب،1990).

واشار كل من ستوكر وماكارثر (Stalker&McAurthr's,2012) من خلال استعراضهما للدراسات والتقارير حول ظاهرة الإساءة ضد الأطفال المعوقين للأعوام ما بين 1995-2012 الى ان الدراسات التي أجريت على ما أثبتته من تحدي صارخ للاعتداء على المعوقين الا انها لم تشر الى خطورة الأمر بشكل واضح وجلي، فإن ما تم انجازه في هذا المجال تناول عينات صغيرة ومحدودة لا تشكل أساسا للبناء عليها ولا يعتمد عليها لتقدير انتشار هذه الظاهرة. الا ان هناك حقيقة لا يمكن إنكارها هو تعرض الأطفال المعوقين لأنماط الإساءات بشكل يفوق زملائهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم (WelfareInformation Gateway, 2012).وتعد دراسة المشكلات التي تواجه تلك الفئة والمظاهر السلبية للتعامل معهم البداية الحقيقة لإنصاف ذوي الحاجات الخاصة، وكشف الآثار الناجمة عنها إعداد البرامج لعلاج تلك الآثار. من هنا برزت مشكلة الدراسة والتي تبحث في تحديد أنماط الإساءة التي يتعرض لها بعض فئات التربية الخاصة من قبل الوالدين وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدينة الطائف. وذلك من خلال إجابتها عن السؤالين التاليين:

- ما هي أكثر أنماط إساءة المعاملة (الجسدية، الانفعالية الإهمال) التي يمارسها الوالدين على أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة ؟
- هل تتغير أنماط إساءة المعاملة وفقا للمتغيرات التالية (نوع إعاقة الطفل جنس الوالدين، الدخل الشهري للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين)؟.

وقد تفرع عن السؤال الثاني الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير فئة الإعاقة (إعاقة سمعية، إعاقة عقلية، مضطرب سلوكيا).

- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير جنس الوالدين.
- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.
- الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة.

- **أهداف الدراسة** :

معرفة أنماط إساءة المعاملة التي يتعرض لها الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الوالدين في مدينة الطائف وعلاقتها بعض المتغيرات كنوع إعاقة الطفل ومستوى الدخل الشهري للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين وجنسهما.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات القلائل – في حدود علم الباحث – التي تتناول مشكلة إساءة المعاملة التي يتعرض لها بعض فئات التربية الخاصة (العقلية والسمعية والمضطربين سلوكيا) في المملكة العربية السعودية.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المعاقين سمعيا** :

وهم الأطفال الذين يعانون عجزاً جزئياً أو نقصاً في حاسة السمع بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة.(عبد النبي، 2003).

أما إجرائيا فهم الأطفال المعاقين سمعيا بفقدان سمعي بسيط، الملتحقون بمدارس منطقة الطائف للعام الدراسي 1433-1434 والذين تبلغ أعمارهم بين (8-12).

- **المعاقون عقليا** :

هم الأطفال الذين لديهم قصور في أدائهم العقلى أقل من المتوسط بدرجة دالة، ويصاحب ذلك قصور فى السلوك التكيفى يؤثر على الأداء التعليمي (ديان برادلى وآخرون، 2001).

أما إجرائيا فهم الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، الملتحقون بصفوف الإعاقة العقلية بمدارس منطقة الطائف للعام الدراسي 1434-1433 والذين تبلغ أعمارهم بين (8-12).

- **المضطربين سلوكيا** :

هو نمط من الأفكار والانفعالات السلوكية التي تتصف بالابتعاد عن السلوك المقبول، وعدم وجود مبرر له، ويصاحب بسوء تكيف ويسبب ضيقا وتوترا للفرد (الجبوري، 1996)

أما إجرائيا فهم الأطفال المضطربين سلوكيا بدرجة بسيطة الملتحقون بمدارس ادارة التربية والتعليم في منطقة الطائف والمسجلون لدى المرشد النفسي في المدرسة للعام الدراسي 1433-1434 والذين تبلغ أعمارهم بين (8-12).

- **أنماط الإساءة** :

هو فعل أو الامتناع عن فعل من قبل احد الوالدين او من يربي الطفل وتتمثل في استغلالا للطفل أو إلحاق الأذى الجسيم على الطفل جسديا او عاطفيا او جنسيا .(Child Welfare Information Gateway, 2008)

ويعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مجموع العبارات الواردة في استبانه أنماط إساءة المعاملة بأشكالها (الجسدية، الانفعالية، الإهمال).

- **منهج الدراسة** :
- **منهج البحث الوصفي التحليلي** :
- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

ان الإساءة للطفل المعوق تؤدي الى أضرار نفسية وتؤثر في نموه الاجتماعي والشخصي، وهذه الإساءة تتنوع بتصرفات أو كلمات جارحة أو اللقاب يوصف بها الطفل المعوّق، أو والشتم، وسمته بأسماء تؤثر في إحساسه بقيمته وثقته بنفسه، ومقارنته بإخوته وزملائه، (النجار، 1997).

ويؤكد كيتامورا وآخرون (Kitamura et al.,2000) أن الخبرات التي تحدث خلال مرحلة الطفولة مثل الإساءة من الوالدين، وانعدام الحب والحماية الزائدة، وحوادث الحياة العامة تعتبر مهمة ومؤثرة في نمو الأطفال وصحتهم النفسية عند البلوغ. ويرى جنسون (Johnson, 2011) أن الوالدين قد يلجئون إلى ما هو اشد من استخدام أنماط الإساءة للطفل المعوق وهو عدم معرفتهم التعامل معه وحمايته من الأشياء الخطرة التي قد تضره أو يتعرض لها.

- **حجم ظاهرة إساءة معاملة الأطفال**:

تشير الكثير من الدراسات الى أن الاهتمام بمشكلة إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم لم تبدأ فعليا إلا في بداية الستينات ، وأن الكتابات التي سبقت ما هي إلا عبارة عن توجيهات ونصائح اهتمت بالطفل وتربيته وأشارت إلى تفاقم عظم التعامل السيئ مع الأطفال، وقد أشار استطلاع قومي للرأي في الولايات المتحدة الأمريكية أن أكثر من 90% من الأمريكان يستخدمون العقاب البدني بصورة أو بأخرى مع أطفالهم .(Adams&Tidwall,1989)

اما نظام المعلومات الوطني الخاص بإساءة الأطفال وإهمالهم فإنه يشير في تقاريره لسنة 1995 الى أن عدد الأطفال الذين تعرضوا للإساءة بلغ (551,648) طفلا منهم (81%) وقعت الإساءة عليهم من قبل والديهم أي حوالي (313,515) طفلا، وبلغ عدد من وقع عليهم الأذى من قبل أفراد الأسرة(6,10%) أما من وقع عليه الأذى من قبل أشخاص خارج الأسرة فبلغت نسبتهم (5٪)، ومن وقع عليهم الأذى من قبل من يتولون رعايتهم في دور رعاية الأطفال فقد بلغ نسبتهم 1,1 % كذلك من وقع عليهم الإساءة من قبل والديهم بالتبني والتي بلغت نسبتهم (Jill,2005) .(0,05)

وتشير تقديرات الأمم المتحدة إلى أن هناك حوالي أربعة ملايين طفل وامرأة يتعرضون للاتجار غير المشروع كل سنه في مختلف أنحاء العالم (الشمري، 2004). وفي المجتمع السعودي فقد أشارت بعض الدراسات الى تنامي ظاهرة العنف والإساءة ضد الأطفال، وان هناك تزايدا مخيفا بنسب تعرض الأطفال إلى الإساءة الزهراني (2003) والقحطاني (2008).

- **أنماط الإساءة معاملة الأطفال** :

ان تحديد أنماط الإساءة يصاحبها عدد من الصعوبات والتي تتضمن المعايير التي تستخدم في تحديد تلك الأنماط الأساسية لسوء المعاملة، إلا أن هناك أربعة أنماط رئيسية للإساءة ركزت عليها البحوث والدراسات وهي (الحديدي وجهشان،2004).

- **الإساءة الجسدية** :

وهي التدخل المقصود أو عدم المقصود من قبل الوالدين أو القائمين على رعاية الأطفال والذي يحدث إصابات جسمية أو يترك أثارا نفسية واجتماعية سيئة على الأطفال تعوق نموهم النفسي والاجتماعي وتؤثر على شخصيتهم تأثيرا سلبياً (الشهري، 2008).

- **الإساءة الانفعالية** :

هي الفشل في إمداد الطفل بالعاطفة والمساندة الضرورية للنمو الانفعالي والنفسي والاجتماعي، ويتضمن ذلك إطلاق أو استدعاء الطفل بأسماء مضحكة ونقص الحب والدفء والحنان والطمأنينة، وإلقاء المسؤولية على الطفل ولومه على مشكلات الراشدين وتنمية أحساس الطفل بالخجل والذنب والمقارنات السلبية بالآخرين والتقليل من شأنه (اسماعيل، 2001.)

- **الإساءة الجنسية** :

تعرفها (ال سعود،2005) انها أي اتصال قسري، أو حيلي أو متلاعب مع طفل، من خلال شخص أكبر منه سنا بغرض تحقيق الإشباع الجنسي للشخص الأكبر سنا

- **إساءة الإهمال** :

يرى كل من مايكل وكيمبر لي (Michael & Kimberly, 2007) أن هناك فرق بين إساءة المعاملة والإهمال، فالأول يشتمل أفعالا مباشرة من جانب الوالدين أو احدهما تهاجم الطفل من النواحي النفسية والعاطفية والجنسية والجسدية، أما الثاني فيستخدم بشكل نموذجي ليشمل الفشل في تقديم الكفاية الأساسية للاحتياجات الضرورية وارتكاب الأخطاء واللامبالاة نحو الطفل. وتعرف ساراجا (Saraga,1993) الإهمال بأنه : القصور في حماية الطفل من أي نوع من أنواع الخطر الذي قد يتعرض له بالإضافة الى تعرضه للبرد أو الجوع، أو القصور في توفير الرعاية اللازمة له.

- **العوامل المسببة للإساءة ضد الأطفال** :

هناك جدل بشأن أي العوامل أكثر تأثيرا على نشؤ سلوك الإساءة، فيرى البعض أن للعوامل الأسرية الدور الأكبر ، في حين يرى آخرون ان العوامل

البيئية لها الدور الأكبر، ويرى ثالث أن الطفل هو نفسه المسئول عن تعرضه للإساءة (الدخيل،2002).

- **العوامل الأسرية** :

تشير الدراسات إلى أن هناك علاقة بين الإساءة للأطفال وعلاقة الزوجين مع بعضهم البعض فالأطفال الذين يعيشون في أجواء العنف بين والديهم تكون احتمالية وقوعهم ضحايا للاعتداءات الجسدية من قبل احد الوالدين او إهماله، بسبب انهماكهما في مشاكلهما الخاصة، وبالتالي فان مردود ذلك على الطفل في عدم تلبية حاجاته المختلفة، بل قد تقع الإساءة على الطفل بقصد الانتقام من الطرف الأخر (National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information,2002; Patrick & Emily, 2012).

- **العوامل المتعلقة بالطفل** :

دلت الأبحاث ان الأطفال الذي يعانون من إعاقات عقلية، وجسدية، وعاطفية يكونون أكثر عرضة لتعرضهم للإساءة والاعتداء، مقارنة مع العاديين Sobsey,1994;Stalker& McArthur,2012; Kvam,2000; (Sullivan & Knutson,2000; Black et al.,2001; Fitzsimons,2009; Rycus & Hughes,1998)

وبصورة عامة فان الأطفال الذين يتطلع لهم والديهم على انهم مختلفون او ان لديهم احتياجات خاصة، او أمراض مزمنة، او ذوي مزاج حاد، او لديهم حركة زائدة، فأنهم يكونون أكثر عرضة للوقوع ضحايا للإساءة والإهمالبمعدلات أعلى من غيرهم من العاديين (Child Welfare Information Gateway, 2012; Stalker & McArthur, 2010 Algood et al., 2011; McCarthy& Thompson,2010).

- **العوامل البيئية** :

هناك علاقة قوية بين العوامل البيئية كالفقر والبطالة، وبين الاعتداء على الأطفال، (Goldman et al., 2003) حيث وجد أن الأطفال في الأسر التي يتراوح دخلها السنوي 15 ألف دولار أمريكي فأقل، هم عرضة للإساءة والإهمال بما يقرب من 22 مرة مقارنة مع من يعشون في اسر دخلها السنوي أكثر من 30ألف دولار(Sedlk & Broadhurst,1996).

وقد حددت إحصاءات عام 1999 أن (85٪) من العائلات في الولايات المتحدة الأمريكية التي تسيء إلى أطفالها، تتصف بالفقر والإدمان على الكحول والمخدرات، (National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information,2002)

- **النتائج المترتبة على إساءة معاملة الأطفال**:

ليس هناك صفات محددة تميز الأطفال الذي تعرضوا للإساءة، ولكن هناك مشاكل عاطفية ونفسية وانفعالية، تصيب الأطفال الذين عانوا الإساءة والاعتداء. ففي الرسائل التي تصدرها جامعة براون (The Brown university child and Adolescent Behavior letter) ذكرت ان تعرض

الأطفال لإساءة المعاملة خاصة من قبل الوالدين من أهم ا لعوامل التي تؤدي الى معاناة الأطفال من بعض الأمراض كالاكتئاب مثلا (Helen,2003) والسلوكات السلبية والانسحابية وسلوك العنف والعدوان والحركة الزائدة. (David et al., 2012 Miller- Perrin & Perrin,1999; Trickett & McBride,1995) والمشاكل العاطفية والنفسية والانفعالية، وتدني الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات والقلق، والكآبة، واجهادات ما بعد الصدمة، وصعوبة في إقامة علاقات وعاطفية، ومشاكل في الأكل، وخبرات غير غنية مع الزملاء، وسلوكات إيذاء الذات كتعاطي المسكرات، ومحاولة الانتحار (Goldman et al., 2003; Zuravin & Fontanella 1999, ولا يثقون بالآخرين، ولديهم تدني في الاستعداد للتعلم وغير قادرين على فهم مشاعر الآخرين، او تنظيم وتحديد مشاعرهم Morrison et al., (1999)

- **الدراسات السابقة** :

فيما يلي عرض للدراسات التي تتصل بالدراسة أو القريبة من الموضوع البحثي.

- أجرى خلقي (1990) دراسة هدفت إلى معرفة بعض متغيرات الطفل وأسرته المرتبطة بالإساءة. أظهرت النتائج انه كلما تدنى المستوى الاقتصادي للمسيء زادت معه فرص إيقاع الإساءة الجسدية والجنسية على الأطفال .
- وتوصلت دراسة براندا (Bernada,1991) الى التعرف على دوافع الإساءة نحو الأطفال المعوقين ذهنيا، ومدى تعرضهم للإساءة من قبل أمهاتهم وأظهرت النتائج ارتفاع الإساءة ضد الأطفال المعاقون ذهنيا، وان أمهات الأطفال المعاقين لديهن مستويات مرتفعة من الإساءة.
- واستنتجت دراسة البلبيسي (1997) ان لعامل البطالة دور في رفع نسبة الاعتداءات على الأطفال، وان هناك علاقة بين تدني المستوى التعليمي وارتكاب الإساءة الجسدية ضد الأطفال.
- وفي محاولة للعلي (1999) لرصد أنماط الإساءة المتبعة من قبل الأمهات في مدينة الرياض، فقد توصلت إلى أن أكثر أنواع العقاب شيوعا هي العقاب الانفعالي، والجسدي والسوي، وأن الأميات واللاتي يقرأن ويكتبن كن أكثر استخداما للعقاب الجسدي، ويزيد استخدام العقاب النفسي والجسدي لدى الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض.
- ولقد أجرت (الطراونة، 1999) دراسة بهدف التعرف على أشكال إساءة معاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والنفسية. وقد استنتجت ان الإساءة النفسية جاءت في المرتبة الأولى يليها إساءة الإهمال ومن ثم الإساءة الجسدية، وان الآباء أكثر استخداما للإساءة من الأمهات، كما أن هناك علاقة بين تدني المستوى التعليمي للوالدين وانخفاض دخل الأسرة وإيقاع الإساءة على الأبناء.
- وأجرت الصويغ (2003) دراسة هدفت للكشف عن أنماط الإساءة الواقعة على الطفل في المجتمع السعودي، حيث دلت النتائج أن الإساءة بأنواعها توجد في المدارس الابتدائية وتليها معاهد التربية الخاصة أكثر من

وجودها في الروضات وأن أكثر أنماط الإساءة شيوعاً هي الإهمال والإساءة النفسية تليهما الإساءة الجسدية والجنسية، وكان الأطفال في المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض أكثر تعرضا للإهمال، وإن الإساءة النفسية تنتشر بين أطفال الأسر ذات المستويين المنخفض أو المتوسط، بينما تنتشر الإساءة اللاخلاقية في المستوى المنخفض أكثر من غيرها.

- وأجرى الزهراني (2003) دراسة شملت (الرياض، الدمام، ومكة) للتعرف على حجم مشكلة إيذاء الأطفال وأشكال الإيذاء الموجه ضدهم واستنتجت ان الإيذاء النفسي الانفعالي من أكثر أنواع الإساءة ضد الأطفال يليها الإساءة الجسدية ثم الإهمال.
- كما أظهرت النتائج أن الأمهات اللواتي يحملن مؤهلاً جامعياً وما فوق يتعرضون للإيذاء بنسبة عالية. يلي ذلك من تحمل المستوى الابتدائية. وان الإساءة تحدث بصورة أكبر في الأسر ذات الدخل المنخفض والأسر الفقيرة.
- وفي دراسة فيلد(Fjeld, 2003) فقد هدفت إلى التعرف على آثار وجود طفل معاق جسديا أو عقليا أو سلوكيا على احتمال تعرضه للإساءة وقد أوضحت النتائج أن الأطفال المعاقين معرضين وبشكل أكبر من الأطفال الأسوياء إلى الإساءة والإهمال من قبل آبائهم.
- وأجرى كارين واخرون (Karen et al., 2004) هدفت إلى التعرف على أنواع الإساءة التي يتعرض لها الأطفال المعاقين في الولايات الأمريكية ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات.أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الإهمال والاعتداء الجنسي أكثر أنواع الإساءة حدوثًا لهؤلاء الأطفال.
- وقد راجع ليه (Leigh,2009) نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في أمريكا، حيث أشارت النتائج أن الأطفال المعاقين يتعرضون للإساءة الجنسية وبنسب متفاوتة، وان الفتيات المتخلفات عقليًا يتعرضن له بنسبة أعلى من الذكور المعاقين عقليًا.
- وقامت الميل (2005) بدراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين تقبل الأسرة الكويتية للأطفال المعاقين ذهنيا من الدرجة البسيطة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين تقبل الأمهات لأطفالهن ونضج المهارات الاجتماعية، والسلوك التكيفي، وهناك علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين تقبل الأمهات لأطفالهن وبعض جوانب اضطرابات الشخصية والسلوك كالعنف والسلوك التدميري والسلوك غير الاجتماعي والعادات الغريبة غير المقبولة، واضطرابات النفسية.
- كما قامت أل سعود (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على معدل حدوث حالات إيذاء الأطفال في المستشفيات التابعة لمدينة الرياض وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنماط الإساءة التي يتعرض لها الأطفال هي الإساءة البدنية ثم الإهمال ثم يلي ذلك الإساءة النفسية ثم الإساءة الجنسية. وان الأم هي من يقوم بالإساءة تجاه الأطفال كما ان للوضع الاقتصادي المنخفض اثر كبير على إيذاء الأطفال، بالإضافة الى المشاكل الزوجية التي تقع بين الزوجين.

- أما رطروط (2006) فقد بحث بدراسته إلى التعرف على احتمالية تعرّض الطفل المعوّق عقليا لمخاطر سوء المعاملة الوالدية، وكانت عينة الدراسة قائمة على اختيار طفلة معوّقة عقليا صنفت حالته على أنها إساءة جسديةوتوصلت الدراسة إلى أن الطفلة تعرضت إلى الإساءة الجسدية وإساءة الإهمال، وكانت الأسرة غير متقبلة للطفلة المعوّقة، وهناك كثير من السلوكيات والممارسات الخاطئة في عمليات التفاعل والتعامل مع الطفلةعزيت الى التدني في المستوى التعليمي للوالدين وسؤ الأوضاع الاقتصادية للأسرة.
- وأشارت نتائج دراسة العجمي (2007) الى تسليط الضوء على أبعاد الإساءة التي يتعرض لها الأطفال المعاقون ذهنيًا من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإساءة المحتملة لدى الذكور المعاقون عقليا أعلى منه لدى الإناث وانه كلما كان الأطفال المعاقون ذهنيا اكبر كلما كان مستوى الإساءة لهم اكبر من كلا المعلمين وأولياء الأمور.
- وهدفت (المسحر،2007) إلى معرفة أنماط إساءة المعاملة المدركة لدى طالبات جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية وقد توصلت الدراسة أن أعلى نسبة في الانتشار هي نسبة الإساءة الانفعالية يليها الإساءة الجسديةثم الإهمال، كما وجدت الدراسة وجود فروق في التعرض لإساءة المعاملة الجسدية تبعا لاختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة، واستنتجت الدراسة عدم وجود فروق في التعرض لإساءة المعاملة في مرحلة الطفولة تبعا لاختلاف المستوى التعليمي للأب و الأم.
- وتوصلت دراسة الهمص (الهمص،2008) إلى عدم وجود فروق معنوية في الإساءة اللفظية من قبل الوالدين للأطفال المعوقين تبعا لمتغيرات المستوى التعليمي للوالدين، ومهنتهما.
- وفي دراسة ستالكر وماكارثر (Stalker & McArthur , 2012) والتي سعت الى حصر للدراسات التي أجريت على الإساءة للأطفال العاديين والأطفال ذوي الحاجات الخاصة بين الأعوام (1996-2009) حيث استنتجت الدراسة ان الأطفال وبشكل عام يتعرضون للإساءة، ولكن هناك ارتباطا قويا بين إساءة معاملة والأطفال المعاقين، كما ان للعوامل الثقافية والاجتماعية التي يعيشها اسر الأطفال المعاقين تأثير كبير للممارسة الإساءة على الأطفال.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **مجتمع البحث** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم في منطقة الطائف التي يتواجد فيها صفوف للمعوقين عقليا والمعوقون سمعيا وحالات المضطربين سلوكيا، للعام الدراسي 1433-1434هـ والذين بلغت أعمارهم بين (8-12).

- **عينة البحث** :

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة فقد تم اخذ (20) طالبا من مجتمع البحث من بين فئات الإعاقة السمعية والعقلية والمضطربين سلوكيا.

- **أدوات البحث** :

مقياس أنماط إساءة المعاملة لكل من الأب والام من اعداد الباحثين: إعداد الصورة الأولية للمقياس : صممت فقرات الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدب النفسي والإطار النظري للمفاهيم المتطورة المتعلقة بعنف الأسرة وإهمال الأبناء والإساءة إليهم، ومن هذه الدراسات، (رطروط،2006؛ الطراونة،1999؛ North Dakota State Data Center, ;Straus, 1999) 2005 و مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (Social Behavior Scales School) الذي طوره ميريل (Merrill,1993) ومقياس إساءة معاملة الأطفال لدافيد برنشتين (David et al.,1997) ومقياس (الشقيرات والمصري،2001) و (الهمص، 2008).

- **صدق المقياس** :

عرضت فقرات المقياس بمجالاتها الثلاثة (الإساءة الجسدية، الإساءة النفسية، وإساءة الإهمال) على (7) محكمين من أساتذة التربية، وعلم النفس والقياس في جامعة الطائف وام القرى، لتحديد مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي تقيسه ومدى دقتها لغويا، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة باعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80٪) فما فوق، وبذلك فقد أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من صورتين أحداهما تقيس مجالات الإساءة من ناحية الأب، وحول المقياس ليمثل الصورة الثانية لقياس مجالات الإساءة من ناحية الأم.

- **ثبات المقياس**:

تم استخراج نمطين من المؤشرات عن ثبات الأداة هما:

- طريقة الإعادة: بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من(30) طالبا حيث تم تطبيقه مرتين بفارق زمني مقداره أسبوعين على أفراد العينة الاستطلاعية، تم حسب معامل ارتباط بيرسون، للأنماط الفرعية والمقياس ككل والتي بلغت بين (0,84 – 0,87).
- طريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ الفا)حيث بلغ معامل الثبات للأنماط الفرعية والمقياس ككل بين (0,80–0,84) وهذه دلالة جيدة لثبات المقياس.

- **خطوات البحث** :

- أخذ الموافقات من إدارة التربية والتعليم في منطقة الطائف لتحديد عينة الدراسة.
- تطبيق الأداة على عينة التقنين لحساب الثبات والصدق لها.
- تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية وذلك بالتعاون مع الباحثين.
- تصحيح المقياس ورصد الدرجات لأنماط الإساءة باستخدام البرامج الإحصائية SPSS.
- استخلاص النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ذلك.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

في هذا الفصل سوف يعرض الباحثين النتائج التي توصلا إليها الدراسة ومناقشتها.

نتيجة السؤال الأول: ما هي أكثر أنماط إساءة المعاملة التي يمارسها الوالدين على أبنائهم ذوي الحاجات الخاصة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أنماط الإساءة (الجسدية والانفعالية)،(الجسدية والإهمال)،(الانفعالية والإهمال)، وتبين أرقام الجدول (3,2,1) نتائج الاختبار.

الجدول رقم (1) : نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة انماط إساءة المعاملة (الجسدي والانفعالي) التي يمارسها الوالدين على أبنائهم ذوي الحاجات الخاصة

أنماط الإساءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإساءة الجسدية (ن=20)	22,78	5,59	4,09	0,01
الإساءة الانفعالية (ن=20)	25,73	4,34		

يتضح من خلال الجدول رقم (1) ان هناك فروق في دالة إحصائيا بالنسبة لنمطي الإساءة الجسدية والإساءة الانفعالية لصالح نمط الإساءة الانفعالية في الوضع الأكثر إساءة.

الجدول رقم (2) : نتائج اختبار(ت) للكشف عندلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة أنماط إساءة المعاملة (الجسدي والإهمال) التي يمارسها الوالدين على أبنائهم ذوي الحاجات الخاصة

أنماط الإساءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإساءة الجسدية (ن=20)	22,78	5,59	3,85	0,01
إساءة الإهمال (ن=20)	25,43	4,38		

يتضح من خلال الجدول رقم (2) ان هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة لنمطي الإساءة الجسدية وإساءة الإهمال لصالح نمط إساءة الإهمال في الوضع الأكثر إساءة.

الجدول رقم (3) : نتائج اختبار(ت) للكشف عندلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة أنماط إساءة المعاملة (الانفعالية والإهمال) التي يمارسها الوالدين على أبنائهم ذوي الحاجات الخاصة

أنماط الإساءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإساءة الانفعالية (ن=20)	25,73	4,34	.,454	غير دالة
إساءة الإهمال (ن=20)	25,43	4,38		

ويتضح من خلال الجدول رقم (3) عدم وجود دلالة إحصائية بالنسبة لنمطي الإساءة الانفعالية وإساءة الإهمال.

وبالنظر الى ما تقدم من الجداول أرقام (3,2,1) يتضح ان اقل أنماط إساءة المعاملة هي نمط الإساءة الجسدية، في حين كان أعلى أنماط إساءة المعاملة هو الإساءة الانفعالية ثم إساءة الإهمال.

وهذا يؤكد أن ظاهرة سوء المعاملة منتشرة ضمن مجتمع البحث ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما جاء في الإطار النظري، من أن هناك مجموعة من العوامل تتحد لتشكل بيئة خصبة للاستخدام أنماط الإساءة بكل أشكالها كالفقر والبيئات العنيفة، والثقافة السائدة فيه وطبيعة الوالدين وما يتسمان به من صحة نفسية، ،والعوامل الخاصة بالابن وبنيته الجسدية والعقلية والنفسية والخصائص التي يتميز بها من عدوان وحركة زائدة او متطلبات إضافية تجاهه او وجود وضع خاص للطفل ووضع الأسرة في مكانة اجتماعية ونفسية غير مرضية، كل ذلك قد يسهم في ردود أفعال مسيئة تجاه الأطفال تترجم بالإساءة إليهم وإهمالهم. وبهذا تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الصويغ (2003) والطراونة (1999) ودراسة كارين وآخرون(Karen et al., 2004) والعلي (1999) والزهراني (2003) و دراسة المسحر (2007).

في حين اختلفت مع دراسة آل سعود (2005) في ترتيب أنماط الإساءة، حيث جاء في المرتبة الأولى الإساءة البدنية، تلاها إساءة الإهمال، ثم الإساءة الانفعالية وأخيرا الإساءة الجنسية.

نتيجة السؤال الثاني: هل تتغير أنماط إساءة المعاملة وفقاً للمتغيرات التالية: (نوع إعاقة الطفل، جنس الوالدين، الدخل الشهري للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين)؟. وقد تمت الإجابة عنه من خلال فحص الفرضيات الفرعية التابعة على النحو الآتي:

الفرضية الأولى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير فئة الإعاقة (إعاقة سمعية، إعاقة عقلية، مضطرب سلوكيا)"

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات فئات (الإعاقة السمعية والعقلية)،(العقلية والمضطربين سلوكيا) (السمعية المضطربين سلوكيا) وأنماط إساءة المعاملة مع الأبناء ذوي الحاجات الخاصة، وتبين أرقام الجدول (6,5,4) نتائج الاختبار.

الجدول رقم (4) : نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة أنماط الإساءة الموجه للأبناء ذوي الحاجات الخاصة، وفقا لمتغير فئة الإعاقة (السمعية والعقلية)

أنماط الإساءة		الإعاقة السمعية		الإعاقة العقلية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإساءة الجسدية (ن=20)	الأب	20,95	4,74	27,25	5,28	3,97	0,01
	الأم	22,25	2,80	28,75	2,93	7,15	0,01
الإساءة الانفعالية (ن=20)	الأب	23,75	3,35	29,4	3,83	4,96	0,01
	الأم	23,85	2,13	29,70	2,53	7,89	0,01
إساءة الإهمال (ن=20)	الأب	24,55	2,66	28,55	4.78	3,26	0,01
	الأم	24,00	2,10	29,60	2,56	7,55	0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (4) ان هناك فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير فئتي الإعاقة (السمعية والعقلية) لصالح فئة الإعاقة العقلية في الوضع الأكثر إساءة.

الجدول رقم (5) : نتائج اختبار(ت) للكشف عندلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة أنماط الإساءة الموجه للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وفقا لمتغير فئة الإعاقة (العقلية والانفعالية)

أنماط الإساءة		الإعاقة العقلية		المضطربين سلوكيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإساءة الجسدية (ن=20)	الأب	27,25	5,28	20,15	3,85	4,85	0,01
	الأم	28,75	2,93	21,30	4,20	6,49	0,01
الإساءة الانفعالية (ن=20)	الأب	29,40	3,83	23,15	2,96	5,77	0,01
	الأم	29,70	2,53	23,90	3,56	5,92	0,01
إساءة الإهمال (ن=20)	الأب	28,55	4,78	24,10	3,99	3,19	0,01
	الأم	29,60	2,56	23,90	2,73	6,80	0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (5) ان هناك فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير فئتي الإعاقة (العقلية و المضطربين سلوكيا) لصالح فئة الإعاقة العقليةفي الوضع الأكثر إساءة.

يتضح من خلال الجدول رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير فئتي الإعاقة (السمعية والمضطربين سلوكيا).

وبالنظر الى الجداول الثلاثة (6,5,4) يلاحظ ان المعاقين عقليا هم أكثر الفئات تعرضا للإساءة من قبل الوالدين، حيث جاءت الفروق بينهما من جهة وبين المعاقين سمعيا والمضطربين سلوكيا من جهة أخرى، وذلك لصالح فئة المعاقون عقليا في الوضع الأكثر إساءة، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين سمعيا والمضطربين سلوكيا.

الجدول رقم (6) : نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالات الفروق في تقديرات افراد العينة لدرجة أنماط الإساءة الموجه للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وفقا لمتغير فئة الإعاقة (السمعية والمضطربين سلوكيا)

أنماط الإساءة		الإعاقة السمعية		المضطربين سلوكيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإساءة الجسدية (ن=20)	الأب	20,95	4,74	20,15	3,85	,58	غير دالة
	الأم	22,25	2,80	21,30	4,20	,84	غير دالة
الإساءة الانفعالية (ن=20)	الأب	23,75	3,35	23,15	2,96	,60	غير دالة
	الأم	23,85	2,13	23,90	3,56	,05	غير دالة
إساءة الإهمال (ن=20)	الأب	24,55	2,66	24,10	3,99	,41	غير دالة
	الأم	24,00	2,10	23,90	2,73	,13	غير دالة

ويتوافق ذلك مع ما اشار اليه كل من الخطيب والحديدي (2005) ومكلنتير و بلجر (Blacher & McIntyre,2006) الى ان الأطفال بصفة عامة معرضون للإساءة، الا ان الأطفال المعاقين عقليا معرضون للاساءة

بشكل اكبر وأسهل، من قبل من يرعاهم، وان هذه الإساءة تعود لطبيعة الطفل المعاق وسلوكه العدواني،، وان نسبة الإساءة للأطفال المعاقين تزيد بثلاثة إضعاف عن الأطفال العاديين (Vig & Kaminer,2002).

كما ويمكن ان يرد ذلك الى الضغوط النفسية والمشاكل المعقدة والمتداخلة التي يتعرض لها الوالدان والمربون جراء التعامل مع الطفل المعاق، الامر الذي يحدث خللا في وظائف الاسرة وواجباتها (Fisheretal ,1991). Fujiura & Braddock ;2008.. كما ويرد ذلك الى ردود فعل الوالدين تجاه هذا المعوق لا سيما وان كان كلا منهم يحمل الآخر المسؤولية عن هذه الإعاقة، أضف الى ذلك الصراع القائم بين الوالدين تجاه تقديم الخدمات له ورعايته والذي تتكفل به الأمهات دائما أكثر من الاباء الذي يؤدي الى خلل في العلاقات الأسرية وتؤثر على التوافق بين الزوجين والأسرة فتنعكس على الطفل نفسه (Turner et al., 1980; Haj- yahia,2001)

كما ويرد ذلك إلى ظهور مشاكل جديدة في الأسرة كالضغوط المالية التي تزيد نتيجة لمستلزمات الرعاية والأدوات والأدوية والمراجعات الطبية الخاصة التي يتطلبها هذا المعاق،، وهذه الضغوط لا شك أن لها ردود أفعال تتمثل بالإساءة تجاه السبب وهو هذا الطفل المعوق.

ويمكن أن يرد ذلك إلى طبيعة الطفل المعوق عقليا من الناحية اللغوية فهم غير قادرين على استخدام لغتهم التي تتصف بالمحدودة والضعيفة للدفاع والاحتجاج عن أنفسهم، او تقديم شكوى لمن حولهم.

كما قد ترد الإساءة للمعاقين عقليا أكثر من باقي الفئات قيد الدراسة الى ان المعاقين عقليا لا يسمح لهم بالخروج من المنزل، ونتيجة ذلك فإن احتكاكهم مع والديهم طوال اليوم، وهو معرض لان يقوم بأخطاء أكثر، ويحتاج متطلبات أكثر ممن حوله، مما يؤدي الى إيجاد مواقف انفعالية وتوترات نفسية لدى الوالدين وبالتالي وقوعه في دائرة الإيذاء والإساءة أكثر من غيرهم.

كما وقد يرد ذلك الى خبرات الفشل التي يمر بها الوالدين والطفل المعوق عقليا، فقد يبذل أولياء الأمور جهدا كبيرا لإمكانية صقل خبرات هذا الطفل للتماشي مع عمره وبيئته، وبطبيعة حال ذوي الإعاقة العقلية فإن عملية التعلم لديهم صعبة، كما ان الاستفادة من التجارب والخبرات شبه معدومة، وهذا يجر الى تركم خبرات الفشل لدى الطرفين المعوق الذي لا يعرف ان يتماشى مع رغبات الوالدين، والوالدين الذين يصابوا بالملل واللجوء الى القساوة في التعامل باعتبارها حسب اعتقادهم انها سبيل مفيد لتصحيح سلوكاته وتوجيهه الوجهة السليمة والمرضية (رمضان،2005؛ الخطيب، 2003؛ Kishoreeral.,2005).

وتشير هورني (horney) ان السلوكات غير المرغوبة لدى المعاقين عقليا هو نتيجة لتعرضه لخبرات سيئة، كتناقض المشاعر من قبل الوالدين

والأسرة تجاهه ورفضه او العدائية المتجه نحوه، او تفضيل احد إخوته عليه او السخرية منه وكثرة عقابه وعزله وإبعاده عن الآخرين(شقير،1990). وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها كل من فيلد(Field, 2003) ودراسة رطروط (2006) والعجمي (2007) التي أشارت الى ارتفاع مستوى الإساءة المحتملة لدى المعاقين عقليا.

وجاءت نتيجة هذا الفرض موافقة مع دراسة (الهمص،2008) ودراسة برانداBernada,1991) كما واتفقت الدراسة مع ما توصل اليه ليه (Leigh,2009) ودراسة ستالكر وماكارثر , (Stalker & McArthur 2012). وعليه نقبل الفرضية التي نصت انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير إعاقة الطفل (إعاقة سمعية، إعاقة عقلية، مضطرب سلوكيا)".

الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة، وفقا لمتغير جنس الوالدين. وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات جنس الوالدين وأنماط إساءة المعاملة مع الأبناء ذوي الحاجات الخاصة، ويبين الجدول (7) نتائج الاختبار.

كشفت نتائج اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول (7) عن وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير جنس الوالدين، ولصالح الأمهات في الوضع الأكثر إساءة.

ويرى الباحث ان تميز الأمهات عن الآباء في لجوئهن لأنماط الإساءة بكل أشكالها أمر طبيعي حيث ان الأم موكلة برعاية جميع شؤون المنزل والتي على رأسها متابعة شؤون الأطفال، وان قضائها معظم وقتها مع ابنها ذوي الحاجة الخاصة ومتابعة أموره يجعلها أكثر تصادما مع تصرفاته، مما يزيد من الضغوط النفسية لديها، وبالتالي اللجوء الى أساليب القمع الفوري المتمثلة بالضرب والصراخ والإهمال، على عكس الآباء الذين لا يشتركون في تربية الطفل المعاق إلا بنسب قليلة مقارنة مع الأمهات حيث يقضون معظم أوقاتهم في أعمالهم، او خارج المنزل.

الجدول رقم (7) : نتائج اختبار(ت) للكشف عندلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة أنماط الإساءة الموجه للأبناء ذوي الحاجات الخاصة، وفقا لمتغير جنس الوالدين

أنماط الإساءة	آباء		أمهات		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإساءة الجسدية (ن=20)	22,78	5,59	28,10	4,70	31,56	0.01
الإساءة الانفعالية (ن=20)	25,43	4,38	29,43	4,38	44,92	0.01
إساءة الإهمال (ن=20)	25,73	4,34	29,73	4,34	45,87	0.01

واتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة برانداBernada,1991) والعلي (1999) و الميل (2005) واختلفت نتائجه مع دراسة الطراونة (1999) التي استنتجت ان مصدر الإساءات الواقعة على الأبناء في المرتبة الأولى من قبل

الآباء يليهم الأمهات. وعليه نقبل الفرضية التي نصت انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة، وفقا لمتغير جنس الوالدين".

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

الجدول رقم (8) : نتائج اختبار(ت) للكشف عندلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة أنماط الإساءة الموجه للأبناء ذوي الحاجات الخاصة، وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين

أنماط الإساءة	تعليم اقل من جامعي		تعليم جامعي فأكثر		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإساءة الجسدية (ن=20)	29,47	4,96	26,30	3,71	2,71	0.01
الإساءة الانفعالية (ن=20)	30,61	4,91	27,88	3,02	2,49	0.01
إساءة الإهمال (ن=20)	30,70	4,73	28,46	3,45	2,03	0.05

حيث كشفت النتائج، كما هو موضح في الجدول (8) عن وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، ولصالح الوالدين في مستوى التعليم اقل من الجامعي في الوضع الأكثر إساءة

وقد يرد ذلك الى جهل الوالدين الذين يقل تعليمهم عن التعليم الجامعي بأساليب التنشئة السليمة، لتدني مستواهم التعليمي، اما الوالدين في المستوى التعليمي الجامعي فأكثر، فقد يكونوا خضعوا خلال مسيرتهم العلمية الى لقاءاتهم ثقافية، او مناقشات او مساقات دراسية في كيفية التعامل مع أبنائهم، وخصائص الطفولة النفسية والاجتماعيةوحقوق الطفل، الأمر الذي ادى الى تكوين قاعدة ثقافية مهمة في تربية الأولاد، وزاد في وإدراكهم بالحاجات النمائية للطفل.

ويرى سيدبوثم وغولدنغ (Sidebotham& Golding,2001) ان تدني المستوى التعليمي وقلة معرفة الوالدين بأمور الطفل النمائية وخصائصهوغياب مهارات التواصل الشخصي مع الآخرين، وكذلك القناعة بأن الطفل ملكية خاصة لهما هو عامل مسبب للإساءة بكل أشكالها. وتتفق نتائج هذا الفرض مع كل من رطروط (2006) وخلقي (1990) والبلبيسي (1997) والطراونة(1999) والعلي (1999) و المسحر (2007) كما انها اتفقت مع دراسة (الهمص، 2008) ودراسة ستالكر وماكارثر (Stalker&McArthur , 2012).

واختلفت النتيجة مع دراسة (الزهراني،2003) التي أشارت أن الأمهات اللواتي في مستوى تعلمي جامعي وما فوق يتعرض أطفالهن للإيذاء بنسبة عالية.

وعليه نقبل الفرضية التي نصت على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة ومتغير المستوى التعليمي للوالدين

الفرضية الرابعة: وقد نصت على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الدخول الشهرية للأسرة وأنماط إساءة المعاملة مع الأبناء ذوي الحاجات الخاصة، ويبين الجدول (9) نتائج الاختبار.

حيث كشفت النتائج، كما هو موضح في الجدول (9) عن وجود فروق دالة إحصائياً وفقا لمتغير دخل الأسرة، ولصالح ذوي الدخل الذي ينخفض عن (8000) ريال سعودي في الوضع الأكثر إساءة.

الجدول رقم (9): نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالات الفروق في تقديرات أفراد العينة درجة أنماط الإساءة الموجه للأبناء، وفقا لمتغير دخل الأسرة

أنماط الإساءة	الدخل الشهري 8000 - فما دون		الدخل الشهري 8000 - فأكثر		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإساءة الجسدية (ن=20)	30,88	4,51	25,97	3,66	4,65	0.01
الإساءة الانفعالية (ن=20)	32,07	4,50	27,41	3,04	4,78	0.01
إساءة الإهمال (ن=20)	31,46	4,81	28,41	3,48	2,85	0.01

وقد جاءت نتيجة هذا الفرض مؤيدة لكثير من الدراسات التي أكدت على ان هناك علاقة قوية بين الفقر والبطالة من جهة، وبين الاعتداء على الأطفال، خاصة إهمالهم من جهة أخرى (Goldman et al., 2003).

ويمكن تفسير ذلك على ان العجز عن تلبية الحاجات للأطفال خاصة اذا كانوا من ذوي الحاجات الخاصة - والتي تختلف متطلباتهم عن العاديين - ينعكس بشكل سلبي على الوالدين والأسرة مما يولد الضغوط النفسية لديهم بالتبادل فعدم تحقيق المتطلبات للأبناء يولد ردة فعل لديهم تجاه والديهم، كما ان عدم قدرة تلبية الولدين الاستجابة لهذه المتطلبات يكون له رد على انفعالات أبنائهم بالإساءة والعنف وتفريغ شحنات الغضب والعجز في الابناء.

كما ان الأسر التي ينخفض دخلها الشهري ليس بمقدورها توفير وسائل الترفيه لتشغل أطفالهم بها، وغير قادرة على تطوير مهاراتهم في التعامل مع ابنهم ذوي الحاجة الخاصة كحضور المحاضرات، والندوات والدورات، او حتى شراء بعض الكتب التي ترشد في التعامل مع الأبناء بشكل عام وذوي الحاجات الخاصة بشكل خاص.

وهذا ما أكده فريستلير وآخرون (Freisthler e tal.,2007) من ان الإساءة تنتشر لدى الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المنخفض. وهذا لا يبرر التصاق الفقر مع الإساءة والعدوان تجاه الأطفال،

فالعلاقة هنا ليست متبادلة، لكن المقصود انه إذا ارتبط الفقر مع مجموعة من العوامل والظروف كالضغوط والاحباطات والتوقعات غير المنطقيةوالاكتئاب، والعزلة، وتعاطي المخدرات، والعدوان الأسري، الناتجة عن الفقر فقد يقترن بتكوين اتجاهات نحو استخدام العقاب البدني مما يزيد من احتمالات تعرض الأطفال للعدوان والإساءة (Zuravin&Diblasio,1992). وبذلك تتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة (خلقي،1990) ودراسة (العلي، 1999) ودراسة (آل سعود،2005) ودراسة كلرمسترونج وآخرون (Klamstrong et al.,2002) ودراسة (الصويغ 2003) ودراسة(المسحر ،2007) و دراسة (البلبيسي،1997). و دراسة (رطروط ،2006) ودراسة (الزهران،2003) ودراسة (الطراونة،1999). وعليه نقبل الفرضية التي نصت على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط إساءة المعاملة وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة".

- **توصيات البحث**:

- تأسيس إدارة مستقلة للوقاية من العنف الأسري، وتحديد الاجراءات لاكتشاف الأطفال المساء إليهم وتطوير برامج وقائية وعلاجية للأهالي المعتدين والأطفال المعنفين.
- تفعيل دور الجهات الحكومية والتنسيق فيما بينها لإيقاف مظاهر الإساءة (كمؤسسات حقوق الطفل، والمدارس والجامعات، والمستشفيات والمراكز الأمنية).

- **المراجع العربية**:

- البلبيسي، بشير.(1997)حجم مشكلة إساءة الأطفال في المجتمع الاردنين ورقة عمل مقدمة في فعاليات ندوة الإساءة للطفل المنظمة، جمعية نهر الأردن، عمان، الأردن.
- الجبوري، مي (1996). انتهاك حرمة الطفل وعلاقتها بظهور بعض الاضطرابات السلوكية. رسالة ماجستير غير منشور، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- الحديدي، مؤمن ؛ و جهشان، هاني(2004). أشكال وعواقب العنف ضد الأطفال. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للوقاية من إساءة معاملة الأطفال في الأردن.
- خلقي، هند (1990). العلاقة بين الإساءة الجسدية والجنسية للطفولة وبعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالأسرة المسيئة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدخيل، عبد العزيز (2002). هل إيذاء الأطفال أهم من إهمالهم. مجلة الأمل، مجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض. العدد(30).
- ديان، برادلي؛ ومارغريت سيزر؛ وديان سوتلك(2001). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخصاصة مفهومه وخلفيته النظرية، ترجمة: زيدان السرطاوي و عبد العزيز السيد وعبد العزيز عبد الجبار، القاهرة، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين، الإمارات.
- رطروط، سيد (2006). إعاقة الطفل العقلية كإحدى عوامل الخطورة المحركة لإيقاع الإساءة عليه. مجلة الطفولة العربية،الكويت.
- الزهراني، سعد (2003). ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي، دراسة ميدانية على عينة من الأطفال الذكور في مناطق المملكة الثلاث الكبرى: منطقة الرياض، مكة المكرمة الدمام، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، الرياض.

- آل سعود، منيرة عبد الرحمن (2005). إيذاء الأطفال أنواعه وأسبابه، وخصائص المتعرضين له، تحديات الخدمة الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض
- الشمري، مهدي (2004). الجهود الدولية لمكافحة الاتجار في البشر، ورقة مقدمة لمؤتمر الاتجار بالبشر من 24- 2004/5/25- وزارة الداخلية – ابو ظبي.
- الشهري، عبد الله (2008). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرىلمملكة العربية السعودية.
- الصويغ، سهام(2003). الإساءة إلى الأطفال وإهمالهم، دراسة ميدانية في مدينة الرياض مجلة الطفولة والتنمية، العدد، (9)، المجلد، (3)، مصر.
- الطراونة، فاطمة (1999). أشكال إساءة المعاملة الوالدية للطفل وعلاقتها بالتوتر النفسي لديه وبعض الخصائص الديمغرافية لأسرته. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتهالأردن.
- عبد النبي، علي(2002). مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات.مجلة كلية التربية ببنها، المجلد(12)، العدد(53).
- العجمي، محمد (2007). أبعاد الإساءة تجاه الأطفال المعاقين ذهنيا لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
- العلي، مها (1999). إدراك الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة لأساليب العقاب الضابطة المتبعة من قبل أمهاتهم، دراسة مسحية في ضوء بعض المتغيرات في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، مسفر (2008). خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- قطب، يوسف (1990). نحو طفولة غير معاقة، افتتاحية المؤتمر الخامس لاتحاد هيئات رعاية لفئات الخاصة، القاهرة.
- المسحر، ماجدة (2007). إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة كما تدركها طالبا الجامعة وعلاقتها بأعراض الاكتئاب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- منصور، طلعت(2001). نحو إستراتيجية لحماية الطفل من سؤ المعاملة والإهمال. مجلة الطفولة والتنمية: العدد(4).
- الميل، حنان (2005). تقبل الأم للطفل المعوق عقليا وعلاقته ببعض جوانب شخصيته في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- النجار، محمد (1997). تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى معاقي الانتفاضة جسميا بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الهمص، عبد الفتاح (2008).الإساءة اللفظية من قبل الوالدين ضد الأطفال المعوقين وعلاقتها بالتوافق النفسي في البيئة الفلسطينية. دراسة استطلاعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

• **المراجع الأجنبية** :

- Adams, J. & Tidwell, R. (1989). An instructional guide for reducing stress of hearing Parents of hearing- impaired children. **American Annals of the Deaf**, Vol (134). No (5).
- Algood, C. L., Hong, J. S., Gourdine, R. M., & Williams, A. B. (2011). Maltreatment of children with developmental disabilities: An ecological system analysis. Chidren and Youth Service Review, Vol (33), No (7).
- Patrick, F.,& Emily, H.(2012). The Incidence, Correlates, and Effects of Abuse. A WORKING PAPER, Marriage & Religion Research Institute
- Black, D., Heyam, R., & Smith-Slep, A. (2001). Risk factors for child physical abuse. Aggression and Violent Behavior,(6).
- Bernada, B. (1991). The child abuse potential of mothers of young children with handicaps and mothers of young children without handicaps: Correlates and comparisons. (Doctorial University of New Orleans) pro Quest Digital Dissertation (PDD No. 9103956).
- Child Welfare Information Gateway.(2008).What Is Child Abuse and Neglect? www.childwelfare.gov/pubs/ factsheets/ques.cfm
- Child Welfare Information Gateway.(2012). The Risk and Prevention of Maltreatment of Children with Disabilities Child. U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. http://www.childwelfare.gov
- David, P.Heather, A. Sherry, h.(2012). Practical Strategies Let's Prevent Peer Victimization. Not just bullying, Child Abuse & Neglect, Vol, (36) Issues (11-12).
- Field, T. (2003). Guidelines on abuse. Emotional abuse. Tough problems, tough choices. Guidelines for needs bused service planning in child welfare. Child Abuse & Neglect, Vol, (26), Issue(12).
- Fitzsimons, N. (2009). Combating Violence and Abuse of People with Disabilities: A Call to Action. Baltimore: Paul H Brookes.
- Goldman, J., Salus, M.K., Wolcott, D.,& Kennedy, K.Y. (2003). A coordinated response to child abuse and neglect: The foundation for practice. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, office on child abuse and neglect.
- Jill, B. , Amy, M. (2005). Child Abuse Reporting by School Counselors. Professional School Counseling ,Vol,(9), No (1).

- Johnson, H. (2011). Awareness and prevention of abuse / neglect as experienced by children with disabilities. Presented atd Council of Exceptional Children National Convention, National Harbor, MD. Retrieved from http://deafed-childabuse-neglect-col.wiki.educ.msu.edu/file/view/Awarness+and+Prevention+of+Abuse+-+Neglect+as+Experienced+by+Children+w+Disabilit ies.pdf
- Karen,A., Larry,L., Melanie,C.,Misty, L., Johan ,M.(2004). The Relationship Between Respite Care and Child Abuse Potential in Parents of Children with Developmental Disabilities A Preliminary Report. Journal of Developmental and Physical Disabilities,(16), (3).
- Kitamura, T., Kaibori, Y., Takara, N., Oga, H., Yamauchi,K., &Fujihara, S. (2000). Child abuse, other early experience and depression: I. Epidemiology of parental loss, child abuse, perceived reading experience and early life events among a Japanese community population. Archives of Women' s Mental Health, (3).
- Kvam, M. H. (2000). Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? a retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals. Child Abuse & Neglect, Vol.(24) No.(8).
- Leigh, A.(2009). Abuse of children with cognitive, Intellectual of Developmental Disabilities. All About Developmental Disabilities, From: WWW.thearc.org.
- McCarthy, M.,& Thompson, D. (2010). Sexuality and learning disabilities: A handbook. Brighton: Pavilion Publishing Ltd.
- Michael, A. & Kimberly, L. (2007). The Role of Emotion Theory and Research in Child Therapy Development, American Psychological Association. Published by Blackwell Publishing.
- Miller-Perrin, C.L.,& Perrin, R.D. (1999). Child maltreatment: An introduction. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, J.A., Frank, S.J., Holland, C.C., & Kates, W.R. (1999). Emotional development and disorders in young children in the child welfare system. Young children and foster care: A guide for professionals.Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect nformation.(2002). National Child Abuse and Neglect data system, (NCANDS) summary of key finding for calendar year,2000. Washington, DC. Author.
- Rycus, J. S., & Hughes, R.C. (1998). Family-centered child protection: An integrated model of child welfare practice

assuring children's rights to protection and permanence. Columbus, OH: Institute for Human Services.

- Saraga, E.(1993).The Abuse of Children. Social Problems and The Family. Rudi Dallos & Eugene McLaughlin, Editors. London: SAGE.
- Sedlak, A., & Broadhurst, D. (1996). Third national incidence study of child abuse and neglect (NIS-3). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Center on Child Abuse and Neglect.
- Sobsey, D. (1994). Violence and abuse in the lives of people with disabilities: The end of silent acceptance?. Baltimore: Paul H Brookes.
- Stalker, K.,& McArthur, K. (2012). Child abuse, child protection and disabled children :A review of recent research. Child Abuse Review, Vol, (21) No, (1).
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study. Child Abuse & Neglect, Vol,(24) No,(10).
- Trickett, P.K., & McBride-Chang, C. (1995). The developmental impact of different forms of child abuse and neglect. Developmental Review, (15).
- Zuravin, S.J., &Fontanella, C. (1999). The relationship between child sexual abuse and major depression among low-income women: A function of growing up experiences, Child Maltreatment, (4).
- Welfare Information Gateway.(2012). The Risk and Prevention of Maltreatment of Children with Disabilities Child. U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. http://www.childwelfare.gov

****

البحث الثالث :

" تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة "

إعداد :

د/ياسر بيومي أحمد عبده

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

كلية التربية جامعة نجران

"تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة "

د/ياسر بيومي أحمد عبده

• **المستخلص** :

استهدفت الدراسة تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد أحد عشر استبيانا للتعرف علي مدي توافر معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية(الرسالة والغايات والأهداف - إدارة البرنامج - إدارة ضمان جودة البرنامج - التعليم والتعلم - إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة- مصادر التعلم- المرافق والتجهيزات - التخطيط والإدارة المالية للبرنامج - عمليات التوظيف - البحث العلمي - العلاقات مع المجتمع)في برنامج إعداد معلمة العلوم قسم الكيمياء - كلية العلوم والآداب - جامعة نجران. وقد تم تطبيق الاستبانات علي عينة بلغ عددها(١٩٤) من أعضاء وعضوات هيئه التدريس، الطالباتالإداريات، أدارة تعليم البنات، أولياء الأمور، خريجات البرنامج.وقد توصلت الدراسة إلي نتائج من أهمها أن البرنامج لا يفيبمعايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي حيث تراوحت قيم المتوسط العام للوسط الحسابي للمعايير الرئيسية والفرعية بين درجة توافر ضعيفة ومرضية.

Evaluation of science teacher preparation programs at Najran University In light of the quality standards

Abstract:

The study aimed evaluation program of science teacher preparation at the University of Najran in the light of quality standards, and to achieve this goal the researcher prepared a eleven questionnaire to identify the availability of standards of the National Assessment and Accreditation of Saudi Arabia (mission, goals and objectives - program management - management quality assurance program – educationand learning - Department of student Affairs and support services - learning Resources - facilities and equipment - planning and financial management of the program - recruitment - scientific research - community relations) in the Scienceteacher preparationprogram, Department of Chemistry - College of Arts and Sciences - University of Najran. Questionnaires has been applied on a total sample number (194) of male and female members of faculty, students, administrators, management of girls' education, parents, female graduates of the program. The study found the results of the most important that the program does not meet the quality standards of the National Assessment and Accreditation NCAAA , ranged overall average of the main and branch standards between the degree of availability of weak and acceptable.

• **المقدمة** :

شهد التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة في كثير من بلدان العالم لا سيما الغربية منها خلال العقد الأخير حركة إصلاح جذرية، تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل مفهوم الجودة الشاملة، والاعتماد الأكاديمي؛ وذلك لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي بما يمكنه من مواجهة التحديات التي يفرضها روح العصر الذي يعيش فيه. وقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة تغير مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي إلي المفهوم البنائي المعرفي الحديث مما

يفرض علينا إعادة النظر في برامجنا الدراسية بما يتفق مع متطلبات الواقع وتحديات المستقبل.

وفي ضوء هذه التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية التي يشهدها عالم اليوم نحتاج إلى وضع رؤية لمستقبل التعليم في بلادنا العربية ، حيث لم يعد التعليم لمجرد التعليم فحسب أو للوظيفة وإنما للتنمية ، وأننا في أشد الحاجة الي التطور النوعي للتعليم ومخرجاته حتي نتمكن من تحقيق ملاءمة أكبر بين مخرجات العملية التعليمية ومتطلبات التنمية ، ولن يلبي هذه الحاجة سوى الأخذ بنظام إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management T.Q.M. (أحمد و الحفظي ،٢٠٠٧، ٣)

ونتيجة للنجاح الذي حققه تطبيق الجودة في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء العميل؛ اهتمت المؤسسات التربوية بتطبيق منهج الجودة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم، وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع ، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان وكثيرمن الدول النامية وبعض الدول العربية التي بدأت تطبيق هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية. (العنزي ،٢٠٠٧، ١)

لكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم له عدة متطلبات من أهمها :دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة، وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين الجميع، وتنمية الموارد البشرية بالمؤسسة، وتطوير المناهج وتحديثها، وتبني أساليب التقويم المتطورة ، ومشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء، والتعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد، وتحديد احتياجات المستفيدين الداخليين (الطلاب والعاملين) والخارجيين وهم عناصر المجتمع المحلي وإخضاع هذه الاحتياجات لمعاييرقياس الأداء والجودة، وتعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء،والمشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة ، واستخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية بعيدا عن الذاتية. (نشوان ، ٢٠٠٤ ، ٧)

وقد أشارت الهيئة الفيدرالية لتنسيق العلوم والهندسة والتكنولوجيا The Federal Coordinating Council of Science, Engineering and technology (1993) إلى إمكانية استخدام معايير الجودة في تقييم المناهج الدراسية والتحقق من جودتها، حيث يمكن من خلالها تحليل وتقييم البرامج الدراسية وكذلك أداء الطلاب والمعلمين والظروف التعليمية، ويستفاد من نتائج هذا التحليل والتقييم في تحسين نوعية التعليم. (فتح الله ،٢٠٠٧، ٥٩- ١٣١)

وتوجد عدة فوائد لتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم منها :

- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.

- توفيرمعلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم منالمعنيين حول أهداف البرامج الدراسيةالتي تقدمهاالمؤسسة،وأنهاتوفرالشروط اللازمةلتحقيق هذه الأهداف بفاعلية،وأنها ستستمرفي المحافظة على هذاالمستوى.
- التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن وكذلك حاجات المؤسسة والطلاب والمجتمع .
- تعزيز سمعة البرامج لدى ا لمجتمع ا لذي يثقب عمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذوالإشراف على البرامج الأكاديمية .
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديميةا لتيتقدمهاالمؤسسة
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمهاالمؤسسةللمجتمع ،حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل المارس التي تلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن.(مجاهد،٢٠٠٨، ٧- ٩)(المغربي ، ٢٠٠٩ ، ٤)

- **ومن مظاهر الإهتمام بالجودة داخل الجامعات السعودية** :

- إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي بالمملكة NCAAA National Commission for Academic Accreditation and Assessment تكون الجهة الرسمية المانحة للاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي
- إنشاء وكالة الجامعة للتطوير والجودة كأحد وحدات الهيكل التنظيمي لإدارة الجامعة.
- إنشاء وحدات التطوير والجودة بالكليات تكون مسئوله عنإنشاء نظام لتوكيد وضمان الجودة داخل وحدات الكلية الاكاديمية والادارية.
- إقامة العديد من المؤتمرات حول الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبليةوقد توصلت إلى ضرورة وضع معايير عربية للجودة والتمييز الأكاديمي. (الحايك والكيلاني ،٢٠٠٧، ١٤٠١)

وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات حول موضوع الجودة منها دارسات كل من: (1991) msden ،Engelkmeyer (1993) Feigenbaum ،(1994) Michael Sower(1997) Owliaand Aspinwall (1997) Pounder (1999) Damme (2001) Yorke(2000) ،Blackmur (2004) ،Tam(2001) زيتون (٢٠٠٤)، اسماعيل (٢٠٠٥)،كنعان (٢٠٠٧) ،An(2011) ،Jani (2011) ، Krugerand Ramdass (2011).

ومن أهم ما أوصت به الدراسات العربية:إنشاء هيئة اعتماد أكاديمي عربية تابعة لاتحاد الجامعات العربية تتولى مهمة منح شهادة الجودة للكليات وفق معايير الجودة الشاملة العالمية، ووضع نظام فعّال وملزم لتقييم الأداء الجامعي وتقويمه يشمل الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسيةوالبرامج الدراسية، والتاكيد على أهمية تطوير برامج إعداد المعلموفق أنظمة الجودة العالمية، وضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

وإدراكاً لأهمية الجودة ظهرت هيئات متخصصة في جودة التعليم ، وأقرت عدة شروط ومعايير اعتبرت بمثابة مواصفات قياسية للحكم على جودة التعليم

وفق شروط ومبادئ معينة،ومن هذه الهيئات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، التي وضعت معايير للتقويم البرامجي والمؤسسي؛ لضمان إجراءات تنفيذ الجودة والاعتماد على المستويين البرامجي والمؤسسي؛ ولتحقيق هذا الهدف حددت الهيئة أحد عشر معيارا للجودة في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي هي: (الهئية الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي ٢٠١٠، ٢- ٣)

وهذه المعايير مبنية بصورة عامة على تلك الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وقد تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة ظروف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ووصفت المعايير بمستويات مختلفة من التفصيل كما يلي:

- هناك توصيفات عامة لكل مجال من مجالات المعايير الأحد عشر الرئيسة تنقسم هذه التوصيفات بدورها إلى معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة بكل واحد من المجالات الرئيسة.
- بداخل كل من هذه المعايير الفرعية هناك عدد من الممارسات الجيدة التي تمارسها المؤسسات التي حققت مستوى عاليا من الجودة.
- ولتقويم الأداء مقارنة بالمعايير يجب على الكلية أو القسم الذي يقدم البرنامج التعليمي أن يبحث فيما إذا كانت هذه الممارسات الجيدة تُطبقوبأيّ مستوى من الجودة. وقد أعدت الهيئة مجموعة منمقاييس التقويم الذاتي للمساعدة في هذه العملية عنونتها بـ "مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي"، وفي تلك الوثيقة تُسأل المجموعات التي تقوم بتنفيذ عمليات تقويمالبرنامج عما إذا كانت هذه الممارسات المحددة قد تم اتباعهاوأن تضع تقديرا لجودة هذهالممارسات في البرنامج على مقياس خماسي التقدير،ويجب أن تستندأحكامهم على الجودة إلى أدلة وشواهد وبراهين مناسبة.(الهئية الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ،٢٠١٠، ٤)
- ويعتبر التقويم أحد أهم العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم فضمان الجودة وتحسين مستويات تعلم الطلاب لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية تقويم شاملةلمكونات المنظومة التربوية ؛ فهو يساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير ومقارنة الأداء بمعايير داخلية وخارجية Internal and External Standards؛ فالتقويم وفقا لدورة

ديمنج وبالدريج للتحسين المستمر Deming and Baldrige Cycle of Continuous improvement يعد إطاراً لتحقيق التميز (الحكمي ، ٢٠٠٧ ، ٨١٠ - ٨١١)

وبالرغم من هذه الأهمية وذاك الاهتمام بتطبيق الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي إلا أنه توجد فجوة بينها وبين برامجنا الدراسية التي لاتوجد لها معايير واضحة في تطوير المقررات الدراسية،فضلا عن التركيز على الجوانب النظرية وإهمال الجوانب التطبيقية؛وبالتالي فهي تحتاج بصفة دائمة إلى عملية تقويم من أجل التحسين المستمر. فلا جودة بدون تقويم ، ولا جدوى من تقويم لا يؤدي إلى جودة. وعليه فإنمفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرد إجراء الاختبارات إلى مفهوم أكثر شمولية وتعددية ،ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة المهنية والعامة.

هذا من جهة ،ومن جهة أخرى، فإن برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب بجامعة نجران هي إستمرار لبرامج وكالة كليات البنات التي تم الغاؤها منذ نحو أربع سنوات، وقد لمس الباحث انطباعات سلبية من قبل أعضاء هيئه التدريس بالكلية وكذا الطلاب والطالبات نحو هذه البرامج تتمثل في بُعدهذه البرامج عن احتياجات الطالب المعرفية والمهارية؛ مما يدعو إلى إجراء دراسة علمية تقويمية يتم من خلالها الكشف عن أوجه القوه للحفاظ عليها وتنميتها، وإبراز جوانب الضعف لمعالجتها، وكذلك تحديد أولويات التطوير لتحسين لهذه البرامج؛ وذلك في ضوء المعايير الأحد عشر التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة ، وفي حدود علم الباحث أنه لم يتم تقويمهذا البرنامج باستخدام معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى هذه الدراسة، ويبرز أهميتها للمعنيين بكلية العلوم والآداب، والمسؤولين عن تطوير برامجها الأكاديمية.

- **مشكلة الدراسة** :

نتيجة للنقد الموجه لبرامج إعداد معلم العلوم في جامعة نجران؛لبعدها عن تلبية إحتياجات الطالب المعرفية والمهارية؛ بات من الضرورة الوقوف على واقع هذه البرامج وتقويم جوانب الضعف والخلل فيها.

وتعد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من أبرز مرجعيات التقويم وأحدثها وأكثرها مناسبة للمجتمع المحلي،لذلك يجد الباحث أن من الضرورة تقويم برنامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوئهاللكشف عن مدى تحقق معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية في البرامج الحالية التي تنفذها كلية العلوم والآداب لتخريج معلمي/معلمات الكيمياء والفيزياء، ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرجوة وغاياتها المنشودة.

ويمكن إجمال القول في إن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:"**ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معايير الجودة ؟**"

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي السابق التساؤلات الآتية:

- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار الرسالة والغايات والأهداف؟.
- ما مدىاستيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة البرنامج ؟.
- ما مدىاستيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة ضمان جودة البرنامج ؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار معيار التعليم والتعلم ؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيارإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار مصادر التعلم ؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيارالمرافق والتجهيزات ؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيارالتخطيط والإدارة المالية للبرنامج؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار عمليات التوظيف ؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار معيار البحث العلمي؟.
- ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار العلاقات مع المجتمع ؟.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدارسة الحالية إلى ما يلي :

- الوقوف على واقع برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران.
- تحديد نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين في هذه البرامج تمهيداً للاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة.
- تصميم أحد عشر استبياناً للتعرف على واقع هذه البرامج في ضوء المعايير المعتمدة من قبل الهيئة الوطنية.

- **أهمية الدراسة** :

تستمد الدراسة أهميتها بما يمكن أن تسهم به فيما يلي:

- تأسيس تصور علمي عن كيفية تقويم البرامج الأكاديمية بالكليات وفق معايير الهيئة الوطنية.
- توجيه أنظار وكالات الجامعة للتطوير والجودة بالجامعات السعودية إلى الطرق العلمية التي يمكن من خلالها تطوير برامج الجامعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها في ضوء معايير الهيئة.
- تناول الدراسة مدخل جديد من مداخل تطوير البرامج الأكاديمية وهو معايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة.

- **منهج الدراسة** :

تستخدم الدراسة نوعين من أنوع المنهج الوصفي هما: التحليلي والمسحي لمناسبتهما لطبيعة الدراسة الحالية.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية :

- **حدود مكانية** :

جامعة نجران ، المملكة العربية السعودية.

- **حدود زمانية** :

العام الدراسي: ٢٠١٠/٢٠١١م

- **حدود موضوعية** :

- طالبات كلية العلوم والآداب قسم الكيمياء، فرع الجامعة بشرورة.
- المعايير الأحد عشر للهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي (الرسالة والغايات والأهداف - إدارة البرنامج - إدارة ضمان جودة البرنامج - التعليم والتعلم- إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة - مصادر التعلم - المرافق والتجهيزات - التخطيط والإدارة المالية للبرنامج - عمليات التوظيف - البحث العلمي - العلاقات مع المجتمع).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقويم** :Evaluation

عرف ألكين (Alkin) التقويم بأنه : " عملية التحقق بالتجربة أو الاختبار من مجالات قرار معين موضع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة ، وجمع وتحليل هذه البيانات من أجل التوصل إلى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرارات في الاختيار بين البدائل " . (علام ،٢٠٠٣: ١١)

ويعرف الباحث التقويم (إجرائياً) في هذه الدراسة بأنه: عملية إصدار حكم علمي وموضوعي على مكونات برامج إعداد معلمي العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران من مدخلات وعمليات ومخرجات في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

- **المعيار**:Standard

تعرف Jeanne المعايير بأنها " تلك النصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلا بوضوح في جميع الجوانب الأساسية المكونة لأي برنامج تعليمي ، وهذه الجوانب تشمل الفلسفة التي ينطلق منها البرنامج والهيئة التعليمية ، والطلاب ، والإدارة والمصادر التعليمية،والكفايات المهنية للمعلم " . (النجدي ،٢٠٠٥: ٤٠٠)

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه مجموعة من المحددات والضوابط والمحكات التي أقترحتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديميبحيث تحقق الاتجاهات التربوية الحديثة ، وما تتطلبه الجودة في التعليم، وهذه المعايير أو المحكات ترتبط بجميع عناصر المنهج وفي مقدمتها الأهداف، والمحتوى، والخبرات التربوية ، وطرق التدريس، والتقويم، وكل مدخلات البرنامج الاكاديمي

وفي ضوء تلك المحكات يتم تقويم تلك العناصر السابقة الذكر للتأكد من مدى تحقق الجودة في البرنامج .

- **الجودة** :Quality

تعرف وفقا للمعهد الأمريكية للمعايير American National Standards institute بأنها : "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة " (طعيمة - البندري،٢٠٠٤، ٤٣٠).

وتعرفها الدراسة الحالية بأنهاأداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لضمانإجراءات جودة البرنامج الأكاديمي لتأهيله للأعتماد.

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

- تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة من خلال :
- دراسة تحليلة لمفهوم الجودة ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.
- واقع برامج إعداد معلم العلوم بالمملكة العربية السعودية.
- تصميم أدوات القياس من خلال إحدي عشر استبيانا" بحيث تغطي كل استبانة معيارا" واحدا" من معايير الجودة الأحدي عشر للهيئة الوطنية وتطبيقها علي مجتمع الدراسة البيئة الداخلية (طلاب – أعضاء هيئه تدريس – إداريين) والبيئة الخارجية (الاشخاص ذو العلاقة مثل إدارات تعليم البنين والبنات وأولياء الأمور وغيرهم).
- إجراءات التطبيق ومعالجتها احصائيا.
- نتائج الدراسة.

- **الإطار النظري** :
- **مفهوم الجودة** :

تعددت وتباينت مفاهيم الجودة ولعل هذا التعدديعود إلى تركيز هذه التعريفات بشكل أساسي على أحد الأبعاد التالية التي أوردها (حمد راشد ، ٢٠٠٧)وهي : ربط تعريفات الجودة بالأهداف التربوية ، وكذلك ربطها بالمدخلات والعمليات والمخرجات ، كذلك الجودة كمصطلح معياري قابل للقياس أكثر منه مصطلح وصفي ، والجودة كمفهوم اقتصادي مقابل الجودة كمفهوم إجتماعي ، والجودة من حيث الكيف مقابل الكم ، ولعل من أهم هذه المفاهيم ما يلي : (المطرفي ،٢٠٠٩، ٢٧٥)

"الجودة فلسفة تحقيق أهداف المنظمة، والوفاء بما يتوقعه العميل والمجتمع بالطرق الأكثر كفاءة وفاعلية في التكلفة ، وذلك بتنظيم الطاقات الكامنة في العاملين بدفع مستمر للتطوير والتحسين ".(المنيف ، ١٩٩٨ ، ٢٠٢)

وتعرف بأنها : " ترجمة احتياجات وتوقعات العملاء بشأن المنتج إلى خصائص محددة ، تكون أساسا لتصميم المنتج وتقديمه إلى العمل بما يوافق حاجاته وتوقعاته ".(مصطفى ، ١٩٩٨ ، ٣٩) . أماالمعهد الأمريكي للمعايير American National Standards institutيري أنها : "جملة السمات والخصائص للمنتج أو

الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة ". (طعيمة والبندري ٢٠٠٤،٤٣٠)

أما مفهوم الجودة في التعليم فقد عرفها (الرشيد،١٩٩٥، ٤)بأنها ترجمة إحتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة.

والمتأمل للتعريفات السابقة يجد أن الجودة هي إرضاء العميل ، وهي تعنى التفوق والتميز، هي التطابق مع المتطلبات، وأنها لم تعد تعنى التكنولوجيا بل أصبحت تعنى الفلسفة المؤسسية، وهي تهتم بالإنسان كأحدالمبادئ المهمة في إدارة الجودة الشاملة.

- **تطور مفهوم الجودة** :

بالإضافة إلى تعدد تعريفات الجودة وصعوبة الاتفاق على تعريف محدد لها فإنها مرت أيضا بعدد من المراحل تطور فيها مضمونها بشكل غير عادى وهذه المراحل هى :(عبدالمحسن، ١٩٩٦،١٢٩- ١٣٣،البرواري،٨٩،٢٠٠٠- ٩١،الحربي،٢٠٠٢ ، ٢٤- ٢٥،الجضعي ، ٢٠٠٤ ، ٥١،العارفة، ٢٠٠٧ ، ٢٨،عبد العزيز،٢٣٣،٢٠٠٧- ٢٣٤)

- **مرحلة التفتيش (الفحص)** : Inspection Stage

تتضح معالم هذه المرحلة مع بدايات القرن العشرين وخصوصا بعد ظهور نظرية الإدارة العلمية على يد تايلور Taylor وما تقوم عليه من مفاهيم التخصص وتقسيم العمل ، حيث كانت الجودة عبارة عن عملية ختامية للتأكد من مدى مطابقة المنتجات للمواصفات الموضوعة سعيا لإستبعاد المعيب منها ، وضمان عدم وصوله إلى العملاء، ومعنى ذلك أن هذه العملية لا تمنع وقوع الخطأ ، فالخطأ قد وقع فعلا وما على الفحص إلا اكتشافه واستبعاده ولذا يطلق البعض على هذه المرحلة – أحيانا – تعبير أنها عملية إطفاء الحريق إشارة إلى أنها لا تحاول منع إشعال الحريق، ولكنها تأتى لتطفئ النار التى اشتعلت فعلا.

- **مراقبة الجودة** : Quality Control

ترجع بدايات هذه المرحلة إلى الإحصائى الشهير والتر شيوارت Walter Shewartحينما نشر كتابه عن مراقبة الجودة،وأهم ما يميز هذه المرحلة أنها تسعى لاكتشاف الخطأ ومنع وقوعه،ولم يعد الفحص من أجل المطابقة والتصحيح ولكنه امتد ليشمل جزءا من التصميم والآداء مستخدما فى ذلك الأساليب الإحصائية المستحدثة وقواعد البيانات والمعلوماتمما ساعد فى التمهيد لظهور المرحلة الثالثة .

- **توكيد (ضمان) الجودة** : Quality Assurance

مع بداية فترة السبعينيات تحول مفهوم الجودة فى هذه المرحلة إلى مفهوم الأخطاء الصفرية أو منع وقوع الأخطاء Zero Defects وليس مجرد استبعادها ومعنى ذلك أن الجودة تبنى فى المراحل المبكرة من العمل وليس فى مرحلة الرقابة ، أى أن تأكيد الجودة يكون من المنبع وذلك من خلال عمليات

التخطيط وتحسين تصميم المنتج وتطوير الرقابة على العمليات ومشاركة وتحفيز الأفراد.

- **المفهوم الحديث للجودة (الجودة الشاملة)** : Total Quality

ترجع بدايات هذه المرحلة إلى نهاية فترة الثمانينيات من القرن الماضي حيث لم يعد مفهوم الجودة هو التفتيش على المنتجات ومراقبة العمليات وإكتشاف الأخطاء وتصحيحها ، كما أنه لم يعد هو منع الأخطاء وتفادى إنتاج مخرجات بها عيوب أو لا تلائم متطلبات المستفيدين، وإنما أصبحت الجودة عملية شاملة بمعناها الواسع فهى شاملة لمدخلات النظام وعملياته ومخرجاته ، وهى شاملة لكل من ينتمون للمؤسسة على اختلاف مستوياتهم ، وشاملة لكل الأنشطة والبرامج ، وشاملة لمختلف العناصر البشرية والمادية والتكنولوجية ، وشاملة للأبعاد المختلفة للمنتج من حيث اللون والشكل والمتانة والذوق والسعر والملاءمة للاستخدام،كما أصبحت الجودة بمفهومها الحديث تُمثل رحلة لا نهاية لها من التحسينات والتطوير المستمر ، كما أنها تعنى عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى وفى الزمن المحدد وهى تعنى أيضا العمل الدؤوب من أجل تحقيق رغبات العملاء وكسب ثقتهم،وكان من الطبيعى أن تنتقل هذه المفاهيم إلى التعليم.

ومن خلال تلك المراحل المختلفةلتطو رمفهوم الجودة يمكن القول أن مفهوم الجودةانتقل من السيطرة على العيوب إلى منع العيوب أي إكتشاف الخطأ ومنع وقوعه وصولا إلي مفهوم الأخطاء الصفرية، وأصبحت الجودة عملية شاملة بمعناها الواسع فهى شاملة لمدخلات النظام وعملياته ومخرجاته.

وفي هذا السياق تعد دورة "ديمنج" Demingمن أكثر النماذج تطبيقاً في المجال التربوي لأنها تهدف إلى الوصول بالمؤسسة التعليمية إلى تحقيق الجودة الشاملةبما يؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي بشكل عام.حيث تشير مرحلة خطط (Plan):إلي ما يجب أن يفعل، بمعنى تحديد الأهداف والعمليات الضرورية لتحقيق الخدمة حسب مواصفات ومتطلبات العميل. بينما مرحلة نفذ (Do):يتم فيهاتنفيذ ما تم تخطيطه.أما مرحلة قيم أو افحص (Check):يتم تقييم ودراسة النتائج التي تم التوصل إليها من العملية وهذا بمقارنتها مع الأهداف والمواصفات. وأخيرا مرحلة حسن (Act):بناء على نتائج التقييم نقوم بإجراء التحسينات والتعديلات على العملية ونعود إلى المرحلة الأولى لتعديل التخطيط ومن ثم تصبح الحلقة أو الدورة مستمرة. (Parkash and Kaushik,2011, 1-15- Matsuo and Nakahara,2013,195-207)

شكل ١): PDCA Cycle or Deming Wheel

وفي الواقع العملي يمر : تطبيقدورة ديمنجفي تحسين العمليات بسبع مراحل أساسيةهي (عيشوني وآخرون ،٢٠٠٩، ٣٣٧- ٣٣٩) .

- تحديد الفرصة (Identify the Opportunity):في هذه المرحلة نقوم بتحديد وترتيب الأولويات لفرص التحسين، وكذلك تحديد المشاكل التي يجب أن تحل لتحسين العملية.
- تحليل العمليات الحالية (Analyze Current Processes): الهدف في هذه المرحلة هو تحديد الأداء الحالي للعملية وهذا بتحديد الأنشطة الرئيسيةفي العملية، تحديد حدود العملية، تحديد مخرجاتها، العملاءالمدخلات وتدفق العمليات. ولكي يتم قياس مدى تطابق خصائص مخرجات العملية مع توقعات ورغبات العميل وقياس درجة رضا العملاء يتم جمع بيانات عن العملية وتحليلها.
- تطوير أنسب الحلول (Develop Optimal Solutions): وهذا بالبحث عن أحسن الحلول التي يتفق الجميع على أنها تؤدي إلى تحسين العملية والرفع من مستوى جودة مخرجاتها.
- تنفيذ التغيرات (Implement Changes): بعد أن تم الوصول إلى أحسن الحلول تأتي مرحلة تنفيذ هذه الحلول على واقع العملية، ويقوم الفريق العامل على تحسين العملية بالعمل على وضع خطة لتنفيذ التحسينات على العملية والبدء بتنفيذها.
- دراسة وتقييم النتائج (Study and Evaluate the Results) الهدف من هذه المرحلة هو تقييم التحسينات التي أجريت على العملية وهذا عن طريق مراقبة العملية وتغيرات خصائص المنتج فيها .يتم جمع البيانات عن العملية وتحليلها من أجل تقييم التطور الناتج عن التحسينات المدخلة على العملية.
- تنميط وتأسيس الحلول المعيارية (Standardize the Solution): بعد أن نتأكد من أن التحسينات المدرجة في العملية أدت إلى النتائج المتوقعة، وإلى تحسينٍ في مستوى جودة المخرجات، نقوم بتدوين هذه الحلول وجعلها حلولاً معيارية.كما يجب أن تبقى العملية خلال هذه الفترة تحت المراقبةكما نقوم بإجراء تحسينات بصفة دورية حتى يتم تحقيق عملية التحسين المستمر.
- التخطيط للمستقبل (Plan for the future): تهدف هذه المرحلة إلى التحقيق الدائم والمستمر لأعلى مستويات الأداء للعملية. فبغض النظر عن التحسينات المهمة التي تم الحصولٍ عليها في المراحل السابقةلكن التحسين في العملية يجب أن يكون مستمرا، بحيث تبدو دائما عما هو أفضل، لأن توقعات العميل التي تعتبر الغاية من وراء عملية التحسين في تغير مستمر. ولهذا فيجب أن يكون التركيز قويا على عملية التخطيط المستقبلي للجودة.

- **معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي** NCAAA :

معيار الرسالة والغايات والأهداف:(الهئية الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ، ٢٠٠٩، ١ـ ٨). يركز المعيار على تقييم مدى الاتساق بين رسالة وغايات وأهداف المؤسسة وبين غايات وأهداف البرنامج، ويتكون من خمسة معايير

فرعية هي: مناسبة رسالة البرنامج ، فائدة صيغة رسالة البرنامج ، وضع الرسالة ومراجعتها استخدام الرسالة ، العلاقةبين الرسالة، والغايات ، والأهداف.

- **الأدلة المطلوبة** :

احصل على رسالة القسم وأهدافه وافحصها وقابل بعض الأساتذة والطلبة لمعرفة مدى معرفتهم بها أو دعمهم لها. افحص التقارير والمقترحات لترى ما إذا استخدمت لصنع القرارات.

- **أمثلة للمؤشرات** :

الآراء التي تم الحصول عليها عن طريق سؤال الأعضاء عن رأيهم في الرسالة.

- رأى أعضاء القسم وأصحاب القرار في البرنامج حول فائدة "عبارة الرسالة" بالنسبة لعملية اتخاذ القرار.
- وعي أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالبرنامج برسالته ومساندتهم لها.
- نسبة القرارات الهامة التي صنعت بالرجوع للرسالة.

- **معيار إدارة البرنامج** :

يركز على تقييم فاعلية تخطيط وإدارة البرنامج، ويتكون من خمسة معايير فرعية هي: القيادة عمليات التخطيط ، العلاقة بين قسمي الطلاب والطالبات الالتزاما لأخلاقي ،السياسات واللوائح التنظيمية.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن الحصول على وثائق مثل مواصفات البرنامج والمقررات والتقارير السنوية، والتوصيف الوظيفي، وسجلات اجتماعات اللجان وما اتخذ لتنفيذ التغييرات المقترحة. كذلك يمكن الإستعانة بالمقابلات للتعرف على مدى الالتزام بالسياسات، ويمكن فحص الوثائق وتقارير التخطيط ومناقشة منسوبي القسم عن جودة السياسات والأنظمة.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- وجود تقارير فحص ذاتي صادرة عن إدارة البرنامج واللجان الإدارية الرئيسة تراجع فيها أداءها وتخطط لتحسين هذا الأداء.
- شكل جداول الاجتماعات والأوراق ومحاضر الاجتماعات الخاصة بالإدارة والتي يمكن أن تبين وجود تركيز واضح على القضايا العامة والاستراتيجية أو غياب هذا التركيز.
- مدى إنجاز الأهداف الموضوعة في خطط العمل السنوية.
- آليات واضحة لتقييم الأداء.
- عدد المرات التي يقوم فيها القسم بإخطار كافة العاملين به بالتطورات الحاصلة في القسم وبالموضوعات التي يوليها القسم اهتمامه في الوقت الحالي.
- ردود أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج والعاملين به على استطلاعات الرأي الخاصة بمناخ القسم.

- **معيار إدارة ضمان جودة البرنامج** :

يركز على تقييم مناسبة إجراءات ضمان الجودة وفاعليتها وتأثيرها على البرنامج واستخدام المؤشرات والمقارنات المرجعية المناسبة،ويتكون من خمسة

معايير فرعية هي: الالتزام بتحسين الجودة في البرنامج ، نطاق عمليات ضمانا للجودة ، إدارة عمليات ضمان ا للجودة ، استخدام مؤشرات الأداء ونقاط المقارنةالمرجعية التحقق المستقل من التقويم.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن مراجعة التقارير عن المقررات والبرنامج والاستبانات للطلبة والعاملين بالبرنامج عن عمليات ضمان الجودة وإستخدام نتائج ذلك في استراتيجيات التخطيط للتطوير،ويمكن إستخدام الأحكام الكيفية ونقاط المقارنة المرجعية.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- مدى وجود خطط لتحسين الجودة تشمل مؤشرات ونقاط مقارنة على مستوى البرنامج.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس المؤيدين للإستراتيجيات التي تبناها البرنامج لتحسين الجودة.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يقوم الطلبة بتقييم تدريسهم.
- درجة التوافق بين شكل الأهداف والمؤشرات في البرنامج، ومدى تأدية ذلك إلى نواتج قابلة للقياس.
- متوسط درجة رضا الطلاب عن خبرتهم في البرنامج.

- **معيار التعليم والتعلم** :

يركز على تقييم مدى اتساق نواتج تعلم الطلاب مع الإطار الوطني للمؤهلات ومدى الإتساق بين طرق التدريس والتقييم مع نواتج التعلم، ويتكون من عشرة معايير فرعية هي: نواتج تعلم الطلبة ، عمليات تطوير البرنامج عمليات تقويم البرنامج ومراجعته ، تقييم الطلبة ، المساعدات التعليميةللطلبة ، جودةالتدريس ، دعم جهود تحسين جودةالتدريس ، مؤهلات هيئةالتدريس وخبراتهم ، أنشطة الخبرة الميدانية ، ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن الإعتماد على تقديرات الطلاب والخريجين، كذلك إحصاءات إكمال المقرر والبرنامج ، ونسب الطلاب لهيئة التدريس، وإحصاءات مؤهلات أعضاء هيئه التدريس، ومراجعة المحكم الخارجي لمناسبة إستراتيجيات التدريس والتقييم للمجالات المختلفة للتعلم، ونتائج المقارنة بجامعات أخرى عن طريق ملاحظة تصحيح عينات من أعمال الطلاب وأسئلة الاختبار واستجابات الطلاب عليها.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- رأي الطلبة في جودة التدريس.
- تقديرات الخريجين كما سجلتها الاستبانات حيال أمور مثل جودة البرامج التي درسوها.
- تقييم أصحاب العمل لجودة الخريجين.
- نسبة عدد الطلبة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس.
- معدلات تشغيل الخريجين.
- معدلات الانتقال من السنة الأولى للسنة الثانية من الدراسة.
- معدلات إنهاء المقررات بنجاح في أقل وقت محدد .

- نسب قبول الخريجين للدراسة في برامج الدراسات العليا في الجامعات المعترف بها.
- التقييم المستقل للبرامج حسب معايير "الإطارالوطنيللمؤهلات ".
- ملاءمة أساليب التدريس حسب تقييم الطلاب.
- حجم الوقت المخصص من أعضاء هيئة التدريس لإستشارات الطلاب الفردية.
- تقييم الطلبة لتواجد أعضاء هيئة التدريس للإستشارة والإرشاد الأكاديمي
- مؤهلات أعضاء هيئة التدريس (نسب كل من الحاصلين على دكتوراه،ماجستير، بكالوريوس).
- تقييم الطلاب لقيمة وجودة الأنشطة الميدانية.
- ملاءمة مؤهلات وخبرة أعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يدرسونها.
- تقديرات المراجعيين الخارجيين لجودة الكتب المقررة بالنسبة لمدى تغطيتها للأبحاث والنظريات الحديثة.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين نشرت لهم أبحاث محكمة في العام السابق
- عدد الأبحاث المحكمة المنشورة لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس.
- تقييم جودة وفائدة المقررات من قبل هيئات إستشارية من القطاع الصناعي والمهني وغيرهما من القطاعات الاجتماعية البارزة.
- معدلات مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة التطوير المهني المتعلقة بطرق التدريس.
- اتجاهات رضا الطالب عن فاعلية التدريس في البرنامج .
- نسبة الطلبة الخريجين الذين وظفوا.
- نسبة الخريجين الذين حصلوا على تدريب أعلى أو دراسات عليا.
- نسبة عدد الطلبة الذين أكملوا السنة الدراسية بتقدير مرضي على الأقل.

- **معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة** :

يركز على تقييم مناسبة خدمات الدعم الطلابية من حيث جميع عناصر البرنامج، ويتكون من أربعة معايير فرعية هي: قبول الطلبة ، سجلات الطلبة إدارة شؤون الطلبة ، خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن إستخدام الإستبانات للطلبة عن جودة الخدمات المقدمة لهم وإستجابتها لحاجاتهم، ونسب إستخدام الخدمات، وعدد مرات الإستجابة لقرارات ونتائج القبول، ونسب حالات التأديب.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- استطلاعات الرأي حيال جودة خدمات الطلاب.
- الحصة المالية المخصصة لخدمات الطلاب بالنسبة لإجمالي مصاريف التشغيل.
- عدد الحالات التي تم فيها فرض إجراءات تأديبية.
- النسبة المئوية للطلاب المشاركين في الأنشطة اللاصفية.

- **معيار مصادر التعلم** :

يركز على تقييم مناسبة مصادر التعلم من حيث دعم البرنامج والإستجابة لمتطلباته، ويتكون من أربعة معايير فرعية هي: التخطيط والتقويم، التنظيم دعم المستخدمين، الموارد والمرافق.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن الرجوع لإستبانات الطلبة وهيئة التدريس عن مدى قدرتهم على إستخدام المواد والخدمات التي يحتاجونها في البرنامج، والوثائق التي تحدد متطلبات المقررات، وتفاصيل الأوقات التي تكون فيها الأبنية متاحة للطلاب وهيئة التدريس. كذلك المعلومات عن تهيئة الطلاب الجدد، والمعلومات عن مقارنة مستوى المتابعة للكتب والمجلات ومصادر الويب مقارنة مع برامج مماثلة مطروحة في جامعات أخرى.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- استطلاعات رضا المستخدمين.
- نسبة الطلبة الذين ينجحون في الحصول على المادة العلمية التي يحتاجونها في مقرراتهم الدراسية.
- متوسط الوقت الذي يستغرقه الحصول على المواد المطلوبة من المكتبات الأخرى .
- عدد المنشورات والمجلات في مجال الدراسة .
- عدد قواعد المعلومات الشبكية المتاحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال المكتبة.
- متوسط عدد النسخ المتوافرة لكل كتاب من كتب المكتبة.
- نسبة الحصص المالية المخصصة للإنفاق على المواد والمعدات التعليمية.
- معدل الإنفاق على الكتب والدوريات لكل طالب.

- **معيار المرافق والتجهيزات** :

التركيز على مدى جودة ومناسبة وإتاحة الأبنية والمعدات وتقنية المعلومات الضرورية لدعم البرنامج، ويتكون من أربعة معايير فرعية هي: السياسة العامة والتخطيط ، جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها، الإدارة والشؤون الإدارية للمرافق والأجهزة ، تقنية المعلومات.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن إستخدام التقارير المرسلة من الصيانة عن أعطال الأجهزة وإستبانات قياس الرضا عنهامقارنة مع الخدمات المماثلة في برامج أخرى. وجدول الصيانة وتقييم حالة الأجهزة، ونظام استخدام الأجهزة.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- استطلاعات الرأي المتعلقة برضا المستخدمين عن القاعات الدراسيةوالمعامل.
- معدل عدد أجهزة الحاسب الآلي التي يمكن استخدامها لكل طالب.
- معدلات استخدام المساحات المخصصة للتدريس.
- وجود تقارير حول نتائج تقييم حالة الأجهزة والمنشآت.
- جدول أعمال يبين عدد أعمال الصيانة التي لم يتم القيام بها بعد.

- **معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج** :

التركيز على تقييم ما إذا كانت المصادر مناسبة، وأن هناك مرونة ومساءلة للإدارة ومدى تأثير الترتيبات المادية على البرنامج،ويتكون من معيارين فرعيين هما: التخطيط المالي وإعداد الميزانية، الإدارة المالية.

- **الأدلة المطلوبة** :

الصلاحيات المعطاة لإدارة البرنامج في المصادر المالية والتقارير الإدارية المالية.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- إستطلاعات رأي هيئة التدريس عما إذا كانت الموارد التي يرون أنها ضرورية بالنسبة للبرنامج قد تم توفيرها لهم.
- مقارنات لما يقدم من ميزانيات للبرنامج مع برامج أخرى مماثلة بمؤسسة أخرى بوصفها دليلا على مدى كفاية الموارد.

- **معيار عمليات التوظيف** :

التركيز على تقييم مدى مناسبة وفعالية تعيين هيئة التدريس والتطوير الوظيفي لدعم البرنامج،ويتكون من معيارين فرعيين هما: التعيين،التطوير الشخصي والوظيفي.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن مراجعة سجلات التعيين ومقابلةٍ الأشخاص المسؤولين عن الاختيار والتعيين، وكذلك الذين تم تعيينهم حديثا، والإستبانات المقدمة لهم.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- أعداد طلبات العمل التي تقدم استجابة لإعلانات التوظيف.
- عدد ونسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون مناصب رسمية في المنظمات الدولية الأكاديمية، أو المهنية، أو البحثية.
- عدد الشكاوى الرسمية الصادرة عن أعضاء هيئة التدريس والإدارة مقارنة بإجمالي عدد الشكاوى.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على شهادة الدكتوراه.
- تنوع خلفية أعضاء هيئة التدريس من حيث البلد التي تم الحصول منها على أعلى شهادة.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين اشتركوا في دورات تنمية المهارات المهنية.
- تقييم أعضاء هيئة التدريس الجدد لجدوى دورات التهيئة والإرشاد.
- تقييم أعضاء هيئة التدريس لجدوى عمليات تقييم الأداء.

- **معيار البحث العلمي** :

التركيز على تقييم مدى انعكاس أنشطة هيئة التدريس البحثية والعلمية على التدريس ومدى تأكيد البرنامج على تعريف أعضاء هيئة التدريس بالتطورات الحديثة في المجال وإرتباطها بالبرنامج،ويتكون من معيارين فرعيين هما: مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي ،المرافق والتجهيزات البحثية.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن مراجعة البيانات المتوفرة لدى القسم في التقرير السنوي عن الأبحاث المنشورة والمنح البحثية، ومشاريع الأبحاث، والإختراعات، وكذلك يمكن الرجوع لإستبانات أراء أعضاء هيئة التدريس عن الخدمات البحثية .

- **أمثلة للمؤشرات** :

- علاقة المجالات التي يتم فيها البحث العلمي بالأولويات المشار إليها في رسالة البرنامج أو في خطة البحث العلمي.

- علاقة البحث العلمي التطبيقي الذي قام به أعضاء هيئة التدريس بالقضايا الجارية.
- التقييم المستقل لكفاية منشآت وأجهزة البحث العلمي.
- تقييم أعضاء هيئة التدريس لكفاية أجهزة ومنشآت البحث العلمي.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بإنتاج أبحاث علمية ذات مواصفات محددة.
- عدد الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة .
- نسبة الإنفاق على الأبحاث للإنفاق الكلي.
- معدل النجاح في الحصول على منح بحثية.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين نجحوا في الحصول على منح بحثية .
- الأموال التي تم الحصول عليها عن طريق منح البحث العلمي.
- الأموال التي تم الحصول عليها عن طريق الاستثمار التجاري لحقوق الملكية الفكرية.
- عدد مشروعات البحث العلمي المشترك مع القطاع الصناعي، أو مع أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الدولية أو المحلية.
- نسبة الطلبة المسجلين في برامج الدراسات العليا البحثية.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس المشرفين علي الطلاب الباحثين.
- عدد أوراق العمل التي قدمت في مؤتمرات على المستوى المحلي والمستوى العالمي.
- معدل براءات الاختراع.

- **معيار العلاقات مع المجتمع** :

التركيز على تقييم العلاقة بين البرنامج وهيئة التدريس بالمجتمع،ويتكون من معيارين فرعيين هما: السياسات حول العلاقات بالمجتمع ، التفاعل مع المجتمع.

- **الأدلة المطلوبة** :

يمكن مراجعة التقرير السنوي، والسجلات الخاصة بما يقدمه البرنامج من خدمة للمجتمع، كذلك يمكن عمل مقابلات وإستبانات لأعضاء هيئة التدريس وبعض أفراد المجتمع.

- **أمثلة للمؤشرات** :

- الخدمات التي يقدمها البرنامج مقارنة باحتياجات المجتمع.
- مدى ارتباط البرنامج بالمجتمع .
- تقديم خدمات بعينها إستجابة لإحتياجات المجتمع (مثال على ذلك، الصحة، وتنمية المشروعات التجارية الصغيرة، ومشاريع التخطيط العمراني والتعليم).
- رأي المجتمع في جودة البرنامج وسمعته كما تبينه إستطلاعات الرأي.
- رأي المجتمع فيما يقدمه البرنامج من خدمات للمجتمع.
- نسبة طلاب المنطقة الذين يتقدمون للإلتحاق بالبرنامج.
- نسبة الأوائل من طلاب المنطقة الذين يعربون عن رغبتهم في الإلتحاق بالبرنامج كاختيار أول.
- مشاركة أصحاب الأعمال في التعليم التعاوني، وبرامج التعلم أثناء العمل

- عدد المرات التي شارك فيها أعضاء المجتمع في الأنشطة التي يقدمها البرنامج.
- نسبة خريجي البرنامج الذين يشاركون في الأنشطة التي يرعاها البرنامج.
- مستوى الرعاية أو المساهمة المالية التي يقدمها المجتمع.
- نسبة أعضاء هيئة التدريس المشاركين في خدمة المجتمع .

ومما هو جدير بالذكر أن الباحث حرص علي إستعراض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي بهذا الشكل الإجرائي بعيدا عن التنظير بما يخدم طبيعة البحث ويسهل للقارىء التعرف علي ماهية المعيار والأدلة المطلوبة وأمثلة للمؤشرات التي سوف يعتمد الباحث علي بعضها مثل الإستبيانات لتحديد جوانب القوة والضعف في برامج إعداد معلم العلوم وأولويات التحسين المطلوبة وفق النتائج التي تم التوصل إليها.

- **واقع برامج إعداد معلم العلوم بالمملكة العربية السعودية** :
- **الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم** :(**الشهراني**،١٢,٢٠١٠)

- الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم - بشكل عام - لا تزال تقليدية تركز على الجوانب النظرية في المجالات التخصصية والمهنية ، وينطبق ذلك على تنفيذ هذه الخطط ؛ حيث لا يتم التركيزعلى الجوانب التطبيقية بدرجة كبيرة عدا التربية الميدانية ، أو ما يعرف بالتدريب الميداني في آخر مراحل البرنامج.
- لم تركز الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم على المستجدات في مجال تقنيات التعليم من خلال تضمينها في الخطة كمقررات متخصصة في مجال التقنية ونتاجاتها المتنوعة، وتطبيقاتها التربوية، أو توظيفها في أثناء تنفيذ الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم وتقييمها.
- لم تركز الخطط الدراسية في برامج إعداد المعلم على استراتيجيات التدريس الحديثة، ومهاراتٍ التفكير والتعلم، ومهارات الاتصال، ومهارات إنتاج المعرفة والتوصل إليها بدلا من تلقيها، ومهارات التعلم الذاتي، وتنمية ثقافة الإبداع بدلا من ثقافة الحفظ والاستظهار، وإكساب الطلاب مهارات التفكير المختلفة، والتنبؤ بالمستقبل، وإكسابهم أهداف مستقبلية.
- محتوى المقررات التخصصية الواردة في الخطط الدراسية لأغلب برامج إعداد المعلم قديم إلى حد ما، ولا يركز على الموضوعات التي يحتاجها المتعلم في الوقت الحاضر أو المستقبل، بل تشمل موضوعات عديدة غير مرتبطة بالإحتياج الحقيقي للمتعلم.

- **القبول في برامج إعداد المعلم** :

- لا يوجد نظام واضح ومحدد لقبول الطلاب في برامج إعداد المعلم، بل القبول مفتوح، ونتيجة لذلك يلتحق بهذه البرامج من لا يرغب الالتحاق بها ؛ لأنها ليست خيارهم الأول أو حتى الثاني بل هي خيارهم الأخير، وينتج عن ذلك فئات من المعلمين غير المنتمين لمهنة التدريس.
- لا يوجد هناك برامج تتطلب نتائج مقاييس الاستعداد ، أو الميول أو مقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس كمتطلب من متطلبات القبول للتعرف على استعدادات ، وميول المتقدمين، وإتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل

- عدم ربط القبول في هذه البرامج بالإحتياج الفعلي لسوق العمل، وضعف – إن لم يكن غياب التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم والجهات المستفيدة أو الموظفة.
- عدم وجود معايير موضوعية لاختيار الطلاب الملتحقين بمؤسسات الإعداد تتسق ومتطلبات الجودة أدى إلى قبول عناصر غير ملائمة للقيام بمهنة التدريس، وقد انعكس ذلك سلبيا على
- قيام المعلم بدوره وعلى مخرجات العملية التعليمية بصفة عامة.

- **البحث العلمي وبرامج إعداد المعلم** :

- لا يوجد هناك مشروعات بحثية وطنية بشكل مستمر موجهة لبرامج إعداد المعلم، وتعمل على تقييم برامج الإعداد من بداية القبول حتى بعد التخرج ومتابعة الخريجين في مناطق عملهم،
- والإستفادة مما يتم التوصل إليه في تطوير هذه البرامج.
- أغلب البحوث التي يتم تنفيذها في مجال إعداد المعلم دراسات يقوم بها أفراد من أعضاء هيئة التدريس بالكليات بهدف الترقية وليس بهدف التطوير.
- لا يوجد هناك دراسات تتبعية لخريجي برامج إعداد المعلم للتعرف على آراءهم وتطلعاتهم ومقترحاتهم حيال تطوير برامج إعداد المعلم.
- عدم وجود دراسات وأبحاث وطنية لاستشراف المستقبل ، وتوقع المتطلبات المتغيرة لسوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي علمياً وتقنيا ، للاستفادة من نتائجها في تطوير برامج إعداد معلم العلوم.

- **المعلم وتدريبه** :

- لا يتم توجيه أبحاث طلاب الدراسات العليا في برامج الماجستير أو الدكتوراه التي تقدمها بعض كليات التربية نحو تقصي جوانب إعداد المعلم وتدريبه.
- مؤسسات إعداد المعلم مسئولة بالدرجة الأولى عن الإعداد قبل الخدمة والجهات المستفيدة أو الموظفة هي المسئولة عن التدريب في أثناء الخدمة وليس هناك تنسيق بدرجة كبيرة بين هذه الجهات مما يشتت الجهود في هذاالمجال.

- **نظام ومدة الدراسة في برامج إعداد المعلم** :

مدة الدراسة في برامج إعداد المعلم أربع سنوات للنظام التكاملي بما فيهاالتدريب الميداني،وهذه المدة غير كافية لإعداد المعلم ،أما مدة الدراسة في النظام التتابعي فهي خمس سنوات منها سنة واحد ة فقط للإعدادالتربوي.

- **الاعتماد الأكاديمي وبرامج إعداد المعلم** :

- تأكيد وزارة التعليم العالي على ضرورة حصول ا لجامعات والبرامج على الاعتماد البرامج والمؤسسي من الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماداالأكاديمي، تم بناء خطط إستراتيجيةلأغلب الجامعات ، وتطوير رؤية ورسالة وأهداف كليات التربية ،وأقسامها ،وبرامجها ،ومع ذلك فهذه تجربة جديدة لدى مؤسسات إعداد المعلم ،وهي بحاجة إلىإ عادة نظر وتقيي ومتابعة بشكل مستمر.

- لم تحصل أي من مؤسسات إعدادالمعلم على الإعتمادالأكاديمي أوالمهني منا لهيئة الوطنيةللتقويم والإعتمادا لأكاديمي بالمملكة .وتواجه كثير منا لتحديات والصعوبات وتحتاج إلى وقت لكي يتم تحقيق معايير الإعتماد
- تطبيق عناصر الجودة الشاملة في مكونات برامج إعداد المعلم قدتكون مغيبة في أثناء التخطيط، والتنفيذ، والتقييم ، وتشمل هذه المكونات : البرامج والخطط الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس ،والبنى التحتية، و النظام الإداري وبرامج دعم ومساندة الطلاب ، والتقويم لعملية التعليم والتعلم.
- التركيز على الكم لاعلى الكيف سواءً في مد خلات منظومة إعداد المعلم أو عملياتها أومخرجاتها، وهذا يحول دون تحقيق مستوى مقبول منا لجودة ولايحقق معايير الإعتماد.

- **تدريس العلوم والجودة الشاملة** :

أصبح الأن مفهوم الجودة الشاملة (T.Q.M) من المفاهيم الأكثر انتشارا في مجال التربية والتعليم، بعد أن كان محصورا على المجال الصناعي والإداري.حيث توجد عدة فوائد من ضبط الجودة في مؤسسات التعليممنها وضوحالبرامجالأكاديميةومحتوياتها، وتعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع و بشأن ذلك يتحدث (زغلول وعبد العزيز،٢٠٠٧، ١٢١٨ - ١٢١٩) مبرزين أهم الأهداف التي تتحقق من خلال الجودة وذلك على النحو التالي:

- تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الإرتقاء بكل عناصرهاالبشرية والإدارية والمالية والمادية.
- إتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، و رفع درجة الثقة في نفوس العاملين بشأن مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات التعليمية ، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
- الإهتمام بمستوى أداء الإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة ، وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة،و تنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة و تطبيق التأهيل الجيد، مع تركيزها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات/ العمليات/ المخرجات).
- الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان على أرض الواقع و دراستها و تحليل أبعادها بالطرق العلمية و اقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.

ولهذا تعد الجودة Quality هدفاًجوهرياً تسعى إلى تحقيقيه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات التعليم بشكل عام أو مؤسسات تعليم العلوم بشكل خاص، حيث يلاحظ أن التعليم فيهاٍ يعتمدٍ على المهارات الأدائية في جميع مراحله، الأمر الذي جعل الجودة مطلبا أساسيا في تدريس العلوم.(السبيعي،٢٠١٠، ٥٥٥)

والباحث يري أنه توجد علاقة وثيقة بين الجودة الشاملة ومهارات التدريس بشكل عام ، وتدريس العلوم بشكل خاص، فإذا كانت مراحل بناء نظام الجودة الشاملة يعتمد علي عدة خطوات منها مرحلة الإعداد ، التخطيط ، التنفيذ، الرقابة، التقويم، التحسين. فإن مهارات التدريس المعروفه من تخطيط وتنفيذ

وتقويم تمثل ثلاث مراحل من مراحل بناء نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وهذا التشابه يفرض علينا ضرورة تبني مفاهيم الجودة داخل مؤسساتنا التعليمية ضمانا للتطوير المستمر وقياس مستوى الأداء وتحسينه.

وفي إطار الإهتمام باستخدام الجودة الشاملة في التعليم العالي فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومن هذه الدراسات: دراسة زين العابدين وهوك(٢٠٠٧) والتي استهدفت القيام بدراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئه التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق إستبيان علي عينة عمدية من القائمين والمهتمين والمشرفين علي التقويم وتوكيد الجودة بالجامعات والكليات السعودية وشمل الإستبيان ٢٤ جامعة وكلية وشارك فيه ٨٤ فردا من الرجال والنساء ،كما أجريت عدة مقابلات علمية بهدف التعرف علي مستوي الأفراد والبرامج والجامعات من حيث ممارسات التقويم. وقد توصلت الدراسة إلي نتائج منها اختلاف مستوي الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والإعتماد الاكاديمي حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلي مؤسسات تطبق شيئا منها. وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني نموذج لبناء القدرة Capacity building بحث يتم من خلاله تقييم إحتياجات التدريب الخاصة بكل جامعة أوكلية وذلك علي مستوي الأفراد والبرامج والمؤسسات.

كما أجري المطرفي (٢٠٠٩)دراسة إستهدفت التعرف علي مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في إستجابات أعضاء هيئة التدريس ، ولتحقيق ذلك تم إختيار عينة تكونت من (١٩٠) من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين، وتبنى الباحث أداة الدراسة وهي إستبانة صلاح رمضان (٢٠٠٥م). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وشكلت نسبة (٧٥٪) من العينة إلي وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج.

وتناول الباز (٢٠١٠) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم العلوم والتي إشتملت علي (٥)مجالات رئيسية تتضمن (١٩٤)معيارا ،كما تم تحليل محتوي مقررات برنامج معلم الكيمياء والفيزياء للائحة الجديدة الصادرة عن مشروع تطوير كليات التربية في ضوء قائمة معايير الجودة التي تم إعدادها والتي بلغ عدده (١٣٦) مقرر،عبارة عن (٥٣) مقرر أكاديمي لشعبة الفيزياء، (٤٤) مقرر أكاديمي لشعبة الكيمياء، (٣٣) مقرر تربوي،(٦) مقررات ثقافية. وقد توصلت الدراسة الي نتائج منها تحقق معايير جودة المحتوي بنسبة كبيرة ، ومعايير جودة طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم بدرجة متوسطة تتراوح بين ٥٩٪- ٧٠٪. وبحث عبد الفتاح (٢٠١٠) تقويم أداء طالبات التربية العلمية للأقسام العلمية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة الشاملة وفي ضوء

المعايير العالمية وإنعكاس ذلك علي الإتجاه نحو مهنة التدريس. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد إستبانة للتعرف علي أراء المعلمات المتعاونات وأعضاء هيئه التدريس عن مدي تحقيق معايير الجودة الشاملة، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات التدريسية علي طالبات الفرقة الرابعة قسم الكيمياء ومقياس الإتجاه نحو مهنة التدريس. وقد توصلت الدراسة إلي نتائج منها توافر معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة ، وقصور واضح في أداء المهارات التدريسية علي جميع المحاور السبعة لبطاقة الملاحظة، وأن أتجاه الطالبات نحو مهنة التدريس ضعيف.

أما دراسة مانجنال وراجاسكهارا(2011)MangnaleandRajasekhara والتي إستهدفت استكشاف تصورات التعليم العالي منمؤسسات وطلاب على إنجازها للجودة في نظامالتعليم العالي الهندي،وملاحظة لدور وحدة ضمان الجودة الداخلية (IQAC) في الحفاظ على خدمة التعليم. ولتحقيق هذا الهدف تمإستخدم إستبيانين منفصلين لجمع الأراءمن (١٠) مؤسسات من التعليم العالي،(٢٥٠) طالباًفي منطقة بيون من ولاية ماهاراشترا . وقد توصلت الدراسة الي نتائج من أهمها أن مؤسسات التعليم العالي كانت تقدم أنشطة أكاديمية تعكس أهدافها وأغراضهابدرجة عالية من الكفاءة مع التركيز على خدمات المكتبة والخدمات المجتمعية والمنح البحثية للطلاب،وأعرب نحو ٨٠ ٪ من الطلاب بشكل إيجابي عن الأنشطة الرياضية ومرافق البنية التحتية التي تقدمها المؤسسة. كما أكدت عينة البحث المستهدفة أن وحدة ضمان الجودة الداخلية تؤدي إلي حماية نوعية للتعليم العالي.

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة حول تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أنه لا توجد دراسة - في حدود علم الباحث - استخدمت معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية كأداة لتقويم البرامج الأكاديمية،مما كان دافعا للقيام بهذه الدراسة.

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية سارت الإجراءات كما يلي :

- **الهدف من الإستبانات** :

التعرف علي أراء المجتمع الداخلي بالكلية من أعضاء هيئه التدريس وطلاب وإداريين، والمجتمع الخارجي من أولياء أمور والأشخاص ذو العلاقة بالبرنامج في مدي تحقق معايير الجودة الأحدي عشر للهيئة الوطنية في برنامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب- بجامعة نجران.

- **بناء الأستبيانات** :

- تم تصميم أحد عشر استبياناً للتعرف على واقع برنامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة المعتمدة من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة. بحيث تغطي كل استبانة معيارا" واحدا" من معايير الجودة الأحدي عشر للهيئة الوطنية. وجاءت الإستبانات من النوع المقيد بما يتفق مع طبيعة وثائق الهيئة في عملية التقويم.

- استخدام النجوم للتقويم:
- يتم تقييم الأداء عن طريق إعطاء عدد من النجوم يتراوح بين صفر وخمس نجوم، وذلك طبقا للمواصفات التالية:
- فاذا كانت الأجابة "بنعم"فمعني هذا أن هذه الممارسة تطبق، ويمكن تقييمها من خلال نموذج خماسي من النجوم.
- فاذا كانت الإجابة بنجمةهذا يعني أن الممارسة تطبق أحياناً، ولكن جودة التطبيق ضعيفة أو أنها لم تتم.وتتطلب هذه الاستجابة أن الممارسة تحتاج إلي تحسين.
- نجمتان . وتشير إلى أن الممارسة تطبق في الغالب، ولكن الجودة ليست مرضية، وتتطلب هذه الاستجابة أن الممارسة تحتاج إلي تحسين.
- ثلاث نجوم . وتشير إلى أن الممارسة تطبق في أغلب الأحيان، ويتم الحصول على أدلة وشواهد على فاعلية النشاط عادة.
- أربع نجوم . وتشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، وأنه تم وضع مؤشرات لقياس جودة الأداء.
- خمس نجوم . تشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، وعلى مستوى عال كما تشير البراهين والمؤشرات الواضحة أو التقويم المستقل.
- أما إذا كانت الاجابة "لا"، معني هذا أن الممارسة لا تطبق على الرغم من أهميتها، وتتطلب هذه الاستجابة أن الممارسة تحتاج إلي تحسين.

وعليه تم تحديد المتوسطات الأتية لتكون محكا للتحليل علي النحو الآتي :

أعلى من ٤,٥	خمس نجوم (ممتاز)
من ٣,٦ إلى ٤,٥	أربع نجوم (جيد جداً)
من ٢,٦ إلى ٣,٥	ثلاث نجوم (جيد)
من ١,٦ إلى ٢,٥	نجمتان (مرضى)
١,٥أو أدنى	نجمة واحدة (ضعيف)

- **صدق الأستبيانات** :

أعتمد الباحث في حساب صدق الإستبانات علي الصدق الظاهري أو ما يسمي بصدق المحكمين حيث تم عرضها علي مجموعة من أساتذه كليات التربية تخصص مناهج وطرق تدريس، وعلم نفس تعليمي، وأجمع السادة المحكمون علي مناسبة الإستبانات لما وضعت لقياسه بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

- **ثبات الأستبيانات** :

تم التحقق من ثبات الإستبانات بطريقة ألفا كرونباك، وكانت الأدوات علي قدر مناسب من الثبات حيث تراوح معامل الثبات للإستبانات في المدي ما بين (٠,٧٦) إلي (٠,٨٤) وهي جميعا تعطي مؤشرا مقبولا لثبات نتائج الإستبانات مما يمكن الوثوق بها، والإطمئنان إلى ما تسفر عنه من نتائج.

- **عينة الدراسة** :

تم تطبيق الإستبانات علي مجتمع الدراسة وشمل البيئة الداخلية (طالبات أعضاء وعضوات هيئه تدريس . إداريين) والبيئة الخارجية(الاشخاص ذو العلاقة

مثل إدارة تعليم البنات وأولياء الأمور والخريجات).ومما هو جدير بالذكر أنه تم تزويد المجتمع الخارجي من العينة بجميع الوثائق والإحصاءات التي يمكن أن تساعدهم علي إعطاء رأي موضوعي مبني علي أدلة وإستشهادات، مثل أعداد المعامل ونسب أعضاء هيئة التدريس إلي الطالبات ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات الموجودة بالكلية وغيرها من الوثائق ذات الصلة بالمعايير الأحدي عشر.

جدول(١) : عينة الدراسة الداخلية والخارجية

م	عينة الدراسة	العدد
١	أعضاء وعضوات هيئة التدريس	١٣
٢	الطالبات	١٠٦
٣	أداريات	٦
٤	أدارة تعليم البنات بشرورة	٣٨
٥	أولياء الامور	٢١
٦	خريجات	١٠
٧	المجموع	١٩٤

- **تطبيق الإستبانات** :

أولا: للأجابة علي السؤال الأول ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار الرسالة والغايات والأهداف؟.

تم تطبيق استبانة معيار الرسالة والغايات(ملحق١) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار الرسالة والغايات .

جدول(٢) : نتائج معيار الرسالة والغايات ومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
مناسبة رسالة البرنامج	٠	٠	٠	٦	٢٣	١٦٥	١,٠٣
فائدة صيغة رسالة البرنامج	٠	٠	٠	٩	١٩	١٦٦	١,٠٥
وضع الرسالة ومراجعتها	٠	٠	٠	١٣	٢٠	١٦١	١,٠٧
استخدام الرسالة	٠	٠	٠	٣	٢٠	١٧١	١,٠١
العلاقة بين الرسالة، والغايات، والأهداف.	٠	٠	٠	٨	١٧	١٦٩	١,٠٤
الوسط الحسابي :١,٠٤							

يتضح من الجدول(٢) ان لمتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الأول ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران بلغ (١,٠٤)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوه** :

◄◄ لا توجد أي نقاط قوة في هذا المعيار.

- **نقاط الضعف** :

◄◄ لا يوجد رسالة واضحة للكلية.

◄◄ لا توجد أهداف وغايات واضحة للبرنامج.

- **أولويات التحسين** :

- إعداد رسالة واضحة للبرنامج تتناسب مع رسالة الكلية والجامعة وتتوافق مع المعتقدات والقيم الإسلامية وتبلي حاجات المجتمع والمتطلبات الثقافية والاقتصادية.
- أن تكون الرسالة أساس للتخطيط الاستراتيجي على المدى المتوسط، ولابد من الإعلان عن صيغة الرسالة في جميع وحدات الكلية الأكاديمية والإدارية
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية صياغة الرسالة.
- إشراك الفئات المستهدفة من المستفيدين من صياغة الرسالة.
- نشر الرسالة في جميع الاوساط المستهدفة الطلبة، أولياء الامور المجتمع.....الخ.

ثانياً: للاجابة علي السؤال الثاني ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة البرنامج ؟.

تم تطبيق استبانة معيار إدارة البرنامج(ملحق٢) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار إدارة البرنامجوقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

يتضح من الجدول التالي أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الثاني ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران بلغ (١,٨٥)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

جدول(٣) : نتائج معيار إدارة البرنامجومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
القيادة	٠	٠	٣٧	٧٠	٨٧	٠	١,٧٤
عمليات التخطيط	٠	٠	٤٢	١٠٥	٤٧	٠	١,٩٧
العلاقة بين قسمي الطلاب والطالبات	٠	٠	٠	٩٦	٩٨	٠	١,٤٩
الالتزام الأخلاقي	٠	٠	٥٦	٧٤	٦٤	٠	١,٩٥
السياسات واللوائح التنظيمية	٠	٠	٦٢	٩١	٤١	٠	٢,١١
الوسط الحسابي :١,٨٥							

- **نقاط القوة** :

- تبني الإدارة العليا بالكلية أسلوباً منهجياً لخلق مناخ أكاديمي إيجابي.
- تعمل قيادة الكلية على تشجيع منسوبيها للعمل بروح الفريق.
- تمثيل الكلية ثميلا صادقا أمام المؤسسات والجهات الداخلية والخارجية وعرض الحقائق بدقة وأمانة.

- **نقاط الضعف** :

- عدم فعالية مجلس القسم والكلية في تطوير وتفعيل السياسات التي من شأنها النهوض بالمؤسسة.
- عدم تحديد المسئوليات بشكل دقيق في وثائق موقعة .

- عدم وجود خطة استراتيجية شاملة للكلية ككل تقدم إطارا للتخطيط لأقسام الكلية المتنوعة.
- عدم وجود تخطيط للبرامج والمرافق والخدمات ولا يؤخذ بعين الاعتبار الإحتياجات المختلفة لأقسام الطلاب والطالبات.
- عدم مراجعة الكلية لسياساتها وإجراءتها بصورة منتظمة.
- لا يوجد دليل للسياسات يوضح الأنظمة الداخلية ولا يتاح لهيئة التدريس والموظفين والطلاب أدلة خاصة بتلك السياسات.

- **أولويات التحسين** :

- تفعيلدور مجلس القسم والكليةلتطوير وتفعيل السياسات التي من شانها النهوض بالعملية التعليمية وما يتعلق بها من مهام.
- تحديد المسئوليات في إطار واضح يحدد المرجعية ونظام المساءلة وإتخاذ مبادرات مناسبة لما يتوقع من قضايا.
- العمل على وضع خطة استراتيجية شاملة للكلية تحقق رسالة وأهداف الكلية والبرامج.
- العمل على إيجاد تخطيط للبرامج والمرافق والخدمات بالكلية والأخذ بعين الإعتبار الإحتياجات المختلفة لأقسام الطلاب والطالبات.
- العمل على إيجاد دليل للسياسات يوضح الأنظمة الداخلية وإتاحته لهيئة التدريس والموظفين والطلبة.
- إعلام هيئة التدريس والعاملين بخطط المؤسسة بدرجة كافية.
- إعتماد الهيكل التنضيمي للبرنامج وطباعتة ونشرة .
- إعتماد السياسات الخاصة بالبرنامج ونشرها للطلبةوالمستفيدين.
- عمل ميثاق شرف أخلاقي مهني ينبع من اللائحة التنظيمية للجامعات السعودية.

ثالثاً: للاجابة علي السؤال الثالث ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة ضمان جودة البرنامج ؟.

تم تطبيق استبانة معيار إدارة ضمان جودة البرنامج(ملحق٣) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار إدارة ضمان جودة البرنامج وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(٤) : نتائج معيار إدارة ضمان جودة البرنامجومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
لالتزام بتحسين الجودة في البرنامج	٠	٠	٠	٠	١٩	١٧٥	٠,٠٩
نطاق عمليات ضمان الجودة	٠	٠	٠	٠	٣	١٩١	٠,٠٢
إدارة عمليات ضمان الجودة	٠	٠	٠	٠	٧	١٨٧	٠,٠٤
استخدام مؤشرات الأداء ونقاط المقارنة المرجعية	٠	٠	٠	٠	٩	١٨٥	٠,٠٥
التحقق المستقل من التقويم	٠	٠	٠	٠	٤	١٩٠	٠,٠٢
الوسط الحسابي :٠,٠٤							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الثالث ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران بلغ (٠.٠٤)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :

- لا يوجد نقاط قوة لهذا المعيار.

- **نقاط الضعف** :

- عدم توفر المصادر و الدعم الكافي لتشجيع الإبتكار والإبداع في الكلية.
- لايتم تقدير الانجازات المتميزه بشكل كاف.
- عمليات التقويم و تخطيط عمليات تحسين الجودة غيرمدمجة في العمليات الادارية.
- لاتتم عملية التقويم بشكل منتظم على جميع وحدات الكلية.
- لايوجد برنامج إهتم بموضوع الجوده في الكلية.
- عدم وجود مقر مؤثث لوحدة الجودة بالكلية.
- عدم وجود هيكل إداري محدد وثابت لإدارة الجودة
- نقص الجوانب التدريبية لمنسوبي الجودة بالكلية.
- لا يوجد هيكل تنضيمي واضح لإختصاصات وحدة التطوير والجودة بالكلية .

- **أولويات التحسين** :

- إنشاء وحدة للتطويروالجودة من المتخصصين.
- استخدام مؤشرات وأدلة وبراهين في عملية تقويم الجودة.
- دعم إدارة الكليةلوحدة الجودة.
- تعاون جميع منسوبي الكليةمعوحدة الجودة وتقديم كل ما تحتاجة من وثائق.
- التحقق من نتائج تقويم الجودة عن طريق فحص الأدلة و البراهين والتغذية الراجعة.
- تفعيل المشاركات بين الكلية و مؤسسات أكاديمية أخرى.
- الأخذ في الاعتبار عند وضع المقررات الدراسية احتياجات سوق العمل والخبرة المطلوبة .
- الإعتماد بشكل أساسي على الاختبارات التحصيلية في تقويم الطلاب .
- وجود تقارير سنوية عن فعالية المقررات و البرامج الدراسية.
- إدراج وحدة الجودة ضمن الهيكل التنضيمي للكلية.
- منح الوحدة ومنسوبيها كافة الدعم المادي والمعنوي حتى تستطيع القيام بدورها في منظومة الجودة في الكلية.
- تقديم خطة عمل سنوية رئيسة للوحدة.
- عمل قاعدة بينات إحصائية خاصة بمؤشرات البرنامج وخطط تقارير البرامج السنوية.

رابعاً: للاجابة علي السؤال الرابعما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار معيار التعليم والتعلم؟.

تم تطبيق استبانة معيار التعليم والتعلم(ملحق٤) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الإستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار التعليم والتعلم وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(٥) : نتائج معيار التعليم والتعلمومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	صفر	الوسط الحسابي
نواتج تعلم الطلبة	٠	٠	١٠٥	٤٧	٤٢	٠	٢,٣٢
عمليات تطوير البرنامج	٠	٠	٤٦	٨١	٦٧	٠	١,٨٩
عمليات تقويم البرنامج ومراجعته	٠	٠	٧٤	٤٣	٧٧	٠	١,٩٨
تقييم الطلبة	٠	٠	١١٩	٦٦	٩	٠	٢,٥٧
المساعدات التعليمية للطلبة	٠	٠	٧٩	٩٩	١٦	٠	٢,٣٢
جودة التدريس	٠	٠	٥٦	٢٥	١١٣	٠	١,٧١
دعم جهود تحسين جودة التدريس	٠	٠	٤٣	٧١	٨٠	٠	١,٨١
مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم	٠	١٢٩	٤٥	٢٠	٠	٠	٣,٥٦
أنشطة الخبرة الميدانية	٠	٠	١١٧	٧٤	٣	٠	٢,٥٩
ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى	٠	٠	٠	٠	٧	١٨٧	٠,٠٤
الوسط الحسابي : ٢,٠٨							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الرابع ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب جامعة نجران بلغ (٢,٠٨)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :

- تواجد أعضاء هيئة التدريس في أوقات الساعات المكتبية لتقديم المشورة والإرشاد الأكاديمي للطلبة.
- إستراتيجيات التدريس المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس تعين على الفهم.
- وضوح الأهداف لكل مقرر دراسي.
- يلتزم أعضاء هيئة التدريس بتغطية مفردات المقرر بشكل كامل.
- يتم تقييم أعمال الطلبة بعدالة وموضوعية.
- وضوح شروط الحرمان للطلبة و تطبيقها.
- تزويد المعامل بشبكة إنترنت.

- **نقاط الضعف** :

- عدم وجود رؤية للبرامج العلمية داخل الأقسام .
- عدم وجود لجان إستشارية متخصصة لوضع البرامج والمقررات .
- عدم أخذ رأي الطلبة في عملية التقويم .
- عدم وضع خطة للتدريب لأعضاء هيئة التدريس لرفع الكفاءة المهنية والأكاديمية .

- عدم الإستعانة بذوي الخبرة من خارج الكلية .
- عدم تحديد نواتج التعلم بدقة .
- عدم وجود زيارات ميدانية للطلبة للتفاعل مع المجتمع الخارجي .
- عدم تناسب الأنشطة مع نواتج التعلم المتوقعة وميول الطلبة.
- عدم وجود خطة مسبقة للمحاضرات الثقافية والزيارات الميدانية والأنشطة خلال الفصل الدراسي .
- عدم وجود أماكن داخل الكلية لممارسة الأنشطة(ملاعب – حجرات للأنشطة الثقافية).
- لا يوجد توصيف للبرامج والمقررات وفق نماذج الهيئة الوطنية.

• **أولويات التحسين** :

- تشكيل لجان إستشارية داخل الأقسام لوضع البرامج العلمية والمقررات للأقسام.
- تنوع و تعدد وسائل التقويم بين الموضوعي والمقالي والشفوي و أخذ آراء الطلبة في عملية التقويم.
- وجود خطة للتدريب لأعضاء هيئة التدريس لرفع الكفاءة المهنية والأكاديمية لهم.
- تفعيل دور الكلية لخدمة مؤسسات المجتمع المدني.
- وجود خطة زمنية محددة للأنشطة الطلابية مثل (الأنشطة الثقافية – الزيارات الميدانية) وتناغم الأنشطة مع ميول الطلبة.
- تحديد نواتج التعلم المرغوبة بدقة وتنوعها بين المهارات المعرفية و الوجدانية.
- وضع مقررات دراسية مرنة تقبل التعديل والتغيير والتطوير بما يقتضي إحتياجات سوق العمل.
- العمل على وجود أماكن داخل الكلية وخارجها لممارسة الأنشطة المختلفة.
- وجود شراكة بين الكلية والمؤسسات الأكاديمية الأخرى للتعاون وتبادل الخبرات.
- وجود آلية واضحة لتبني الطلاب المبدعين والموهوبين والمتميزين ورعايتهم.
- وجود آلية واضحة لعملية التغذية الراجعة بعد عملية التقويم.
- وجود متابعة مستمرة لفاعلية جميع جوانب العملية التعليمية للمقررات والبرامج الدراسية من خلال تقارير شهرية و فصلية وسنوية.
- ضرورة اختيار البرنامج بمعايير أكاديمية وإقليمية وعالمية.
- دراسة الإحتياجات التدريبية لاعضاء هيئة التدريس وعمل خطة تدريبية لهم.
- تشكليل لجنة بوحدة الجودة خاصة بتطوير نظام الإمتحانات.
- تشكيل لجنة بوحدة الجودة خاصة بتطوير البرامج والمقررات.
- الإستطلاع الدوري لأراء الطلبة في عملية التقويم.

خامساً: للاجابة علي السؤال الخامس ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ؟. تم تطبيق استبانة إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة (ملحق٥) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(٦) : نتائج إستبانة معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
قبول الطلبة	٠	٠	٨٩	٧٦	٢٩	٠	٢,٣١
سجلات الطلبة	٠	٤٧	٧٥	٣٦	٣٦	٠	٢,٦٩
إدارة شؤون الطلبة	٠	٠	١١٧	٣٩	٣٨	٠	٢,٤١
خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي	٠	٠	٧٦	٨١	٣٧	٠	٢,٢٠
الوسط الحسابي :							٢,٤١

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الخامس ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران بلغ (٢,٤١)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :
  - قواعد قبول الطلبة تنشر بشكل دوري ودقيق.
  - يتم تخريج الطلاب بناء على متطلبات التخريج المطلوبة.
  - عمليات قبول الطلاب والتسجيل تكون بشكل فعال.
- **نقاط الضعف** :
  - لا يوجد توثيق واضح بخصوص لائحة العقوبات الطلابية.
  - لا يوجدإرشادات طبية للطلبة.
  - عدم وجود فعاليات ترفيهية للطلبة.
- **أولويات التحسين** :
  - إيجاد ميثاق شرف أخلاقي ومهنيللكلية يوضح الحقوق والواجبات.
  - إصدار كتيبات ومنشورات للطلبة بالعقوبات.
  - إنشاء آلية الشكاوى والمقترحات.
  - إنشاء آلية لمتابعة تقدم الطلبة طوال فترة البرنامج.

سادساً: للاجابة علي السؤال السادس ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار مصادر التعلم؟.

تم تطبيق استبانة مصادر التعلم (ملحق٦) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار مصادر التعلم وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(٧) : نتائج استبانة معيارمصادر التعلم ومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
التخطيط والتقويم	٠	٠	٠	٠	١٣١	٦٣	٠,٦٨
التنظيم	٠	٠	٠	٠	٤٥	١٤٩	٠,٢٣
دعم المستخدمين	٠	٠	٠	٠	٥٢	١٤٢	٠,٢٧
الموارد والمرافق	٠	٠	٠	٠	٤٣	١٥١	٠,٢٢
الوسط الحسابي : ٠,٣٥							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار السادس ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران بلغ (٠,٣٥)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :
  - لاتوجد نقاط قوة في هذا المعيار.
- **نقاط الضعف** :
  - عدم وجود مكتبة مجهزه للطلبة.
- **أولويات التحسين** :
  - إنشاء مكتبه علمية تحتوي على مراجع في جميع التخصصات.
  - الأخذ بأراء أعضاء هيئه التدريس بالنسبة لمحتويات المكتبة.
  - تنظيم المكتبة بشكل جيد وتوفير خدمة الإنترنت بها.
  - إنشاء آلية لإستطلاع أراء أعضاء هيئة التدريس عن كفاية مصادر التعلم.
  - إنشاء آلية لتوجية الطلبة نحو المراجع والمصادر.

سابعاً: للاجابة علي السؤال السابع ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار المرافق والتجهيزات ؟.

تم تطبيق استبانة معيار المرافق والتجهيزات (ملحق٧) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار المرافق والتجهيزات وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(٨) : نتائج استبانة معيار المرافق والتجهيزات ومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
السياسة العامة والتخطيط	٠	٠	٢٥	٢٧	١٤٢	٠	١,٤٠
جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها	٠	٠	٧٧	٣٩	٧٨	٠	١,٩٩
الإدارة والشؤون الإدارية للمرافق والأجهزة	٠	٠	٥٩	٨٤	٥١	٠	٢,٠٤
تقنية المعلومات	٠	٠	٩٣	٥٨	٤٣	٠	٢,٢٦
الوسط الحسابي : ١,٩٢							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار السابع ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب جامعة نجران بلغ (١.٩٢)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :

- تشكل المباني وأرضيات المؤسسة التعليمية بيئة نظيفة وجذابة و تتحقق فيها شروط الأمن والسلامة.
- أجهزة الحاسوب مناسبة وكافية ومتاحة بحيث تستطيع هيئة التدريس والطلبة والموظفون في المؤسسة إستخدامها.

- **نقاط الضعف** :

- لا توجد خطط عمل قبل شراء أية تجهيزات كبرى بحيث تتضمن دراسة البدائل المتاحة.
- عدم مشاورة المستفيدين قبل شراء أو تطوير المرافق والتجهيزات الأساسية لضمان مناسبتها للإحتياجات الحالية والمتوقعة مستقبلا.
- عدم وجود مرافق تقديم الطعام تفي باحتياجات الطلبة، وهيئة التدريس والعاملين بالكلية.
- لا توجد مرافق خاصة بالطلبة، و هيئة التدريس، والموظفين من ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات.
- عدم توافر المرافق المناسبة لاحتياجات الطلبة من الناحية الثقافية، والرياضية، والنشاطات غيرالصفية.
- لا يتم تقييم مدى كفاية تجهيزات الحاسب بصورة منتظمة.

- **أولويات التحسين** :

- تشاور الكلية مع المستفيدين قبل شراء أو تطوير المرافق والتجهيزات الأساسية لضمان مناسبتها للإحتياجات الحالية والمتوقعة مستقبلا.
- توفير مرافق تقديم الطعام تفي بإحتياجات الطلبة، وهيئة التدريسوالعاملين بالكلية.
- تواجد مرافق خاصة بالطلبة، و هيئة التدريس، والموظفين من ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات.
- يجب توافر المرافق المناسبة لاحتياجات الطلبة من الناحية الثقافية والرياضية، والنشاطات غير الصفية.
- إنشاء آلية خاصة لشراء التجهيزات تضمن مشاركة هيئة التدريس.
- عمل خطة متوسط (ثلاث سنوات) لشراء التجهيزات الازمة للبرنامج.
- عمل خطة لصيانة الاجهزة والمرافق.

ثامناً: للاجابة علي السؤال الثامن ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج؟.

تم تطبيق استبانة معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج (ملحق٨) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(٩) : نتائج استبانة معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج ومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
التخطيط المالي وإعداد الميزانية	٠	٠	٠	٦٢	١٣٢	٠	١,٣٢
الإدارة المالية	٠	٠	٠	٧٨	١١٦	٠	١,٤٠
الوسط الحسابي : ١,٣٦							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الثامن ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب جامعة نجران بلغ (١.٣٦)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :

◄◄ لا يوجد نقاط قوة لهذا المعيار.

- **نقاط الضعف** :

◄◄ لا تعطى صلاحيات إنفاق مالي مناسبة لمدراء الوحدات التنظيمية في الكلية لتحقيق الإدارة الفعالة ذات الكفاءة.

◄◄ تفاصيل الصلاحيات المالية غير محددة بوضوح.

- **أولويات التحسين** :

◄◄ إعطاء صلاحيات إنفاق مالي مناسبة لمدراء الوحدات التنظيمية في الكلية.

◄◄ توضيح تفاصيل الصلاحيات المالية بدقة.

◄◄ وضع خطة مالية خاصة ببرامج الكلية.

◄◄ منح مسؤول البرنامج او رئيس القسم اختصاصات مالية مصحوبة بنظام يضمن المسائلة والمتابعة.

◄◄ انشاء نظام للمتابعة الداخلية.

تاسعاً: للاجابة علي السؤال التاسع ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار عمليات التوظيف ؟. تم تطبيق استبانة معيار عمليات التوظيف (ملحق٩) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار عمليات التوظيف وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(١٠) : نتائج استبانة معيار عمليات التوظيف ومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
التوظيف (والتعيين)	٠	٤٥	٦٧	٧٧	٥	٠	١,٨٣
التطوير الشخصي والوظيفي	٠	٠	٣٣	٥٩	١٠٢	٠	١,٠٤
الوسط الحسابي : ١,٤٤							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار التاسع ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران بلغ (١.٤٤)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :

◄◄ يتم توزيع أعباء التدريس بإنصاف في كل أقسام الكلية.

◄◄ تتناسب التعيينات مع المؤهلاتِ والمهارات المطلوبة.

- التحقق من صحة المؤهلات والخبرات الخاصة بالمرشحين قبل تعيينهم.

- **نقاط الضعف** :

- لا تستخدم الكلية استراتيجيات فعالة لتنظم طريقة شغل المناصب القيادية عند خلوها.
- عدم إتباع الكلية ممارسة تفويض الصلاحيات المتعلقة بعمليات التوظيف.
- عدمتوافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات في الأقسام العلمية.
- لا يحصل أعضاء هيئة التدريس الجدد على تهيئة إرشادية فعالة لضمان معرفتهم بالكلية و خدماتها، وبرامجها، واستراتيجيات تنمية الطلبةوأولويات التطوير لديها.
- لم تحدد محكات تقويم الأداء بوضوح وبالتالي لم تحدد المتطلبات اللازمة للتحسين بشكل واضح، في الحالات التي يعتبر الأداء فيها غير مرضي.
- لا تتوفر لدى المؤسسة التعليمية سياسات ولوائح تنظيمية تحدد بوضوح إجراءات التعامل مع الشكاوى ضد أعضاء هيئة التدريس والعاملين أو الشكاوى الصادرة عنهم.
- عدم توفر قواعد ولوائح تنظيمية تحدد بوضوح الإجراءات التأديبية الخاصة بإهمال المسؤوليات، أو عدم الالتزام بالتعليمات، أو السلوك غير اللائق.

- **أولويات التحسين** :

- إستخدام الكلية استراتيجيات فعالة تنظم طريقة شغل المناصب القيادية عند خلوها.
- التأكيد علي ممارسة تفويض الصلاحيات المتعلقة بعمليات التوظيف.
- يجب أن يتوافر في البرامج العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس.
- لقاءات تعريفية لأعضاء هيئه التدريس الجدد بنظام الدراسة وطبيعة برامج بالكلية.
- إنشاء آلية لشكاوى أعضاء هيئة التدريس.
- إنشاء نظام لإعداد القادة من أعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على النواحي الإدارية.

عاشراً: للاجابة علي السؤال العاشر ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار البحث العلمي؟. تم تطبيق استبانة معيار البحث العلمي (ملحق١٠) علي أعضاء وعضوات هيئه التدريس بالقسم البالغ عددهم (١٣) عضوا وقد اشتملت الإستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار البحث العلمي وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول(١١) : نتائج استبانة معيار البحث العلمي ومعاييره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي	٠	٠	٢	٤	٧	٠	١,٦٢
المرافق والتجهيزات البحثية	٠	٠	٤	٧	٢	٠	٢,١٥
الوسط الحسابي :١,٨٩							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار العاشر ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب

– جامعة نجران بلغ (١,٨٩)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :
  - تقديم الدعم لهيئة التدريس الجدد ذوي الدرجات العلمية الأقل لمساعدتهم في تطوير برامجهم البحثية.
- **نقاط الضعف** :
  - عدم مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي.
  - لا تتاح للباحثين من طلبة الدراسات العليا فرص المشاركة في المشروعات البحثية المشتركة.
  - لا يوجد استثمار تجاري في البحث العلمي.
  - لا يتم الإعتراف بشكل مناسب وكامل بإسهامات طلبة الدراسات العليا في المشروعات البحثية المشتركة.
  - عدم تشجيع هيئة التدريس على أن تتضمن مقرراتُهم التي يدرسونها المعلومات المتعلقة بأبحاثهم وأنشطتهم العلمية، بالإضافة إلى التطورات المهمة في مجال تخصصاتهم.
  - عدم توافر بنية تحتية للبحث العلمي خاصة للأقسام العلمية.
- **أولويات التحسين** :
  - الإهتمام بالمرافق والتجهيزات البحثية بالشكل اللائق الذي يماثل التجهيزات في المؤسسات التعليمية المماثلة.
  - نشر ثقافة الاستثمار التجاري في البحث العلمي ومتابعة ذلك بإهتمام كبير.
  - تنمية وتطوير السياسات المؤسسية في البحث العلمي.
  - تقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لتشجيعهم على المشاركة في البحث العلمي بشكلٍ عام مع تكريم الباحث الجاد وتشجيعه على وجه الخصوص.

حادي عشر: للاجابة علي السؤال الحادي العاشر ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار العلاقات مع المجتمع ؟.

تم تطبيق استبانة معيار العلاقات مع المجتمع (ملحق١١) علي أعضاء وعضوات هيئه التدريس بالقسم،والمجتمع الخارجي من إدارة التعليم وأولياء الأمور والخريجات والتي بلغ عددها(٨٢) فردا، وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار العلاقات مع المجتمع وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
السياسات حول العلاقات بالمجتمع.	٠	٠	٠	٤٥	١٨	١٩	١,٣٢
التفاعل مع المجتمع.	٠	٠	٠	١٤	٣٩	٢٩	٠,٨٢
الوسط الحسابي :١,٠٧							

يتضح من الجدول السابق ان المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الحادي عشر ومعاييره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران بلغ (١.٠٧)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

- **نقاط القوة** :

- تشمل معايير الترقية والتقويم الخاصة بأعضاء هيئة التدريس على الإسهامات التي قدموها لخدمة المجتمع.

- **نقاط الضعف** :

- لم يحدد بوضوح إلتزام البرنامج بتقديم خدمة للمجتمع.
- لم يتم إعداد تقارير سنوية توضح مشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.
- عدم وجود قاعدة بيانات مركزية يتم فيها تسجيل مشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.

- **أولويات التحسين** :

- يجب وضع خطة إستراتيجية توضحآليات البرنامج في خدمة المجتمع.
- إعداد تقارير سنوية تختص بمشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.
- إنشاء قاعدة بيانات مركزية يتم فيها تسجيل مشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.

ويمكن تفسير إنخفاض توافر معايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي في برامج إعداد معام العلوم بكلية العلوم – جامعة نجران بين درجة توافر ضعيفة ومرضية. بأن برامج إعداد معلم العلوم الحالية هي برامج لم تطور منذ فترة طويلة، حيث أن هذا البرنامج هو برنامجكليات البنات التي كانت تتبع وكالة كليات البنات التي تم إلغائها، ومن ثم تم دمج هذه الكليات ببرامجها القديمة إلي الجامعات، وهذه البرامج كان يوجه إليها العديد من الأنتقادات بأنها بعيدة عن إحتياجات الطالب المعرفية والمهارية؛ وأنهابرامج تقليدية تركز على الجوانب النظرية في المجالات التخصصية،وهي لا تنمي مهارات التعلم الذاتي، وبعيدة عن المستجدات في مجال تقنيات التعليم،ولا يوجد دراسات تتبعية لخريجي برامج إعداد معلم العلوم للتعرف على آراءهم، وتطلعاتهم، ومقترحاتهم حيال تطوير برامج إعداد المعلم، وهذا ما أكدته دراسة الشهراني(٢٠١٢). وبالتالي نحنبحاجةإلىإعادةنظر في هذا البرنامج من حيث خطط التحسين والتطوير المستمرة له في إطار إنشاء نظام داخلي للجودة في البرنامج وفق معايير الجودةللهيئه الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي بالمملكة.

- **المراجع العربية** :

- أحمد، عدنان ابراهيم – الحفظي ، يحيي سليمان (٢٠٠٧): إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم والادارة المدرسية ، ط١،أبها : مكتبة الملك فهد الوطنية.
- اسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٥): فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السابع عشر:

مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١).

- الباز، مروة محمد(٢٠١٠): تقويم برنامج اعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربيةفي ضوء معايير الجودة : دراسة تحليلية،المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول(معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)،المجلد الثاني، مصر :جامعة بورسعيد، كلية التربية، ص ص ٧٥٩ – ٧٩٩.
- البرواري، نزر عبدالمجيد(٢٠٠٠): مستلزمات إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في المنظمة العراقية/ رؤيةمستقبلية/ مجلةالمنصور،بغداد،المجلدالأول،العددالأول، ٢٠٠٠، صص ٨٩- ٩١.
- الحايك، صادق خالد، الكيلاني ، عمر وديع (٢٠٠٧م): تقويم أداء مدرس التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الأردن، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشرتطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٤).
- الحربي، حياة محمد (٢٠٠٢م): إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية، مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الحكمي، علي صديق(٢٠٠٧):التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم ،اللقاء السنوى الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – الجودة فى التعليم العام - السعودية ، الهيئة المسؤولة :الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية.
- الجضعي، خالد سعد (٢٠٠٤م): نظرية ديمنج في إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية : نموذج مقترح، الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية .
- الرشيد، محمد أحمد(١٩٩٥): الجودة الشاملة في التعليم، المعلم، مجلة تربوية ثقافية،جامعة الملك سعود.
- السبيعي، منى حميد (٢٠١٠): واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، ندوة التعليم العالي للفتاة الأبعاد والتطلعات، المدينة المنورة: جامعة طيبة، ٢٠١٠،ص ص٥٤٦- ٥٨٧.
- الشهراني،عامرعبدالله(٢٠١٢): واقعبرامجإعداد المعلمفيالمملكة العربية السعودية ومقومات نجاحها، المؤتمر الدولي لوزارة التربية والتعليم عن المعلم، الرياض ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر، ١٣- ١٧فبراير٢٠١٢م، ص ص١- ١٠.
- العارفة، عبد اللطيف عبدالله (٢٠٠٧م): معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسئولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية ، مركز الملك خالد الحضاري، اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن).
- العنزي ، بشرى خلف (٢٠٠٧):تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجود ةفي التعليم العاماللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعوديةللعلوم التربوية والنفسية (جستن)بعنوان " الجودة في التعليم العام "، القصيم، ٢٨- ٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هالموافق ١٥- ١٦مايو٢٠٠٧م.
- المطرفي، غازي صلاح (٢٠٠٩):مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية،مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر، العدد ٦٤ ص ص ٢٦٧ – ٣٣٧.
- المغربي، محمد عباس(٢٠٠٩): "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، القاهرة : المنتدى الثاني للمعلم . رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الاساسية .
- النجدي ، أحمد وآخرون (٢٠٠٥) اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- الهئية الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي(٢٠٠٩): مؤشرات أداء وأدلة مقترحة للتقويم البرامجي- المؤسسي ،الرياض: وثائق الهيئة.
- الهئية الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي(٢٠١٠): معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، الرياض : وثائق الهيئة.
- زغلول ، برهامي عبد الحميد- عبد العزيز، حمدي(٢٠٠٧):"نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة"، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، ٢٥ – ٢٦ يوليو ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس المجلد الثالث .
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤): تحليل تقوي المعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السادس عشر، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، مجلة كلية التربية. (جستين) كليةالتربية جامعة الملك سعود، ص ص ٨٠٩ - ٨٢٩.
- زين العابدين ، إقبال ، هوك، طاهرة (٢٠٠٧):دراسةاستطلاعيةلآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراء اتتطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – الجودة في التعليم العام – السعودية، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستين) كليةالتربية - جامعةالملكسعود، صص٢٤١ – ٢٧٩.
- طعيمة، رشدي أحمد ، البندي، محمد سليمان (٢٠٠٤): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤي التطوير ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالعزيز، سعدمحمد (٢٠٠٧):محاور استخدام المقاييس الإحصائية في اسناد جودة النظم البرمجية ، المؤتمر الاحصائي العربي الأول، الاردن ، عمان : ١٢- ١٣ نوفمبر ٢٠٠٧م ، ص ص ٢٢٥- ٢٤٨.
- عبدالفتاح، ناهدمحمد (٢٠١٠): تقويم أداء طالبات التربية العلمية للأقسام العلمية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة الشاملة وفي ضوء المعايير العالمية وانعكاس ذلك علي الاتجاه نحو مهنة التدريس. مجلة التربية العلمية ،العددالرابع ، المجلد الثالث عشر، يوليو ٢٠١٠، ص ص ١٨٩- ٢٣٩.
- عبد المحسن ، توفيق (١٩٩٦م): مراقبة الجودة مدخل إدارة الجودة الشاملة، وأيزو ٩٠٠٠القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عيشوني، محمد أحمد – الرؤقي، نايف ضيف الله- المطيري، خالد شديد(٢٠٠٩):إدارة الجودة الشاملة كمنهجية لتحسين الأداء في القطاع الحكومي: دراسة تطبيقية في الإدارة العامة لدوريات الأمن في المملكة العربية السعودية،المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي ، الرياض ١٣- ١٦ ذو القعدة ١٤٣٠ه الموافق١- ٤ نوفمبر٢٠٠٩م، ص ص ٣٣٣- ٣٥٤ .
- فتح الله،مندور عبدالسلام(٢٠٠٧):تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية،رسالة الخليج العربى - السعودية ، س ٢٨، ع ١٠٤، ، ص ص ٥٩ - ١٣١.
- كنعان، أحمد علي (٢٠٠٧): رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي " بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات ، دبي: الفترة من ١٧ . ١٩ ابريل ٢٠٠٧ م .
- مجاهد، محمد عطوة (٢٠٠٨): ثقافة المعايير والجودة في التعليم ، الاسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
- نشوان ، جميل (٢٠٠٤):في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين ، ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣- ٢٠٠٤/٧/٥.

• **المراجع الاجنبيه** :

- An ,Y (2011): Application of Quality Function Deployment to Higher Education Management and Service Science (MASS), **2011 International Conference on :** 12-14 Aug., pp:1-3.
- Blackmur, D(2004): Issues in higher education quality assurance, **Australian Journal of Public Administration**, Volume 63, Number 2, pp: 105-116.
- Damme, D(2001): 'Quality issues in the internationalization of higher education, **Higher Education** Vol. 41, 2001, pp:415-441.
- Engelkmeyer, S(1993): 'TQM in higher education', **The Center for Quality Management Journal,** Vol. 2, No. 1, pp: 28-33. Feigenbaum, A(1994): 'Quality education and America's competitiveness', **Quality Progress,** Vol. 27, No. 9, pp: 83-4.
- Jani, H(2011):Intellectual capacity building in higher education: Quality assurance and management Information Science and Service Science (NISS), **2011 5th International Conference on New Trends in,** 2, PP:361-366.
- Kruger, D and Ramdass ,K (2011): Establishing a quality culture in Higher Education: A South African perspective.**Technology Management in the Energy Smart World (PICMET), 2011 Proceedings of PICMET '11,** pp:1-9..
- Michael, R and Sower, V(1997): A comprehensive model for implementing total quality management in higher education, **Benchmarking for Quality Management & Technology,** Volume 4, Number 2,pp: 104-120.
- Mangnale, S and Rajasekhara, M(2011): Quality Management in Indian Higher Education System: Role of Internal Quality Assurance Cell (IQAC**), Asian Journal of Business Management**, 3(4):pp: 251-256, Published November 15, 2011.
- Matsuo, M and Nakahara, J (2013):The effects of the PDCA cycle and OJT on workplace learning, **International Journal of Human Resource Management.** Jan2013, Vol. 24 Issue 1, pp:195-207.
- Owlia, M and Aspinwall, E(1997): 'TQM in higher education - a review', **International Journal of Quality and Reliability Management**, Volume 14, Number 5, 1997, pp:527-543.

- Parkash, S and Kaushik, V (2011) : Supplier Performance Monitoring and Improvement (SPMI) Through SIPOC Analysis and PDCA Model to the ISO 9001 QMS in Sports Goods Manufacturing Industry**, LogForum.** 2011, Vol. 7 Issue 4, pp:1-15.
- Pounder, J(1999): Institutional performance in higher education: Is quality a relevant concept?, **Quality Assurance in Education,** Volume 7, Number 3, pp:156-163.
- Ramsden, P(1991): "A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The course Experience Questionnaire," **Studies in Higher Education.**Vol, (16),PP: 129-150.
- Tam, M(2001): "Measuring Quality and Performance in Higher Education, **Quality in higher Education**, Vol,(7),PP: 47-54.
- Yorke, M(2000): 'Developing a Quality Culture in higher education, **Tertiary Education & Management**, Vol.6, 2000, pp: 19-36.

****

البحث الرابع :

" فاعليـــة برنامج مقترح قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهنـــي في تنمية أداء الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بجامعة الملك عبد العزيز "

إعداد :

د / غرم الله بن مسفر صالح الغامدي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني في تنمية أداء الطلاب المعلمين "

د / غرم الله بن مسفر صالح الغامدي[1]

- **ملخص البحث** :

هدف البحث إلى بناء برنامج مقترح قائم على أنشطة ملف الإنجاز المهني في مقرر التربية الميدانية للطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وقياس فاعليته في تحسين مستويات أدائهم التدريسي في كل من: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، والتفاعل خلال اللقاء الأسبوعي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي في بناء البرنامج المقترح، وإعداد الأدوات، كما استخدم المنهج التجريبي لتعرف فعالية البرنامج المقترح في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين، وتمثلت عينة البحث في جميع الطلاب تخصص الرياضيات المشاركين في برنامج التربية الميدانية بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ وعددهم (٣٤) طالبا، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية وعددها (١٥ طالبا) استخدمت البرنامج المقترح، والثانية ضابطة وعددها (١٩ طالبا) طبقت برنامج التربية الميدانية بالطرائق والممارسات المعتادة. وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة توصل البحث لعدد من النتائج، ملخصها: أن استخدام البرنامج التدريبي المقترح أدى إلى تنمية مستوى أداء طلاب عينة البحث التجريبية، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، والتفاعل خلال اللقاء الأسبوعي كل على حدة، إضافة إلى مستوى الأداء التدريسي بشكل عام، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود حجم أثر كبير للمتغير التجريبي على مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، تم تقديم مجموعة من التوصيات، وكذا مجموعة من المقترحات بالبحوث و الدراسات المستقبلية.

Effectiveness of the Proposed Program Based on Preparation Activities of the Professional Accomplishment File for the Development of Students' Teachers Performance

Abstract:

The research aims to build a program proposal based on the activities of the professional accomplishment file in the field education module for students' teachers specialized in Mathematics at the Faculty of Education, University of King Abdul Aziz in Jeddah and examine its effectiveness in improving their teaching performance levels in planning, implementing and evaluating teaching and the interaction through weekly meeting. To achieve this goal, the descriptive analytical research was used in the construction of the proposed program and setting up the tools. The experimental method was also used to test the effectiveness of the proposed program for the development of students' teachers' teaching performance. The research sample includes all mathematics students involved in the field education program in first semester for the academic year 1432/1433, the number was (34) divided randomly into two groups; the first experimental one (15 students) using the proposed program, and the second controlled one) applying the field education program via usual methods and practices.

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد _ كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز بجدة

Using appropriate statistical treatments, the research found a number of results that can be summarized as follows: the use of the proposed training program led to the development of students' performance level of the pilot sample, where they found statistically significant differences between the performance of students in the experimental and controlled groups in terms of planning, implementing and evaluating teaching and the interaction through weekly meeting in addition to the level of teaching performance in general for the benefit of the experimental group students. The results also indicated the presence of a large size effect variable on the performance level of experimental group students. In light of these findings, the research results provide a set of recommendations, as well as a set of proposals to future research studies.

- **المقدمة** :

فرضت التغيرات المتسارعة والتطورات المتلاحقة في العصر الحالي مجموعة من التحديات شكلت خطرا حقيقيا على وجود المجتمعات المختلفة وتماسكهاوعلى المحافظة على هويتها الحضارية والثقافية، ويعد التعليم السبيل الرئيس لمواجهة هذه التحديات، ولمواكبة ذلك التقدم، وهو المسئول عن إعداد الكوادر البشرية التي تمتلك كفاءات ومهارات متنوعة ومتميزة، تمكنها من التفاعل الإيجابي مع هذه المتغيرات وتكييفها، والاستفادة منها في بناء المجتمع وحل مشكلاته الحالية والمستقبلية.

ويرتبط تطور الدول بتطور العلوم فيها لا سيما الرياضيات؛ فالرياضيات أداة مهمة لإدراك العلاقات وتنظيم الأفكار وفهم البيئة المحيطة، وهي تعد أم العلوم الطبيعية وأساسها، فجودة تعليمها وتطوير تدريسها بابا للتنمية في شتى مجالات الحياة، ومعيارا لامتلاك الأمم لأهم مفاتيح العلم والإمساك بزمامهومن ثم فتدريس الرياضيات في القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى مداخل تتماشى مع طبيعة العصر، لإعداد متعلم قادر على السيطرة على متغيرات العصر المتتابعة ومستجداته المتوالية.

ومع اتساع الفجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية، والتي ما زالت تزداد اتساعاً يوما بعد يوم، أصبح لزاما على الدول النامية أن تسير بسرعتين كي تجاوز هذه الأزمة، سرعة تدرك بها ما فاتها، وأخرى تدرك بها ركب الحضارة الذى يمضى بسرعة فائقة، فإذا كانت المجتمعات المتقدمة فى حاجة ملحة إلى متخصصين ملمين بحد أدنى من المعرفة والمهارات التى تمكنهم من مواصلة التعلم، والتعامل مع معطيات الحياة، فإن حاجة المجتمعات النامية أكثر إلحاحا إلى مثل هؤلاء الأفراد، ليس من أجل نهوضها ولحاقها بركب التقدم والمنافسة والسبق فحسب، ولكن من أجل بقاء تلك المجتمعات أيضا، وهذا يستلزم إلمام أفراد المجتمع بقدر ملائم من المعرفة، وامتلاك القدر المناسب من المهارات التى تمكنهم من التفاعل بإيجابية مع مناشط الحياة المختلفة.

ونجاح أو تطوير العملية التعليمية يعتمد أساساً على المعلم، ومدى سيطرته على مهارات التدريس التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية، فعلى الرغم من تعدد العناصر التي يمكن أن تؤثر في العملية التعليمية وفي نتائجها

إلا أن المعلم - وإن تغيرت بعض أدواره - سيظل أحد أهم عناصر العملية التعليمية، حيث لن يتم التعليم إلا بمعلم، فهو الذي يخطط وينفذ ويدير الموقف التعليم dبكل ما يحتويه، وهو الذي يوجه الطلاب ويرشدهم، وييسر لهم عملية التعلم، ومن ثم، فصلاح التعليم من صلاح المعلم، كما أن فاعلية النظام التعليمي تعتمد على كفاءة المعلم وفاعليته.

ولذا فقد مضى الزمن الذى يُعد فيه معلم الرياضيات المتميز هو ذلك الذى يقف أمام التلاميذ يردد على مسامعهم سطور الكتاب المدرسي، والذي يتأكد من استيعابهم لكل ما قال، ومن ثم لا يشعر الكثير من الطلاب بفائدة حاضرة أو مستقبلية لما يدرسونه في الرياضيات، ولكن الطلاب اليوم فى حاجة ماسة لفهم العديد من المعارف والمهارات والمبادئ التي تتضمنها المناهج المطورومن خلال المعلم الذى يعمل حتى الآن فى إطار ضيق من التخصص.

والمعلم بشكل عام ومعلم الرياضيات بشكل خاص يمثل أحد الركائز الأساسية فى تطوير التعليم بوجه عام، ومواجهة بعض منطلقات العصر مثل التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية بوجه خاص، فنجاح أي نظام تعليمي يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى إعداد المعلم، لذا أصبح تطوير مؤسسات إعداد المعلم مطلبًا هامًا وملحًا لتحقيق التنمية المستدامة.

والتربية الميدانية هي جزء أساس في أي برامج لإعداد المعلم مهما اختلفت أهدافه، حيث إن التربية الميدانية هي الوعاء الذي تصهر فيه جميع المعارف التربوية وكفايات الإعداد التي مر بها الطالب المعلم، وتكمن أهمية التربية الميدانية في عملية إعداد المعلم، في أنها المجال الذي يتيح للطالب أن يترجم فيه ما تعلمه من معلومات ونظريات ومعارف وغيرها إلى واقع فعلي في قاعات التدريس، فتساعد الطالب في التعرف على جوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية، مما يساعد الطلبة على إزالة الكثير من المخاوف، وتنمية قدرات الطلبة وكفاياتهم التدريسية وتنمية الحس المهني لديهم (أبو ريا، والخمايسة، ٢٠١٠).

ويؤكد مورجان (Morgan, 2009, 131) على ضرورة تطوير برامج تعليم وتعلم الرياضيات بالإضافة إلى تطوير برامج التنمية المهنية بما يضمن تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة.

ونشر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ((NCTM,1989),(NCTM, 2000) بالولايات المتحدة الأمريكية سلسلة من الإصدارات المطبوعات أكدت على مجموعة من المعايير اللازمة لتطوير برامج تعليم وتعلم الرياضيات المدرسيةأمكن إيجازها فيما يلي:

- معايير محتوى الرياضيات: ارتبطت بتنمية أنماط الحس الرياضي في مراحل مبكرة؛ لارتباطه بأنماط التفكير الحسابي، والتفكير الهندسي، والتفكير الجبري، والتفكير الإحصائي.
- معايير المعرفة الرياضية: ارتبطت بعناصر المعرفة الرياضية المتمثلة في المعرفة المفاهيمية، والمعرفة التقريرية، والمعرفة المرتبطة بعمليات حل المشكلة الرياضية.

- معايير العمليات الرياضية: ارتبطت بتنمية التواصل الرياضي، والترابط الرياضي، والاستدلال الرياضي، والتمثيلات الرياضية.
- معايير خاصة بالمعلم: وارتبطت بالتنمية المهنية فى ضوء متطلبات برامج تعليم وتعلم الرياضيات المدرسية الحديثة مع مراعاة الأبعاد التكنولوجية الحديثة، وتوظيفها في تصميم بيئات التعلم التي تدعم بناء العقل الرياضي.

وبرنامج التربية الميدانية أحد أدوات قياس فاعلية برامج الإعداد، كما ينبغي أن يركز برنامج التنمية المهنية للمعلمين على: تخطيط التدريس على مستوى الوحدة الدراسية، وتخطيط التدريس على مستوى الخطة الإجرائية للدروسواستراتيجيات معالجة الفروق الفردية، وتخطيط التدريس وتسجيله بالفيديو التعليمي، والمعرفة الأكاديمية في التخصص، والمعرفة المهنية بطبيعة مادة التخصص، وإدارة الصف، وتقويم الأداء، ومعالجة الحالة الفردية، متابعة الحالات الفردية، وتأمل الأداء وتنميته، والمشاركة مع الوالدين (Thelon,2011: 17).

وفي هذا الصدد أكد بيتر (Peter, 2004: 17-22) على أهمية أن يركز برنامج التربية الميدانية على متابعة الأداء التدريسي، ودعم الطالب المعلم في تنمية مهارات الأداء التدريسي، خاصة من خلال التنمية الذاتية والتقويم الذاتي. ولذا فإن العديد من برامج الإعداد المهني للمعلم تحرص على تطوير برامج التربية العملية من خلال توظيف التدريس المصغر قبل الذهاب إلى المدرسة، وتفعيل ملف الإنجاز المهني للطالب المعلم؛ حتى يتسنى له اكتساب معظم المهارات التي يمتلكها المعلم أثناء خدمته.

وحيث إن المعلم لابد وأن يمتلك عدداً من المهارات الأساسية كي يستطيع القيام بدوره في العملية التعليمية، لذا يجب أن تتم عملية تقويم الطالب المعلم في التربية الميدانية بصورة مستمرة أثناء الفصل الدراسي؛ لتشخيص مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف لعلاجها وتلافيها، وتنتهي في نهاية الفصل الدراسي بوضع درجة وتقدير للطالب المعلم يعكس مدى قدرة الطالب المعلم على القيام بعملية التدريس (العيوني، ٢٠١١).

وتؤكد التوجهات الحديثة في التقويم على ألا تكون الاختبارات التحصيلية هي الوسيلة الوحيدة للتقويم، ويجب أن يكون التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، فهو يرافق عمليتي التعليم والتعلم، ويربطهما معا في جميع مراحلهما؛ لتوفير التغذية الراجعة بقصد تحسينها، حيث يكشف التقويم القبلي عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية، والصعوبات التي تعيقها، ويقدم التقويم التكويني التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التعلم والتعليم، ويساعد في الكشف عن الأخطاء الشائعة لديهم، وتقديم العلاج المناسب للتطوير، وإصدار الحكم على نجاح هذه العملية في مرحلة التقويم الختامي.

والاقتصار على استخدام الأدوات التقليدية في تقويم العملية التعليمية يعد شكلا من أشكال الهدر التربوي، الذي يفقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات. ولعل مؤشرات الإنجاز

المتدنية لتلاميذ المملكة العربية السعودية في الرياضيات دلالة واضحة لوجود مشكلة حقيقية في هذا الجانب (TIMSS 2007).

وفي هذا الصدد، أشار الباز؛ والطنطاوي؛ وعبد الفتاح (٢٠١٠) إلى ضرورة رفع مستوى أداء المعلم وذلك بالتحول من التقويم التقليدي أحادي البعد إلى التقويم البديل (الأصيل) الذي يقدم صورا متعددة الأبعاد عن أداء المعلم باستخدام أساليب تقويم متنوعة، تظهر كفاءته ومعارفه بابتكار نتاجات وأعمال جيدة، حيث يتاح للطالب المعلم فرص للمشاركة في عمليات تعليمه وتقويمه، وتستخدم أساليب تقويم جديدة لتقويم أداء الطالب المعلم، منها ملفات الإنجاز.

ويعد ملف الإنجاز أو البورتفوليو أحد أهم أساليب التقويم الأصيل (Authentic Assessment)، ويستخدم البورتفيليو أو ملف الإنجاز المهني مع الطالب المعلم قبل الخدمة أو في برامج التربية المهنية لعدة أسباب، من أهمها: تساعد المعلم على بناء سيناريوهات تعليمية حول بناء بيئة التعلم ومقومات بناء المعرفة في مادة التخصص لدى الطلاب، وإعادة التفكير بعمق حول الأداء التدريسي، وتحديد مجالات القوة ومجالات الضعف، ودراسة التغذية الراجعة وردود فعل الطلاب مع تأمل هذه المسارات بغية تطوير الأداء التدريسي، كما أن أنشطة ملف الإنجاز تعطى فرصة للطالب المعلم على بناء رؤية صحيحة عن مهنة التعلم، واعتبار التنمية المهنية أحد مقومات مهنة التعليم.

وفى ضوء ذلك اتجهت العديد من الدول إلى أساليب أخرى لقياس الإنجاز الأكاديمي ومن أهمها ما يلي: اختبارات حل المشكلات، والمهام التعليمية المغلقة والمفتوحة الاستجابة، والتجارب المعملية، وملف الإنجاز (البورتفيليو).

وتأسيساً على كل ما سبق، ورغبة في تطوير برامج إعداد معلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، فإن البحث الحالي هدف إلى إعداد برنامج مقترح قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني، وتقصي مدى فعاليته في تنمية أداء الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بجامعة الملك عبد العزيز.

- **مشكلة البحث وتساؤلاته** :

يشهد ميدان تعليم وتعلم الرياضيات في هذه الآونة حركات تغيير وتطوير يراد منها الانتقال بالعملية التعليمية التعلمية من روتين المادة الجامدة محتوى والتلقين تدريسا، والتلقي تعلما، والتركيز على التذكر تقويما، إلى مجال أوسع وأرحب بمحتوى مرن ثري عمقا وتوسعا، وتدريس إبداعي مثمر وبناء، ومشاركة فاعلة من المتعلم، والانتقال بعد ذلك إلى التقويم الشامل لمختلف جوانب السلوك لدى الطالب وجدانيا ومعرفيا ومهاريا.

إلا أن الاقتصار على استخدام الأدوات التقليدية في تقويم عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات يعد شكلا من أشكال الهدر التربوي، الذي يفقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات، ولعل مؤشرات الإنجاز المتدنية لتلاميذ المملكة العربية السعودية في الرياضيات دلالة واضحة لوجود مشكلة حقيقية في هذا الجانب(TIMSS 2007).

ومن خلال خبرة الباحث بالميدان التربوي خاصة في تدريس الرياضيات ومتابعته لمشكلات تطبيق مناهج الرياضيات المطورة في المملكة العربية السعودية السعودية، لاحظ أن هناك ضعفا في تناول الطلاب المعلمين لهذه المناهج المطورة لما تتضمنه من أفكار ومضامين تحتاج إلى رؤية واضحة، وطرائق جديدة لتدريسها، كما لاحظ أن العديد من معلمي المستقبل يعانون من عدم امتلاك المعلومات اللازمة، بل ورؤيتهم الضعيفة عن الرياضيات وطرائق تدريسها مما يدل على أن برامج إعداد معلم الرياضيات لم تنجح في إعداد المعلم المتمكن الذي يستطيع أن يلبي متطلبات هذا التطوير، ولم يكن لتلك البرامج دورا مشاركا في عملية الإصلاح.

كما لاحظ الباحث عند تدريسه لمقرر طرائق تدريس الرياضيات للطلاب المعلمين بجامعة الملك عبدالعزيز، وعند انتقالهم إلى الميدان لممارسة التربية الميدانية، ضعفا واضحا في مستوى الأداء، وقلقا شديدا عند تنفيذ المناهج المطورة، إضافة إلى ما لاحظه من خلال مقابلاته مع بعض معلمي الرياضيات بالتعليم العام، وشكواهم المستمرة من المناهج المطورة، وصعوبة تدريسها.

إضافة إلى لما سبق، فقد وُجهت انتقادات عديدة لبرامج إعداد المعلم، منها ضعف العلاقة بين ما يدرسه الطلاب المعلمين بالكلية وبين ما يقومون بتطبيقه عمليا أثناء التدريب الميداني، وعدم وجود آلية موضوعية يتم في ضوئها تقويم الطلاب المعلمين، مما جعل التدريب الميداني في كثير من الأحوال مجرد عملية شكلية على الرغم من أهميته القصوى للطالب (إبراهيم، ٢٠٠٧، ص ٢٣٤).

وانطلاقا مما سبق، ورغبة في تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، فإن البحث الحالي يسعى إلى "تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني في تنمية أداء الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بجامعة الملك عبد العزيز"، وبشكل أكثر تحديدا فإن البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الإنجاز المهني في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب تخصص الرياضيات؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في التخطيط للتدريس؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في تنفيذ التدريس؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في تقويم للتدريس؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في التفاعل خلال القاءات الأسبوعية؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية الأداء التدريسي للطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية بشكل عام؟

- **أهمية البحث** :

تنبثق أهمية البحث الحالي مما يلي:

- ينطلق البحث الحالي من التوجهات الحديثة في تقويم الأداء داخل المدرسة سواء للمعلمين أو الطلاب والمعتمد على ملفات الإنجاز (البورتفيليو) كأحد أدوات التقويم الأصيل.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي في تقديم صيغة إجرائية لتقويم الطلاب في برنامج التربية الميدانية يستخدمها أعضاء هيئة التدريس أثناء متابعتهم للطلاب المعلمين أثناء التدريب الميداني.
- يمكن أن يستفيد الطلاب المعلمون بمن البرنامج المقترح بشكل إجرائية في تقويم أدائهم ذاتيا خلال المشاركة في برنامج التربية الميدانية.
- يمكن أن يفيد الباحثون من الإطار النظري والإجراءات المتبعة في تطبيق ملفات الإنجاز كأداة تقويم حديثة يمكن توظيفها خلال البرامج التعليمية المختلفة.

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلى:

- بناء برنامج مقترح قائم على أنشطة ملفات الإنجاز لمعالجة مقرر التربية الميدانية.
- تنمية الأداء التدريسي لطلاب التربية الميدانية خلال البرنامج المقترح.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مستويات أداء الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بكلية التربية في كل من: التخطيط للتدريس، وتنفيذه وتقويمه، والتفاعل خلال اللقاءات الأسبوعية.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.
- الحدود المكانية. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- الحدود الموضوعية: برنامج التربية الميدانية لطلاب تخصص طرق تدريس الرياضيات، بالإضافة إلى مكونات الأداء التدريسي فيما يرتبط بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس في حصة الرياضيات.

- **عينة البحث** :

تمثلت عينة البحث في الطلاب المشاركين في برنامج التربية الميدانية بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ تخصص الرياضيات وعددهم (٣٣) طالبا موزعين على عدد من المدارس الابتدائية. وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين؛ الأولي تجريبية وعددها (ن١= ١٥ طالبا) تعرضت للمتغير التجريبي وهو البرنامج المقترح القائم على توظيف أنشطة ملف الإنجاز المهني (البورتفيليو)، والثانية تمثل المجموعة الضابطة وعددها (ن٢= ١٩ طالبا) طبقت برنامج التربية الميدانية بالطرائق والممارسات المعتادة.

- **منهج البحث وتصميمه التجريبي** :

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم استخدام المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي (الثنائي- بعدي)، حيث طبقت المجموعة التجريبية أنشطة ملف

الإنجاز في برنامج التربية الميدانية، في حين طبقت المجموعة الضابطة برنامج التدريب الميداني وفق الطريقة المعتادة.

- **فروض البحث** :

سعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التخطيط للتدريس كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تنفيذ التدريس كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي في تقويم التدريس كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في التفاعل خلال اللقاء الأسبوعي كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الأداء التدريسي بشكل عام كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

- **مصطلحات البحث** :

- **الأداء التدريسي** :

أشار كل من رومو وشيفيز (Romo & Chavez, 2006: 144) إلى أن الأداء التدريسي يمثل مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليمية والتدريسية التي يقوم بها المعلم بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المخطط إليها مسبقا.

وعرف الباحث الأداء التدريسي البحث الحالي إجرائياً بأنه: مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يجب أن يقوم بها الطالب المعلم بالمدرسة داخل وخارج الصف بهدف تحقيق الأهداف التعليمية في مجال تخصصه. ويرتبط الأداء التدريسي بمجموعة من المجالات أهمها ما يلي: تخطيط التدريسوتنفيذهوتقويمه، وإدارة الصف وبيئات التعلم.

- **ملف الإنجاز المهني** :

يرى عثمان (Osman,2011:712) أن ملف الإنجاز المهني أو البورتفيليو كأحد أدوات التقويم الأصيل يتمثل في: بناء وعرض ملف للأداء يتضمن مجموعة المؤشرات والشواهد والبراهين الدالة على تطور عمليات نمو الفرد ويتسم ملف الإنجاز المهني بالديناميكية يرتبط بتطوير الأداء المهني للمعلم يحتوى عينات من أنشطة الطالب المعلم وأعماله ومشروعاته المهنية.

إجرائيا عرف الباحث ملف الإنجاز المهني بأنه: ملف يقوم بإعداد الطالب المعلم في برنامج التربية المهنية يتضمن مجموعة من الأنشطة المرتبطة بتطوير الأداء التدريسي في جميع مجالاته.

- **التربية الميدانية** :

عرف وسيم وخالد (Wasim&Khalid,2012:46) التربية الميدانية بأنها برنامج تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التدريس قبل الخدمة، وهي إحدى أهم مكونات برنامج إعداد المعلم تستهدف نقل المعلم من الإطار المعرفي والذهني إلى الإطار الميداني ليتعرف على طبيعة المهنة والمناخ التعليمي المتوقع أن يعمل خلاله، وهي ترتبط بإكمال جانب الإعداد المهني خلال الخبرة المدرسية الحقيقية.

ومن ثم فالتربية الميدانية تعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنها: الجزء من برنامج إعداد الطالب بكليات المعلمين أو التربية والذي يهدف إلى الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي، وإتقان الطالب لمهارات الأداء التدريسي والتعرف على البيئة المدرسية بصورة عملية وواقعية خلال الميدان العملي.

- **إجراءات البحث** :

لتحقيق أهداف البحث الحالي، اتبعت مجموعة من الإجراءات، أمكن إيجازها فيما يلي:

- دراسة وتحليل الإطار النظري المرتبط بمتغيرات البحث، وتحليل البحوث الدراسات السابقة التي اهتمت بالأداء التدريسي في الرياضيات، وتحديد مكوناته ومحاوره الرئيسة، إضافة إلى كيفية توظيف ملف الإنجاز في تطوير الأداء التدريسي للطالب المعلم في برنامج التربية الميدانية.
- بناء قائمة بمكونات الأداء التدريسي الرئيسة والفرعية.
- بناء البرنامج المقترح وفق أنشطة ملف الإنجاز.
- بناء بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وتحكيمها وقياس الصدق والثبات ووضعها في صورة قابلة للتطبيق الميداني.
- تحديد عينة البحث، وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
- تنفيذ البرنامج المقترح ميدانيا.
- تطبيق أداة البحث على العينة بعديا.
- معالجة البيانات إحصائيا واختبار صحة الفروض.
- عرض النتائج وتفسيرها.
- تقديم توصيات البحث ومقترحاته.

- **أدبيات البحث** :

خصص هذا الجزء من البحث بتوصيف متغيرات البحث، وعرض بعض الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالتربية الميدانية من حيث مفهومها وأهدافها، وأهميتها، ثم الأداء التدريسي من حيث: مفهومه ومكوناته ومجالاته وأساليب تنميته، بالإضافة إلى ملف الإنجاز ودوره في تنمية الأداء التدريسي في لمعلمي الرياضيات، ومكوناته، وكيفية إعداده، ودور الطالب في إعداده وتقويمه، ثم الاستفادة منه وتوظيفه في تنمية الأداء التدريسي.

- **التربية الميدانية وإعداد المعلم** :

من المعلوم أن كفاءة أي نظام تعليمي تتحدد بمجموعة من العوامل من أهمها: كفاءة طرق الإعداد والتأهيل، والتقييم المستمر للقائمين على التدريس والتدريب، وعلى ذلك تتضح أهمية إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا

حتى يؤدي المهام الموكلة إليه في تربية النشء أداءً عالي المستوى (عزيز، ٢٠٠٥م، ص ٨).

وإصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلما متطوراً في إعداده وتدريبه ورعايته كونه أحد المدخلات الهامة والمؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل برنامج التربية الميدانية أبرز مكونات برامج إعداد المعلم، وأهم مراحله، من خلال تدريب معلم المستقبل في بيئة حقيقية ليطبق ما تلقاه نظريا وليكتسب كثير من المهارات من خلال الممارسة العملية (الشهراني، ٢٠١٠).

وتمكن المعلم من مادته العلمية وطرائق تدريسها، يعد مجالاً مهماً من مجالات التنمية المهنية، حيث يستطيع المعلم بمعلوماته ومدركاته وطرائقه واتجاهاته مساعدة التلاميذ على ممارسة التفكير الصحيح، وعلى ذلك يجب على المعلم إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تكون بشكل يستثير تفكيره، وعلى المعلم أن يبتعد عن طريقة التلقين، وأن يفسح المجال لطرق أخرى متقدمة، مراعيًا التنوع في استراتيجيات التدريس (زهران، ٢٠٠٦م، ص ١٩).

والتربية الميدانية هي إحدى مقررات الإعداد التربوي، وتمثل الجانب الأساسي في مجالات الإعداد المهني للمعلمين في جميع مؤسسات الإعداد (العيوني، ٢٠١١) ويعد برنامج التربية الميدانية من أهم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ويعد عصب الإعداد التربوي المهني، ففيه يتعرف الطالب على أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، وسمات المعلم الجيد، وأبرز طرائق التدريس وأساليبه، وكيفية اختيار التقنيات التعليمية واستخدامها، وكيفية إدارة الفصل وتقويم التلاميذ، بالإضافة إلى ذلك يتعرف الأنشطة المدرسية والنظام المدرسي (موسى، ٢٠١١).

وتمثل التربية العملية توصيفا لمجموعة من الأنشطة والإجراءات المرتبطة بما يقوم به الطالب تحت ما يسمى التطبيق المهني للمعرفة المرتبطة بمجالات أو مهارات التدريس (Matts, et. al, 2011: 17).

ونجاح أو تطوير العملية التعليمية يعتمد أساسا على المعلم، ومدى سيطرته على مهارات التدريس التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية (موسى، ٢٠١١)

كما ترى خضر (٢٠٠٥: ١٣) أن الحاجة تبدو ماسة إلى معلم رياضيات ذو فاعلية في تنمية مقدرة الطالب الإبداعية الخاصة باستقلاليته وتفرده ثم تنمية تفاعله مع إبداعات الآخرين ليصل إلى إبداع ونجاح حقيقي أكبر من إمكانياته الفردية ثم إلى تنمية التجديد المستمر له لتحقيق أقصى نجاح وإصلاح، كما ينبغي الاهتمام بالطالب المعلم بداية لضمان اكتسابه المعايير العالمية لتنمية المعلم مهنيًا وهذا يعتبر ضرورة ملحة قبل التحاق الطالب المعلم رسميًا بالعمل في وزارة التربية التعليم (طوالبة، ٢٠٠٩م، ص ٢٧٣)، كما أشار السواعي (٢٠٠٤: ٥٢) إلى أن من صفات المعلم الناجح أن يسهم في تطوير المناهج وطرائق التدريس ويطور البيئة المدرسية التي يعمل بها، ويتحمل مسؤولية نموه المهني والعلمي.

- **أهداف التربية الميدانية** :

تحقق التربية الميدانية الفرصة للطالب المعلم العديد من الأهداف، حددها العيوني (٢٠١١) فيما يلي:

- تطبيق جميع ما تعلمه من مبادئ ونظريات علمية وتربوية أثناء دراسته الأكاديمية في الكلية داخل الفصول الدراسية.
- تعرف المناهج الدراسية بالمرحلة التي يتدرب فيها.
- اكتساب المهارات الأساسية للتدريس مثل مهارات تخطيط الدروس اليوميةومهارات استخدام الوسائل التعليمية، ومهارات إدارة وضبط الفصل ومهارات التقويم.
- معرفة قدراته وإمكاناته التدريسية.
- الاتصال المباشر بالتلاميذ والمعلمين والعاملين في مدارس التطبيق.
- تعرف واجبات ومسئوليات المعلم.
- استخدام وتجريب استراتيجيات التدريس الحديثة.
- ويتفق موسى (٢٠١١) والشرقي (٢٠٠٤) على أنه يمكن تصنيف أهداف التربية الميدانية إلى ثلاثة أقسام هي:

- **أهداف معرفية منها** :

- اكتساب الطلاب المعلمين الجوانب المعرفية لأبعاد عملية التدريس.
- التعرف على خصائص وميول واتجاهات طلاب المرحلة التعليمية التي سيعمل بها.
- التعرف على أدوار المعلم ومدير المدرسة والفنيين والعاملين.

- **أهداف مهارية ومنها** :

- مهارة تخطيط الدرس
- مهارة صياغة الأهداف السلوكية.
- مهارات اجتماعية
- مهارات استخدام الوسائل التعليمية والسبورة

- **أهداف انفعالية ومنها** :

- تنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.
- أخلاقيات مهنة التدريس.
- التعاون مع الآخرين.

كما أشار فان (VandeVen,2011:17) إلى أن التربية الميدانية بمثابة برنامج مهني يربط بين النظرية والتطبيق ويرتبط بمجموعة من الأهداف يمكن تحديد ها كما يلي:

- التعرف عن قرب عن الرياضيات المدرسية ومجالاتها والموضوعات الدراسية
- تحليل المحتوى العلمي في ضوء عناصر تحليل المحتوى.
- التطبيق العملي للنظريات التربوية التي تعلمها الطالب في برامج الإعداد
- تطبيق نظريات واستراتيجيات التدريس المختلفة.
- إتقان مهارات تخطيط التدريس.
- توظيف نظريات إدارة الصف والتواصل والتفاعل الصفي.

- **أهمية التربية الميدانية** :

تكمن أهمية التربية الميدانية في عملية إعداد المعلم، في أنها المجال الذي يتيح للطالب أن يترجم فيه ما تعلمه من معلومات ونظريات ومعارف وغيرها إلى واقع فعلي في قاعات التدريس، فتساعد الطالب في التعرف على جوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية، مما يساعد الطلبة على إزالة الكثير من المخاوف، وتنمية قدرات الطلبة وكفاياتهم التدريسية وتنمية الحس المهني لديهم (أبو ريا، والخمايسة، ٢٠١٠).

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بالتربية الميدانية ومنها دراسة وانكيزي وميزيوبي (Wanekezi, And Mezieobi, 2011, 41) التي استهدفت قياس اتجاهات الطلاب نحو التدريس لدى عينة من طلاب التربية العملية كلية التربية بجامعة بورت هاركورت. وتمثلت عينة البحث في (١٢٠) طالبا خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، بالإضافة إلى (١٠) من مديري المدارسو (٢٠) معلما بالمدارس. واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على مقياس مكون من (٤٠) مفردة لقياس اتجاهات الطلاب نحو التدريس، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات والذي قدرت قيمته (٠.٨٧). وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات وحساب تحليل التباين الأحادي. وتوصل البحث لعدة نتائج من أهمها: أنه في حالة توظيف استراتيجيات التدريس فان اتجاهات الطلاب نحو التدريس تكون إيجابية. ومن ثم أوصى البحث بضرورة تفعيل معمل التدريس المصغر قبل إرسال الطلاب إلى التدريب الميداني لاكتساب مهارات التدريس.

- **الأداء التدريسي** :

يعد المعلم قلب المنظومة التعليمية، ومفتاحها وركيزة التعليم، وقائد العمل التربوي الذي يحدد نجاحه في الاضطلاعٍ بأدوارهٍ، ومدى وفاء التعليم بالأهداف المعقودة عليه، وما يزال المعلم عنصرا حاسما في تحديد الكفاية الإنتاجية للتعليم، ومقدرة المعلم على الوفاء بمسئولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية، ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دوره كمعلم، كما أن أداءه لدوره التربوي والتعليمي يتأثر أيضا بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه، وقدرته على الانتقاء والاختيار من بين خبراته بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم، وظروف التغير بالنسبة للمجتمعومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كمعلم (ياركندي، ٢٠١١).

ويرتبط الأداء التدريسي بالمعلم الذي يمثل أحد أركان العملية التعليمية وأحد أركان الموقف التعليمي، ولقد أكدت الأدبيات المعاصرة على ضرورة ارتباط تطوير الأداء التدريسي بالعمليات التطويرية القائمة في النظام التعليمي على صفة العموم. ويشير جروتنبور (Grootenboer, 2006: 78) إلى أن الأداء التدريسي يمثل مجموعة المعايير التي يمكن من خلالها توصيف الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف الموقف التعليمي أو تحقيق

أهداف المناهج الدراسية. ومجالات الأداء التدريسي متنوعة، يمكن تصنيفها كما يلي:

- تخطيط التدريس.
- تنفيذ التدريس.
- إدارة الصف.
- استراتيجيات التدريس والتعلم.
- تقويم الأداء.
- التنمية المهنية.

ونادى المهتمون بإعداد المعلم بضرورة تمهين التعليم، بمعنى أن يشتغل بالتدريس فقط من هم مؤهلون لهذه المهنة، أي جعل الإعداد مهنى بما تعنيه الكلمة، ومن ثم فإن التدريبات والممارسات المختلفة التى يتلقاها المعلم في أثناء إعداده يجب أن تكون متصلة اتصالا وثيقا باحتياجاتهم المهنية ومتطلباتها فيما بعد، وأن التربية الميدانية أساس لإلمام المعلم بالخبرات الفنية للتدريس كما أن نجاح أو فشل عملية التنمية المهنية للمعلمين تعتمد على ميولهم ومدى إقبالهم على أداء مسؤولياتهم الجديدة، وأن المعلمين يميلون إلى تفضيل البرامج التى تربط بين المعارف التربوية الحديثة وبين مهامهم التدريسية الحالية (مارك، ٢٠٠٧، ص١٨٩).

ويتطلب تطوير أداء المعلم مهنياً تطوير كافة المقررات التى تدرس فى كليات التربية فى ضوء الاحتياجات الفعلية والاتجاهات العالمية المعاصرةوالاهتمام بالجوانب التطبيقية والعملية في برامج الإعداد، ومن ثم الاهتمام ببرنامج التربية الميدانية والعمل على حل المشكلات التى تتعلق بتنفيذ هذه البرامج، إضافة إلى إجراء الدراسات والبحوث النظرية والميدانية فى مجال إعداد المعلم وتدريبه (الكرمي، ٢٠١٠، ص ١٤٧- ١٤٨).

هذا، وقد أكدت دراسة بدر (٢٠٠٥) على تدني مستوى الطالبات المعلمات قسم الرياضيات بكلية التربية بمكة المكرمة في أداء المهارات الأساسية والفرعية للتدريس، سواءً ما يتصل منها: بتخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه، ومن ثم أعدت الباحثة برنامجا تدريبيا مقترح لتنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات قسم الرياضيات بكلية التربية بمكة المكرمة.

وحول ضرورة تحسين الأداء التدريسي تنوعت الدراسات والبحوث السابقة ومن بينها دراسة نذير وفايز (Nazir .Faiz, 2008, 390) التي هدفت إلى تحديد فعالية برامج التدريب في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في باكستان، وبدأت بتحديد صيغ مختلفة للتدريب لتحسين مهارات التدريس وفعاليته، ومشاركة جميع الولايات داخل باكستان من أجل النهوض بمستوى التعليم وفق معايير محددة، واختيرت عينة البحث عشوائيا من بين أعضاء هيئة التدريس، وتكونت من (٣٠) جامعة بباكستان، وتم توظيف التكنولوجيا وأدواتها خلال البرامج التدريبية، وتبين أن استخدام الأدوات الحديثة ساعدت في التنمية المهنية، كما أكدت أهمية تطوير الجانب المعرفي والمهاري والاتجاهات لأعضاء هيئة التدريس في عمليات التعليم، وتيسير التعلم، والتواصل لدى الطلاب، وأهمية الوسائل التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس

وتوظيفها في أنشطة التعليم الصفية واللاصفية والمهارات الأساسية، وأوصت الدراسة بأهمية برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتحسين العملية التعليمية.

وفي دراسة لهاميديريزا (Hamidreza, 2009) استهدفت تحديد أوجه الاختلاف بين أدوات التدريس التأملي ومنها على سبيل المثال (الملاحظات اليومية الملاحظة، تقييم الطلاب، التسجيل....)، وتحديد أيها تعطي المعلم صورة أكثر مصداقية عن الأداء التدريسي. وتم الاعتماد على استبيان، وتم اختيار عينة بحث عشوائية عددها (١٠ معلمين، ٢٥١ طالبا) من مجتمع أصلي قدره (٦٠ معلم، ٢٥٠٠ طالب) من قسم اللغة الانجليزية بجامعة Azad Islamic University في العام الجامعي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧م. واعتمد البحث على المنهج الوصفي. وبعد تطبيق الاستبيان على العينة، وجمع البيانات، تم استخدام المعالجات الإحصائية ومنها اختبار النسبة الفائية ONE WAY ANOVA،بالإضافة إلى معامل الارتباط لبيرسون، وأكدت النتائج وجود اختلافات بين أدوات التدريس التأملي فى درجة تمكين المعلمين من معلومات تتسم بالمصداقية.

وتشير كل من ريبيكا وكاثرين (Rebecca and Catherine, 2009) إلى مداخل متعددة للتنمية المهنية، أهمها: الدرس البحثي والذي يمثل أحد نماذج تطوير العمليات التعليمية والتنمية المهنية في اليابان، ويتكون نموذج الدرس البحثي من أربع خطوات رئيسة في التنمية المهنية ويمكن توصيفها فيما يلي: البحث والاستقصاء، وتخطيط التدريس، والدرس البحثي، وتأمل التدريس

ويرتبط نموذج الدرس البحثي بثلاثة مسارات للتغيير والتطوير، متمثلة في تطوير معرفة المعلم ومعتقداته واتجاهاته، والتنمية المهنية للمعلمين، وتطوير مصادر التدريس والتعلم. واعتمد البحث على المنهج التجريبي حيث تم اختيار (٦) معلمين من المدارس الابتدائية والمتوسطة كمجموعة رئيسة تعرضت لورشة عمل حول خطوات الدرس البحثي استغرقت أسبوعين، بالإضافة إلى باقي المعلمين بالمدرسة الذين شاركوا في خطوات الدرس البحثي أثناء التطبيق داخل المدرسة وأثناء عمليات جمع البيانات والتي تمت باستخدام أدوات مختلفة من أهمها: تسجيل الفيديو، ثم تحليل الأداء التدريسي بمشاركة جميع المعلمين مع المجموعة الرئيسة، ثم الانتقال إلى مرحلة تعديل الدرس البحثي في ضوء تحليل نتائج الدرس التطبيقي وآراء الطلاب وملاحظة الباحثين. واعتمد البحث على التحليل الكيفي لنتائج الدراسة، حيث تم تحليل أداء المعلمين في الدروس البحثية التي تم العمل عليها ومنها: اكتشاف النمط الرياضي، وكتابة القاعدة التي تصف النمط في صورة معادلة رياضية. وانتقل الدرس البحثي بعد ذلك إلى باقي المعلمين في المدارس محل الدراسة أو محل اختيار المجموعة الرئيسة في الصفوف المختلفة داخل (٤) مدارس ابتدائية ومدرسة من المدارس المتوسطة. وتبين أن استخدام الدرس البحثي مع مجموعة صغيرة يؤدى إلي تغير أنماط تفكير المعلمين عن طبيعة الرياضيات المدرسية داخل الكتب المدرسية بالإضافة إلى تغير استراتيجيات تدريس الرياضيات وفق التمركز حول الطالب والتمركز حول المشكلة الرياضية التي تساعد في تنمية التفكير الرياضي واكتساب المفاهيم والمهارات الرياضية لدى الطلاب.

كما أشار مارسجت (Marsigit,2007, 141) إلى تنوع مداخل التنمية المهنية للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، ومن أهم هذه المداخل مدخل الدرس البحثي المعتمد على التسجيل ومناقشة الأنشطة التدريسية وتعديلها، واستهدفت الدراسة توظيف الدرس البحثي في تقييم أداء معلمي الرياضيات، بالإضافة إلى توظيفه كمدخل في التنمية المهنية للمعلمين. وتم تصميم (٧) أنشطةٍ باستخدام الدرس البحثي، بالإضافة إلى ورشة عمل شارك خلالها (٤٤٠) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية، وامتدت الدراسة من عام ٢٠٠٠م حتى ٢٠٠٣ واعتمدت على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. واستخدمت التصميم التجريبي الثنائي قبلي بعدي. وبدأ البحث بدراسة مسحية على العينة لتحديد المشكلات التي تواجههم، وتبين أن العديد من المعلمين مازالوا يواجهون صعوبات في تدريس مفردات المقرر، كما يواجه الطلاب صعوبات في فهم واستيعاب بعض الموضوعات. حيث أجريت التجربة بحضور المعلمين ورش العمل، ثم تمت متابعتهم من خلال ملاحظة الأداء عبر العديد من الدروس البحثية باستخدام (التسجيل بواسطة الفيديو) وذلك في الفترة من ٢٠٠١ حتى ٢٠٠٣ م. ومن خلال التحليل الكمي والكيفي لنتائج البحث تبين أن توظيف مدخل التنمية المهنية يؤدى إلى تحسن في أداء معلمي الرياضيات، وهذا التحسن متمثلا في توظيف استراتيجيات أو طرائق التدريس، ومهارات المعلم، وتحسن التحصيل الدراسي لدى طلابهم، وتوظيف التقويم المتعدد، ومصادر التدريس والتعلم. وقد تزويد المعلمين بنقطة بداية واضحة تمكنهم من الاستمرار في التنمية المهنية، وأكدت النتائج أن معلمي الرياضيات تم تطوير أدائهم المهني.

كما أكد كل من سلوب ولو (Sloep & Lou, 2005, 225) على توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لإثراء بيئات التعلم في المرحلة الابتدائية وتم التركيز على ما يسمى أدوات العقل كمداخل لتوظيف تكنولوجيا المعلومات خلال بيئة التعلم وأثرها على تنمية مهارات التعلم المعرفيبالإضافة إلى أثرها على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن بيئة التعلم الثرية بأدوات العقل ساعدت على إيجابية التعلم والمتعلم، وبناء المعرفة من خلال توظيف أدوات التعلم البنائي كما أنها تدعم بناء مهارات التفكير لدى الطلاب.

واستهدفت دراسة مارتين (Martin,2003,205) استقصاء رؤية ثلاثة من المعلمين في بداية الخدمة حول إدارة الصف، ومدى إسهامها في تحسين الأداء التدريسي لديهم، وقد تم متابعة المعلمين خلال عامين في بداية عملهم التدريسي، وتم جمع البيانات خلال ملف الإنجاز المهني، ونتائج المقابلة والملاحظة الصفية. وعلى الرغم من الاتفاق في الرؤية لدى المعلمين الثلاثة إلا أن اثنين فقط منهم قد تطور أداؤهم التدريسي نظير الإدارة الصفية القائمة بيئات التعلم الايجابية، ويعزى ذلك إلى أن المفاهيم المرتبطة بإدارة الصف لم تكن متضمنٍ في مقرر الإدارة الصفية لدى المعلم الثالث. ويستخلص الباحث مما سبق، أن الأداء التدريسي يعني مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يجب أن يقوم بها الطالب المعلم بالمدرسة داخل وخارج الصف بهدف تحقيق الأهداف التعليمية في مجال تخصصه، ويرتبط الأداء التدريسي بمجموعة من المجالات أهمها ما يلي:

- تخطيط التدريس: ويرتبط بمهارات خطط الدرس وقراءة وتحليل المحتوى العلمي والتمكن المعرفي وصياغة الأهداف الإجرائية وتجهيز الأدوات والوسائل واعدا وصياغة الأسئلة الصفية والسيناريوهات التعليمية وغيرها من المهارات الفرعية.
- تنفيذ التدريس: ويتضمن، توظيف استراتيجيات التدريس العامة والخاصةالتقليدية والحديثة، الفردية والتعاونية، بالإضافة إلى الاستراتيجيات المرتبطة بمادة الرياضيات، فضلا عن تنظيم البيئة الصفية والتنظيمات الصفية وتنسيق ادوار الطلاب وتجهيز البيئة الفيزيقية وتوصيف البيئة المعنوية والعلاقات الصفية والتفاعلات اللفظية وغير اللفظية وتوظيف الأدوات التكنولوجية في دعم بيئات التعلم وإثراء العمل في حصص الرياضيات.
- تقويم التدريس: ويرتبط بمهارات تقويم أداء الطلاب بصورة مستمرة وشاملة وإعداد الاختبارات القصيرة والدورية والنهائية وجمع البيانات حول الطلاب وتشخيص الصعوبات التي تواجههم وتصنيفها تمهيدا لعلاجها.
- التفاعل خلال اللقاء الأسبوعي: ويرتبط بمراجعة وتحليل التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، وتوظيف آليات التدريس التأملي بغية وضع خطة تطويرية للأداء التدريسي بناء على التقويم الذاتي.

- **تقويم الأداء التدريسي أثناء التربية الميدانية** :

لما كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية، كان من الضروري مراجعة برامج إعداده في كليات التربية وتطويرها، وكذا تطوير برامج تدريبه، وأساليب تقويمه كذلك، لرفع مستوى أدائه وزيادة فاعليته في أداء مهامه، ويتطلب هذا استخدام أساليب موثوقة لتحديد إنجاز المعلم وجودته في مجال عمله المهني (ياركندي، ٢٠١١).

وحيث إن المعلم لابد وأن يمتلك عدداً من المهارات الأساسية كي يستطيع القيام بدوره في العملية التعليمية، لذا يجب أن تتم عملية تقويم الطالب المعلم في التربية الميدانية بصورة مستمرة أثناء الفصل الدراسي؛ لتشخيص مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف لعلاجها وتلافيها، وتنتهي في نهاية الفصل الدراسي بوضع درجة وتقدير للطالب المعلم يعكس مدى قدرة الطالب المعلم على القيام بعملية التدريس (العيوني، ٢٠١١).

ويعرف تقييم الأداء بأنه مدخل لقياس مستوى أداء الطالب عند أدائه لنشاط ما، وتختلف أدواته عن اختبار الاختيار من متعدد أو المزاوجة، وهو إجراء تستخدم فيه واجبات منزلية وأنشطة لتجمع معلومات عن جودة ما تعلمه الطالب، وهو على النقيض من مفردات الاختبار التقليدي، ويشمل تقييم أداء الطالب المعلم كل ما يتعلق بأدائه المهني علاقاته بالآخرينانتظامهنشاطاتهوجهوده اللاصفية، اتجاهات وميوله نحو التدريسالتحصيل الدراسي لتلاميذه (صقر، ٢٠٠٦).

وينتقد السلولي (٢٠٠٧) الأساليب التقويمية التقليدية التي تتسم بالسرية ومن ثم لا فائدة من ورائها في تطوير الأداء المهني للمعلم، من خلال معرفته

لنقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه، ومن ثم اقترح آليات لتقويم أداء المعلم المهني من خلال ملفات الإنجاز المهني للمعلم.

ويرى كل من اسكاروس ومحمد (٢٠٠٨، ١٨٤) أن من أهم وسائل التنمية المهنيه للمعلمين تشجيعهم على حل المشكلات اليومية والفصلية بأسلوب علمى من خلال استخدام ما يسمى بتقنية بحوث الأداء (Action).

ويشير كل من الباز؛ والطنطاوي؛ وعبد الفتاح (٢٠١٠) إلى أن خبراء التقويم نادوا بضرورة رفع مستوى أداء المعلم وذلك بالتحول من التقويم التقليدي أحادي البعد إلى التقويم البديل (الأصيل) الذي يقدم صورا متعددة الأبعاد عن أداء المعلم باستخدام أساليب تقويم متنوعة، تظهر كفاءته ومعارفه بابتكار نتاجات وأعمال جيدة، حيث يتاح للطالب المعلم فرص للمشاركة في عمليات تعليمه وتقويمه، وتستخدم أساليب تقويم جديدة لتقويم أداء الطالب المعلم منها ملفات الإنجاز.

- **ملف الإنجاز (البورتفوليو) وتقويم الأداء** :

ترتفع الأصوات في ظل التربية الحديثة مركزة على ضرورة تنويع أدوات التقويم وأساليبة، وعدم الاقتصار على الأساليب التقليدية التي لم تؤت ثمارها وظهر ما يسمى بأسلوب الممارسة التأملية في التنمية المهنية، حيث إن المعلم يمتلك قناعات متعددة تحتاج إلى البحث والتمحيص، وتعد الممارسة التأملية منهجا فعالا للتطوير المهني، حيث يتحمل المعلم المتأمل مسئولية نمو المهنى (عبد الجبار، ٢٠٠٧، ص١٢١).

ومن أهم الأدوات المرتبطة بتوثيق نمو المعلمين مهنياً تلك المذكرات التي تلخص ما تعلمه المعلم، من بحث المصادر المحتملة للنمو المهنى، وملخصات مكتوبة لمواد قرائية من المصادر، وملخص للتعلم الجديد المكتسب، ومواد تم عملها اثناء حلقات تربوية على مستوى المدرسة، وتأملات مكتوبة حول التعلم الجديد المكتسب من خلال التفاعل مع الزملاء، وخبرات خارجية، ودروس ووحدات تدريسية تم تطويرها نتيجة للتعلم الجديد للمعلم (جمس، وفارنينيا، وريجازيو، ٢٠١٠، - ١٠٦ ١٠٧).

ويوضح عثمان (Osman,2011:712) أن ملف الإنجاز المهني أو البورتفيليو باعتباره أحد أدوات التقويم الأصيل هو ملف يقوم الطالب بإعداده، ويشتمل على عينات من جميع الأنشطة والإجراءات والشواهد والبراهين الدالة بصورة حقيقية على الأداء، ويستخدم البورتفيليو أو ملف الإنجاز المهني مع الطالب المعلم قبل الخدمة أو في برامج التربية المهنية لعدة أسباب، من أهمها: تساعد المعلم على بناء سيناريوهات تعليمية حول بناء بيئة التعلم ومقومات بناء المعرفة في مادة التخصص لدى الطلاب، وإعادة التفكير بعمق حول الأداء التدريسي، وتحديد مجالات القوة ومجالات الضعف، ودراسة التغذية الراجعة وردود فعل الطلاب مع تأمل هذه المسارات بغية تطوير الأداء التدريسي، كما أن أنشطة ملف الإنجاز تعطى فرصة للطالب المعلم على بناء رؤية صحيحة عن مهنة التعلم، واعتبار التنمية المهنية أحد مقومات مهنة التعليم.

ومتابعة أداء المعلمين ميدانياً تعد من أهم معايير الجودة التي تهدف إلى تعرف الطريقة المتبعة في تقويم المتعلمين، ونوع السجلات التى يحتفظون بها، وفحص محتوياتها (الديب، ٢٠٠٧، ص ١١).

ويرى شحاتة والنجار (٢٠٠٣) أن ملف الإنجاز (Portfolio) أحد أشكال التقييم التي يعتمد عليها التقويم البديل وهو عبارة عن حقيبة عمل الطلاب أو السجلات التراكمية تضم مجموعة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته ويمكن على ضوء هذا الوثائق تحديد مستوى المتعلم حيث يستند إليها إلى جانب وثائق ومؤشرات أخرى في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على المتعلم.

كما يشير كلينوسكي، وأسكيو، وكارنيل (Klenowski, Askew and Carnell, 2006, 268) أن ملف الإنجاز المهني يعتبر بمثابة عملية إدارة للتعلم الذاتي، تساعد الفرد في تحديد ما تعلمه، ومجالات الضعف الأكاديمي والمهني التي يتطلب تطويرها، ثم تخطيط الأهداف وتخطيط مجالات التنمية المهنية ومجالات تأمل الأداء وتقويمه بصورة مستمرة.

بينما يرى خليفة (٢٠٠٧) أن ملف الإنجاز المهني هو تجميع هادف ومنظم لإنجازات المعلم، وكل ما يقوم به من أعمل ترتبط بمهنة التعليم في مجال معين (مجال الرياضيات)، خلال فترة زمنية محدد بغرض تقويم أدائه.

ومن ثم يرى الباحث أن ملف الإنجاز المهني يعطي صورة واضحة، تكون بمثابة رسم توضيحي عن سير أداء المعلم ومستوى إنتاجه، وأنه عبارة عن ملف شامل يقدمه المعلم مدعوما بأدلة وعينات لأدائه، كأنه دراسة طولية تتبعية لأفضل أعمال المعلم ومهاراته وإنجازاته في مجال التعليم بصورة علمية موضوعية.

ويؤكد ديفيس (Davies, 2008) أن ملف الإنجاز المهني يتيح المجال للمعلم ليوثق خبراته ويصف الجوانب المختلفة لقدراته التدريسية وانشطته المتنوعة في العملية التعليمية وحفظها لتحقيق المتابعة الشاملة للمعلم في جميع الجوانب وفي مواقف متعددة عند تقويمه.

كما يؤكد جروم (Groom, Maunonen, 2006: 295) على أن ملف الإنجاز يعد صورة بصرية دينامكية تعطى براهين واضحة حول أداء الفرد ومهاراته ومجالات الأداء لدية ومجالات القوة وإخفاقاته والأسباب التي أدت إلى ذلك أي أن ملف الإنجاز بمثابة أداة تساعد في التنمية المهنية الذاتية، تنطلق من مجموعة من المقومات، من أهمها: تطبيق مهارات تقويم الأداء ذاتيا، ودراسة الاحتياجات والإمكانيات، وتأمل الواقع وتحديد المأمول، والقدرة على توثيق الأداء خلال الأنشطة والإجراءات، واكتساب مهارات التفكير الناقد بدرجة من الموضوعية، والقدرة على إتقان مهارات متابعة الأداء التدريسي ذاتيا.

ويضيف جروم أن ملف الإنجاز لدى الطالب المعلم يتكون من مجموعة من الأدوات والأنشطة يمكن توضيحها فيما يلي:

- مقابلة المعلمين أثناء الخدمة وحضور بعض الحصص والتعرف على المناخ المدرسي والتعليمي وتحديد متطلبات تطبيق مقرر برنامج التربية الميدانية في المدرسة.
- تضمين الخطة الدراسية للفصل الدراسي.
- تضمين تخطيط التدريس على مستوى الوحدات الدراسية للفصل الدراسية وتضمين الأهداف العامة للرياضيات في المرحلة والصف الدراسي.
- تضمين نماذج من خطة التدريس على مستوى الموضوع.
- تضمين نماذج لتحل محتوى درس في الرياضيات يتضمن المفاهيم الرياضية والمهارات الرياضية والتعميمات الرياضية.
- تؤكد إمكانية تحقيق الأهداف المعرفية في مستويات بلوم للمجال المعرفي.
- تحديد جداول مقاييس التقدير.
- تقديم نماذج للأنشطة التعليمية في الرياضيات .
- تقديم نماذج من أعمال الطلاب داخل الصف فردية وفى مجموعات.
- تقديم نماذج من لقاءات مع المعلمين أثناء الخدمة بصفة دورية.
- تقديم نماذج مصورة توضح التفاعل الصفي مع الطلاب وإدارة الصف.
- تقيم نماذج من أعمال تقويم الطلاب.
- تقديم نماذج من أراء الطلاب حول حصة الرياضيات.
- تقرير حول الوحدات الدراسية ومدى تحقيق الأهداف.
- تأمل التدريس بصفة مرحلية.
- خطة لتطوير الأداء التدريسي بصفة دورية.

وتشير ياركندي (٢٠١١) إلى أن مكونات ملف الإنجاز المهني (البورتفليو) تقوم على ثلاثة أغراض تعد كمحكات رئيسة لبنائه وتقويمه، وهي: تجميع الخبراتاختيار أفضل الأعمال، إبراز التقدم الذي حدث في أداء العمل المختاروحددت خمسة أقسام لمحتوى ملف الإنجاز المهني لمعلمات نظام المقررات بالمرحلة الثانوية، وهي: عينات من اعمال المعلمة، والوثائق التكنولوجية، والتطور المهني والإرشاد الإكاديمي، وتحسين وتطوير المدرسة، ومع السيرة الذاتية للمعلمة وأسماء من يقمن بتقومي ملف الإنجاز، ومحتوى الملف.

كما يرى خليفة (٢٠٠٧) أن ملف الإنجاز المهني لمعلم الرياضيات يتضمن الوثائق التالية:

- صفحة الغلاف (اسم الإدارة التعليمية، اسم المدرسة، اسم المعلم_ صورة شخصية).
- بيانات المعلم (الوظيفة، الدرجة، المؤهلات، تاريخ الميلاد ....)
- التدرج الوظيفي للمعلم.
- المقررات الدراسية التي يدرسها
- نظرة شاملة بشأن وحدة تدريسية
- نماذج لخطط دروس في الرياضيات
- مصادر التعلم
- الأبحاث والتقارير التي أعدها المعلم
- أدوات ووسائل تقنية التعليم التي استخدمها
- التقارير الدورية (يومية شهرية سنوية)

- الشهادات (الدرجة العلمية، الجورات التدريبية)
- شهادات التقديرن الجوائز، الحوافز العلمية والمادية
- خطة التنمية المهنية للمعلم
- عينة من أعمال وأنشطة الطلاب
- الأنشطة التدريسية
- الأنشطة المهنية (قائمة بعضوية المنظمات والجمعيات المهنية)
- الأنشطة الإدارية (وصف للمناصب القيادية والإدارية التي مارسها)
- الأنشطة الاجتماعية (خدمة المجتمع وتنمية البيئة)
- أنشطة تقنية (توظيف تقنيات التعليم)
- الأنشطة التخصصية (محاضرات عامة - مجلات)
- نتائج الاختبارات التي طبقت على المعلم
- التفكر الذي مارسه حول فهمه لمادة تخصصه
- شرائط فيديو أو اسطوانات مدمجة تعرض مواقف تعليمية للمعلم
- عينات من أعمال الطلاب
- عينات من أدوات التقويم المستخدمة
- عرض فلسفة وسياسة المعلم والاستراتيجيات المستخدمة في إدارة الصف
- عينة من سجلات المعلم (سجل الدرجات، الحضور، التقويم)
- الأبحاث والمقالات والمؤتمرات التي قام بها أو شارك فيها
- عينة من خطابات مرسلة لأولياء الأمور وجهات معينة
- بطاقة تقويم معلم الرياضيات
- فهرس الملف (قائمة بمحتويات الملف)

وقد أجريت العديد من البحوث الدراسات التي اهتمت بملف الإنجاز المهني منها دراسة ترواند (Trond, 2006, 23) التي أشارت إلى تزايد الاهتمام في البحوث في الوقت الرهن بتوظيف ملفات الإنجاز، لتحسين أدوات التدريس واستراتيجياته، بالإضافة إلى أساليب التقويم لدى الطلاب كأحد أدوات التنمية المهنية. وتعتمد فكرة توظيف ملف الإنجاز المهني على توظيف أدوات التأمل في التدريس والتعلم، وهدفت الدراسة إلى تعرف أهداف ملف الإنجاز ومكوناته، وشروطه، بالإضافة إلى توضيح أوجه الاختلاف في استخدام ملف الإنجاز في التنمية المهنية للمعلمين، وكيفية استخدامه لزيادة الوعي المعرفي للطلاب المعلمين باستراتيجيات التدريس والتعلم، واعتمدت الدراسة على نموذج دراسة الحالة لتوظيف ملف الإنجاز المهني خلال مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصال باعتباره من الأدوات الحديثة التي يجب الاهتمام بها في التدريس والتعلم.

كما أجرى كل من إمهانلاهيمي وأوجل (Imhanlahimi and Aguele, 2006,67) دراسة استهدفت تقويم أداء معلمي البيولوجيا في العمليات والأنشطة التدريسية باستخدام ملف الإنجاز، تتضمن أداتين لتحديد أيهما أفضل في تقويم الأداء، واعتمدت الدراسة على ثلاث أدوات رئيسة: الأولي تقويم الطلاب لفعالية أداء المعلمين، والثانية تقويم المعلمين لفعالية أداء المعلمين، والثالثة الملاحظة الصفية من قبل الباحثين للمعلمين. وتم اختيار (١٨٠) طالبا بالمدارس

الثانوية، واختيار (٦) معلمين للبيولوجي يعملون من ست مدارس ثانوية بإحدى الولايات النيجيرية. وبمقارنة متوسط تقويم فعالية أداء معلمي البيولوجيا باستخدام الأدوات الثلاثة باستخدام اختبار النسبة الفائية (ONE WAY ANOVA)، أكدت النتائج قوة الأداة المرتبطة بتقويم الطلاب لفعالية أداء المعلم من خلال الموافقة القوية لعينة البحث عليها ثم يلي ذلك ملاحظة الباحثين، ثم أتت تقويم معلمي البيولوجي لأنفسهم في المرحلة الثالثة

ويؤكد دانيال (Daniel,2000:14) أهمية استخدام ملف الإنجاز، وأن الاعتماد فقط على الاختبارات له جوانب عديدة من الخطورة داخل النظام التربوي، ومن ثم ضرورة وجود أدوات أو أساليب أخري يمكن استخدامها داخل قاعات الدراسة لقياس المخرجات التعليمية، وإصدار أحكام على الطلاب، ويرجع ذلك إلى موضوعيتها العالية، والتي تنبع من صدق هذه الأدوات وثباتها ومعاملات السهولة والصعوبة بالنسبة للطلاب، وارتباطها بدرجة كبيرة بالجانب الأكاديمي أو الاتجاه المعرفي. وفى ضوء ذلك اتجهت العديد من الدول إلى أساليب أخرى لقياس الإنجاز الأكاديمي ومن أهمها ما يلي: اختبارات حل المشكلات، والمهام التعليمية المغلقة والمفتوحة الاستجابة، والتجارب المعمليةوملف الإنجاز (البورتفيليو).

وتأسيساً على ما سبق، يتبين أن الأداء التدريسي يمثل أحد الأهداف الرئيسة لبرنامج التربية الميدانية، وأنه يتضمن العديد من المجالات التي يجب إتقانها من قبل الطالب المعلم، كما يتضح أهمية ملف الإنجاز في تنمية وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين بشكل عام، وللطلاب المعلمين قبل الخدمة بشكل خاص خلال برامج التدريب الميداني والتربية العملية، وأهمية قيام الطالب المعلم بإعداد ملف الإنجاز المهني، إضافة توصيف مكونات ملف الإنجاز بدقة، وتوصيف خطوات تصميمه للطالب المعلم حتى يتسنى له القيام بإعداده بإتقان ويسروإمكانية الاستفادة من آلياته في تطوير أدائه التدريسي بصورة مستمرة داخل البرنامج.

- **أدوات البحث وإجراءاته** :

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم بناء الأدوات التالية:

- **البرنامج المقترح القائم على أنشطة ملف الإنجاز (البورتفيليو)** :

في ضوء ما تم الاطلاع عليه من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة أمكن إعداد البرنامج المقترح القائم على أنشطة ملف الإنجاز، وذلك وفق ما يلي:

- **أسس بناء البرنامج** :

ينطلق البرنامج الحالي من كون ملف الإنجاز يمثل أحد مداخل تطوير الأداء التدريسي، حيث يمكن للمعلم مراجعة أنشطة التدريس والاستفادة من التغذية الراجعة، ومن نتائج الطلاب وأرائهم حول الموقف التعليمي، بالإضافة إلى اعتبار تأمل التدريس جزء من مهارات التدريس لدى الطالب المعلم. كما يؤسس البرنامج على التنمية الذاتية والتطوير الذاتي للأداء، حيث إن بناء ملف الإنجاز يساعد الطالب المعلم على تطوير الأداء التدريسي من خلال أنشطة تخطيط التدريس بصورة فردية أو بصورة تعاونية، ومناقشة أنشطة تنفيذ الصف من خلال تقويم الأقران، وبناء خطط فردية لتحسين الأداء.

- **أهداف البرنامج** :

هدف البرنامج المقترح إلى أن يتمكن الطالب المعلم تخصص الرياضيات من الأداء التدريسي بشكل عام، وبشكل خاص يتمكن من الأداء المرتبط بكل من: تخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، والتفاعل خلال الندوات الأسبوعية لطلاب التربية الميدانية.

- **محتوي البرنامج** :

اعتمد البرنامج على بناء الطالب المعلم ملف الإنجاز الخاص به وتقديمه للمشرف الأكاديمي بصورة دورية وصورة نهائية وفق المكونات التالية:

- بيانات أساسية للطالب المعلم وبيانات أكاديمية.
- توزيع مفردات المقرر في الفصل الدراسي للصف الذي يقوم بتدريسه في الرياضيات.
- نموذج تخطيط على مستوى الوحدات الدراسية.
- نماذج لتحليل بعض الدروس في ضوء المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية.
- نماذج تخطيط للدروس نماذج من الأدوات والوسائل التعليمية المرتبطة بدروس الرياضيات
- توصيف بعض استراتيجيات التدريس في ضوء المناهج المطورة منها استراتيجيات الحس الرياضي والتقدير التقريبي وحل المشكلة الرياضية وخطوات حل المسائل اللفظية وغيرها.
- نماذج من الأسئلة الصفية.
- تقرير حول جلسات ومقابلات المشرف
- تقرير حول المشاهدات الصفية.
- تقرير حول مناقشات الزملاء حول تنفيذ الدرس ونتائج تقويم الأقران.
- نماذج للاختبارات القصيرة.
- نماذج للاختبارات الدورية
- نماذج من الأنشطة العلاجية
- نماذج من الأنشطة الاثرائية في الرياضيات.
- تقرير حول مستوى الطلاب.
- خطة لتحسين الأداء.

- **أساليب التقويم في البرنامج: اعتمد التقويم في البرنامج على الخطوات التالية** :

- جلسة مفتوحة مع المشرف؛ لتقويم جزء تخطيط التدريس خلال الأسابيع الثلاثة الأولى في ضوء مفردات تخطيط التدريس المتضمنة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.
- تطبيق بطاقة الملاحظة داخل الصف ثلاثة مرات خلال ثلاثة أسابيع والاعتماد على الدرجة النهائية في الأسبوع الثالث لتقويم أداء الطالب.
- تقديم ملف إنجاز الطالب وفق المكونات المحددة في البرنامج.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: ما البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الإنجاز المهني في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب تخصص الرياضيات؟

- **بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي** :

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين عينة البحث وفق الخطوات التالية:

- **أهداف بطاقة الملاحظة** :

استهدفت بطاقة الملاحظة قياس مستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم في برنامج التربية الميدانية تخصص الرياضيات شعبة التعليم الابتدائي وفق مجالات الأداء التدريس الخمسة المتضمنة: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس وتقويم التدريس، والتفاعل خلال القاءات الأسبوعية مع المشرف الأكاديمي والأداء التدريسي بشكل عام..

- **مجالات بطاقة الملاحظة ومفرداتها** :

تم بناء بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة، تضمنت في صورتها الأولية (٢) مفردة موزعة على أربعة محاور، يبينها الجدول التالي:

جدول (١) : مجالات الأداء التدريس وعدد المفردات في بطاقة الملاحظة

م	مجالات الأداء التدريسي	عدد المفردات
١	تخطيط التدريس	٥
٢	التنفيذ	١٠
٣	التقويم	٣
٤	التفاعل خلال اللقاء الأسبوعي	٢
	الأداء التدريسي بشكل عام	٢٠

- **قياس صدق البطاقة** :

تم عرض البطاقة على عدد (٧) من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وعدد (١٣) من المشرفين التربويين لمادة الرياضيات لإبداء الرأي حول ارتباط مفردات البطاقة بقياس الأداء التدريسي لدي الطلاب، وحيث إن صدق الأداة يرتبط بأن تقيس الأداة ما وضعت لقياس، ففي ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض المفردات وحذف بعضها الآخر المتضمن في مفردات أخرى، ومن ثم، فقد تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة.

- **قياس الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة**:

تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢): معامل ألفا كرونباخ لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ككل، ولكل مجال على حدة

م	مجالات الأداء التدريسي	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
١	تخطيط التدريس	٠.٨٤٢
٢	التنفيذ	٠.٨٨٦
٣	التقويم	٠.٩٠١
٤	التفاعل خلال اللقاء الأسبوعي	٠.٧٩٩
	الأداء التدريسي بشكل عام	٠.٩٣٣

يتضح من الجدول (٢) أن قيم الفا كرونباخ لمجالات بطاقة الملاحظة قد تراوحت بين (٠.٧٩٩، ٠.٩٠١)، كما أن قيمة الفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة بشكل عام بلغت (٠.٩٣٣)، وهي قيم ثبات مرتفعة، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها لقياس الهدف الذي وضعت من أجله.

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة** :

أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق الميداني بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد اشتملت (٢٠) عبارة، موزعة على أربعة محاور رئيسة هي: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريسوالتفاعل خلال اللقاء الأسبوعي.

- **عينة البحث** :

أشتمل البحث الحالي على عينة مقصودة تمثلت في جميع طلاب برنامج التربية الميدانية تخصص الرياضيات وعددهم (٣٤) طالبا معلما، كجزء من المجتمع الأصلي والمتضمن جميع الطلاب المشاركين في برنامج التربية العملية في كل التخصصات بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ. وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددها (١٥) طالبا معلماطبقت البرنامج المقترح وفق أنشطة ملف الإنجاز كجزء من برنامج التربية الميدانية داخل المدارس، والمجموعة الأخرى ضابطة وعددها (١٩) طالبا معلما، وقد مارست التربية الميدانية بالطريقة المعتادة، دون التعرض للبرنامج المقترح.

وقد اختار الباحث مجموعتين عشوائيا، بحيث اختار مجموعة مدارس التطبيق الميداني ليمثل الطلاب المتدربون بها المجموعة التجريبية، بينما يمثل الطلاب المتدربون في بقية مدارس التطبيق الميداني المجموعة الضابطة، إضافة إلى ذلك، فقد قام الباحث بمقارنة متوسطات المعدلات التراكمية لكلا المجموعتين قبل التجربة، على اعتبار أن المعدل التراكمي للطالب يعد مؤشرا جيدا على مستوى تحصيله، وباستخدام اختبار مان - ويتني نظرا لصغر حجم العينتين، وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٣) : نتائج اختبار مان - ويتني للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التخطيط للتدريس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة
التجريبية	١٥	١٨.٥٧	٢٧٠.٠٠	٠.٢٦	غير دالة
الضابطة	١٩	١٧.١١	٣٢٥.٠٠		

ويتبين من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة "ذ" (٠.٢٦) وهي غير دالةإحصائياعندمستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥). مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث المعدل التراكمي قبل البدء في تجربة البحث.

- **التطبيق الميداني** :

عقد الباحث اجتماعاً مع طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتعريف بأهداف برنامج التربية الميدانية وأدوار المعلم داخل المدرسة، والمهام التي يجب أن يقوم بها، وأدوار المشرف والأدوار التي يجب أن يقوم بها.

كما تم عقد اجتماع آخر بين المشرف الأكاديمي وطلاب المجموعة التجريبية حيث تم توضيح الغرض من استخدام ملف الإنجاز، وأهدافه، والأعمال المتضمنة فيه، وتحديد مجموعة من الأنشطة التي ينبغي على الطلاب المعلمين ممارستها، إضافة إلى ما ينبغي أن يتضمنه ملف الإنجاز من معلومات عامة وأخرى تفصيلية عن المهام، وأنواعها بما يسمح لهم باكتساب معارف وإتقان مهارات مختلفة. كما تم تزويد الطلاب المعلمين بخطة مجدولة بالمهام المطلوب منهم إنجازها ومبين فيها الزمن المحدد لكل مهمة، وأن ذلك سوف يضاف لملف الإنجاز، وطريقة إكماله واستخدامه، والاستفادة من المواد والمصادر المختلفة، مثل: الإنترنت والكتب والمقالات، وأنه سوف يتم تقييم المهمة التي تم إنجازها، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة من قبل المشرف الميداني كل أسبوع، إضافة إلى استخدام التقويم التكويني وتزويد الطلاب بآلية محددة لكيفية التقييم الذاتي للمهام المختلفة.

هذا وقد بدأ استمر تطبيق البرنامج المقترح على مدار (١١) أسبوعاً خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (٤) : الخطة الزمنية لتوزيع أنشطة البرنامج المقترح

الأسابيع	أنشطة البرنامج	مهام الطالب	مهام المشرف الأكاديمي
(١-٣)	≡ تعريف البرنامج ≡ تقديم الأهداف ≡ توصيف البورتفيليو ومكوناته ≡ حصص الملاحظة ≡ البدء فى بناء ملف الانجاز.		
(٤-٨)	≡ الأداء التدريسي ≡ بناء ملف الإنجاز بصورة نهائية		
(٩-١١)	≡ تقويم الأداء ≡ تقديم ملف الإنجاز		

وروعي التواصل مع طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة - كل على حدة- بصورة مستمرة وعمل لقاءات دورية معهم، في حين تم عمل حلقات نقاش حول ملفات الإنجاز مع طلاب المجموعة التجريبية بشكل جماعي، إضافة إلى إجراء لقاءات فردية مع كل طالب من طلاب هذه المجموعة على حدةوذلك لتعرف الصعوبات ونواحي القصور لديهم عند تقديمهم لملف الإنجاز بصورة دورية. كما تم عقد حلقات عصف ذهني لهم لإعطاء الفرصة للطلاب لتقويم أقرانهم وتقويم أنفسهم ذاتيا، وتسجيل ذلك في أنشطة ملف الإنجاز.

إضافة لما سبق، فقد استخدم البريد الالكتروني للتفاعل مع الطلاب إلكترونيا؛ وتوظيف ملفات الإنجاز، وإكمال المهام المطلوبة من كل طالب وإتاحة الفرصة الكافية لكل طالب كي ينمو مهنيا وفق قدراته واحتياجاته.

- **عرض نتائج البحث** :

بعد التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وجمع البيانات، تم معالجتها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لوصف البيانات واختبار صحة فروض البحث، وفيما يلي عرض لنتائج البحث من خلال الإجابة عنة أسئلته.

- **الإجابة عن السؤال الأول** :

تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: ما البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الإنجاز المهني في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب تخصص الرياضيات؟ ضمن إجراءات البحث وإعداد أدواته.

- **الإجابة عن السؤال الثاني** :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في التخطيط للتدريس؟ قام الباحث باختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التخطيط للتدريس كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة". حيث استخدم اختبار مان - ويتني نظرا لصغر حجم العينتين وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) : نتائج اختبار مان - ويتني للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التخطيط للتدريس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة	حجم الأثر μ^2
التجريبية	١٥	٢٤.٥٧	٣٦٨.٥٠	٣.٧٣	٠.٠٠١	٠.٣٣٢
الضابطة	١٩	١١.٩٢	٢٢٦.٥٠			

يتبين من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (من الطلاب المعلمين الذين طبقوا ملف الإنجاز) والمجموعة الضابطة (الذين لم يطبقوا ملف الإنجاز) في مستوى الأداء المرتبط بالتخطيط للتدريس لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ذ" (٣.٧٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠١$).

كما يتبين من الجدول (٥) أن حجم أثر المتغير التجريبي (البرنامج المقترح القائم على ملف الإنجاز) على الفروق بين المجموعتين في مستوى الأداء في التخطيط للتدريس بلغت قيمته (٠.٣٣٢) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (٠.١٥) والتي تشير إلى حجم أثر كبير.

- **الإجابة عن السؤال الثالث** :

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في تنفيذ التدريس؟ قام الباحث باختبار صحة

الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تنفيذ التدريس كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة". استخدم الباحث اختبار مان - ويتني، وكانت النتائج كما يلي:

كما يتبين من الجدول (٦) أن حجم أثر المتغير التجريبي (البرنامج المقترح القائم على ملف الإنجاز) على الفروق بين المجموعتين في مستوى الأداء في التخطيط للتدريس بلغت قيمته (٠.٣١٨) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (٠.١٥) والتي تشير إلى حجم أثر كبير.

جدول (٦) :نتائج اختبار مان - ويتني للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنفيذ التدريس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة	حجم الأثر μ^2
التجريبية	١٥	٢٤.٦٠	٣٦٩.٠٠	٣.٧٣	٠.٠٠١	٠.٣١٨
الضابطة	١٩	١١.٨٩	٢٢٦.٠٠			

- **الإجابة عن السؤال الرابع** :

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في تقويم التدريس؟ قام الباحث باختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تقويم التدريس كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة". وأظهرت نتائج تطبيق اختبار مان - ويتني النتائج التالية:

جدول (٧) :نتائج اختبار مان - ويتني للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تقويم التدريس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى لدلالة	حجم الأثر μ^2
التجريبية	١٥	٢٢.٦٧	٣٤٠.٠٠	٢.٨٦	٠.٠٠١	٠.٢٧٦
الضابطة	١٩	١٣.٤٣	٢٥٥.٠٠			

كما يتبين من الجدول (٧) أن حجم أثر المتغير التجريبي (البرنامج المقترح القائم على ملف الإنجاز) على الفروق بين المجموعتين في مستوى الأداء في التخطيط للتدريس بلغت قيمته (٠.٢٧٦) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (٠.١٥) والتي تشير إلى حجم أثر كبير.

- **الإجابة عن السؤال الخامس** :

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية أداء الطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية في التفاعل للتدريس؟ قام الباحث باختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل خلال اللقاء الأسبوعي كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة". وأظهرت نتائج تطبيق اختبار مان ويتني النتائج التالية:

جدول (٨) :نتائج اختبار مان - ويتنى للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل خلال اللقاء الأسبوعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة	حجم الأثر μ^2
التجريبية	١٥	٢٣.٤٧	٣٥٢.٠٠	٣.٤٦	٠.٠٠١	٠.٣١٥
الضابطة	١٩	١٢.٧٩	٢٤٣.٠٠			

يتبين من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين الذين طبقوا ملف الإنجاز والمجموعة الضابطة الذين لم يطبقوا ملف الإنجاز في مستوى الأداء المرتبط بالتفاعل خلال اللقاء الأسبوعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٤٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١).

كما يتبين من الجدول (٨) أن حجم أثر المتغير التجريبي (البرنامج المقترح القائم على ملف الإنجاز) على الفروق بين المجموعتين في مستوى الأداء المرتبط بالتفاعل خلال اللقاء الأسبوعي بلغت قيمته (٠.٣١٥) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (٠.١٥) والتي تشير إلى حجم أثر كبير.

- **الإجابة عن السؤال السادس** :

للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الانجاز المهني في تنمية في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بكلية التربية بشكل عام؟ قام الباحث بإختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الأداء التدريسي للطلاب تخصص الرياضيات بكلية التربية بشكل عام كما يقيسه التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة". وأظهرت نتائج تطبيق اختبار مان - ويتني النتائج التالية:

جدول (٩) :نتائج اختبار مان - ويتنى للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء التدريسي بشكل عام

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة	حجم الأثر μ^2
التجريبية	١٥	٢٤.٢٧	٣٦٤.٠٠	٣.٥٤	٠.٠١	٠.٣٤٢
الضابطة	١٩	١٢.١٦	٢٣١.٠٠			

يتبين من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين الذين طبقوا ملف الإنجاز والمجموعة الضابطة الذين لم يطبقوا ملف الإنجاز في مستوى الأداء التدريسي بشكل عام لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٥٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١).

كما يتبين من الجدول (٩) أن حجم أثر المتغير التجريبي (البرنامج المقترح القائم على ملف الإنجاز) على الفروق بين المجموعتين في مستوى الأداء في التخطيط للتدريس بلغت قيمته (٠.٣٤٢) وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية (٠.١٥) والتي تشير إلى حجم أثر كبير.

- **تفسير النتائج** :

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على توظيف ملف الإنجاز المهني في تنمية مستوى أداء (المجموعة التجريبية) من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، وأتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، والتفاعل خلال اللقاء الأسبوعي كل على حدة، إضافة إلى مستوى الأداء التدريسي بشكل عام كما يقيسه تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير ذلك على ضوء البرنامج المقترح القائم على أنشطة ملف الإنجازوالذي اتاح فرصا مستمرة للطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية كي يتمكنوا من مراجعة الأداء التدريسي يوميا، ومراجعة نواحي القصور في هذا الأداءوعلاجها أولا بأول، وذلك وفق آليات مختلفة منها: جلسات العصف الذهني مع زملائهوالتغذية الراجعة المقدمة من قبل المشرف أو من قبل الطلابالإضافة إلى وجود العديد من نماذج التدريس المقدمة للطلاب.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة مارلاند (Marland, 2007: 89) التي تؤكد على أن تقويم الأداء التدريسي يمثل أحد الإجراءات المهمة في تطويرهكما أن إعداد ملف الإنجاز المهني يرتبط بمجموعة من الأنشطة تساعد في التقويم الذاتي للأداء التدريس وتحديد نواحي القوة وجوانب القصور، إضافة إلى أن تأمل أنشطة التدريس يساعد في تحسين جوانب القصور.

كما يتفق ذلك مع ما يراه روريزون (Rorrison, 2010: 506) من أن ملف الإنجاز المهني يمثل أحد أدوات تقويم الأداء في التربية الميدانية، حيث إن بناء هذا الملف من قبل الطالب المعلم يساعده على تصميم العديد من الأنشطة التعليمية التي تعمل على تطوير أدائه التدريسي لديه، كما أن أدوات ملف الإنجاز ومنها الملاحظات والتغذية الراجعة وكتابة ملاحظات المشرف وكتابة ملاحظات مدير المدرسة، وتقويم الأقران، واستطلاع رأي الطلاب، بالإضافة إلى وجود العديد من النماذج التدريسية في تخطيط وتنفيذ التدريس، ساعد في إتقان مجالات الأداء التدريسي.

كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء تنويع أدوات التقويم وعدم الاقتصار على الأساليب التقليدية في تقويم الأداء، حيث اشتملت الأنشطة على عينات من جميع المهام والتكليفات والإجراءات والشواهد والبراهين الدالة بصورة حقيقية على الأداء، والتي ساهمت في إعادة التفكير بعمق حول الأداء التدريسيوتحديد جوانب القوة لدعمها وجوانب الضعف لعلاجها، وتقديم التغذية الراجعة وردود فعل الطلاب مع تأمل هذه المسارات بغية تطوير الأداء التدريسي. إضافة لما سبق فإن أنشطة ملف الإنجاز قد أعطت فرصا للطالب

المعلم لبناء رؤية واضحة ومحددة عن مهنة التعليم واعتبار التنمية المهنية أحد مقومات هذه المهنة.

ويمكن كذلك تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث على ضوء ما يشير إليه كل من كلينوسكي وأسكيو وكارنيل (Klenowski, Askew and Carnell, 2006, 268) من أن ملف الإنجاز المهني يعد بمثابة عملية إدارة التعلم الذاتي، تساعد الفرد في تحديد ما تعلمه، ومجالات الضعف الأكاديمي والمهني التي يتطلب تطويرها، ثم تخطيط الأهداف وتخطيط مجالات التنمية المهنية ومجالات تأمل الأداء وتقويمه بصورة مستمرة. فضلا عما سبق فإن نتائج البحث الحالي يمكن تفسيرها على ضوء أن ملف الإنجاز يعد صورة بصرية ديناميكية تعطى براهين واضحة حول أداء الفرد ومهاراته ومجالات الأداء لدية ومجالات القوة وإخفاقاته، والأسباب التي أدت إلى ذلك. ومن ثم فإن ملف الإنجاز بمثابة أداة تساعد في التنمية المهنية الذاتيةتنطلق من مجموعة من المقومات من أهمها تطبيق مهارات تقويم الأداء ذاتياودراسة الاحتياجات والإمكانيات، وتأمل الواقع وتحديد المأمول، والقدرة على توثيق الأداء خلال الأنشطة والإجراءات، واكتساب مهارات التفكير الناقد بدرجة من الموضوعية والقدرة على إتقان مهارات متابعة الأداء التدريسي ذاتيا.

- **هذا وقد أشار طلاب المجموعة التجريبية إلى عدة ملاحظات حول البرنامج المقترح أهمها** :

- إن تطبيق ملف الإنجاز ساعدهم على اكتساب الجوانب المعرفية لبعض المهارات التدريسية.
- إن تطبيق ملف الإنجاز ساعدهم على إتقان بعض المهارات التدريسية.
- إن تطبيق ملف الإنجاز ساعدهم على أن يراقبوا تقدمهم ويعالجوا أوجه قصورهم.
- إن تطبيق ملف الإنجاز ساعدهم على اكتساب معرفة مهنية وخبرات متنوعة.
- إن تطبيق ملفِ الإنجاز ساعدهم على قياس مدى تطورهم المهني والاجتماعي فرديا وجماعيا.
- إن تطبيق ملف الإنجاز وما تتطلبه من إجراء اللقاءات الأسبوعية ساعدهم على التطبيق العملي للمعرفة التي تم اكتسابها.

- **توصيات البحث** :

على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي البحث بما يلي:

- توظيف ملفات الإنجاز المهني (البورتفيليو) من قبل المشرفين الأكاديميين في تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المشاركين في برنامج التربية العملية.
- الاستفادة من أنشطة ملفات الإنجاز (البورتفيليو) في تطوير أداء الطالبِ المعلمِ خاصة فى مقررات طرق التدريس التخصصية، والتي تمثل متطلبا قبليا لبرنامج التربية العملية لتدريب الطالب على إعداد الملف قبل الذهاب إلى المدرسة.

- اعتبار الأنشطة المرتبطة بملف الإنجاز جزء من توصيف مقررات طرق التدريس سواءً العامة أو طرق تدريس الرياضيات الخاصة.
- توظيف ملف الإنجاز (البورتفيليو) داخل المدرسة من قبل مدير المدرسة والمشرف التربوي كإحدى آليات التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة.

- **مقترحات البحث** :

- فاعلية برنامج قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب بمقرر طرق تدريس الرياضيات.
- فاعلية برنامج قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس واختزال قلقهم التدريسي.
- برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة إعداد ملف الإنجاز المهني في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات مناهج الرياضيات المطورة
- تطوير دور المشرف التربوي في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء آليات إعداد ملف الإنجاز المهني

- **المراجع العربيه** :

- إبراهيم، محمد عبد الرزق (٢٠٠٧). ***منظومة تكوين المعلم فى ضوء معايير الجودة الشاملة***، الاردن عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو ريا، محمد يوسف؛ ,الخمايسة، إياد محمد خير (٢٠١٠). تقويم برنامج التربية الميدانية في جامعة حائل من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية الميدانية. مجلة اتحاد الجامعات العربية - الاردن ،ع ٥٦، ص ص: ٥- ٣٢.
- أبوحطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (١٩٩١)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، القاهرة: الأنجلو المصرية ، ٤٤٩.
- بدر، بثينة محمد (٢٠٠٥). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة، مصرع ٤٦، ص ص: ١٨٠- ٢٠٧.
- جمس، اسلتيت؛ وفارنينيا، جوديث؛ وزيجازيو، انشونى (٢٠١٠). الدعم للتعلم توجة قائم على الاداء في انماط المعلمين وتحسين اداء المدرسة. ترجمة د راشد بن حسين ال عبد الكريم، الرياض: النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود.
- الديب، إبراهيم رمضان (٢٠٠٧). التطوير الهنى فى المؤسسات التعليمية الحديثة، دار القلائد، جدة مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، المنصورة.
- السلولي، مسفر بن سعود (٢٠٠٧). جودة التدريس أم تدريس الجودة. ورقة عمل مقدمة في ملتقى الجودة في التعليم، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن)، القصيم ١٥ - ١٦ مايو.
- سليم، محمد صابر وآخرون (٢٠٠٦). بناء المناهج وتخطيطها. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الاردن، ط١.
- شتات، رباب محمد (٢٠١٠). تقويم برنامج اعداد معلمي الرياضيات بكلية التربية في ضوء معايير الجودة : معايير المعلم. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول (معايير

الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، مصر ، مج ٢، ص ص ٤٧٤ - ٥٢١.

- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مراجعة حامد عمار.القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشرقي، محمد بن راشد (٢٠٠٤). العلاقة بين درجات التحصيل في الإعداد التربوي والأداء في التربية الميدانية لطلاب كلية المعلمين بالرياض. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر مج ١٤، ع ٥٩، ص ص: ١٢٦- ١٤٦.
- الشهراني، ناصر بن عبد الله (٢٠١٠). مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في بعض جامعات المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة - مصر ،ع ١٠٥، ص ص: ١٩٠- ٢٢١.
- عبد الجبار، عبد الرحمن (٢٠٠٧). الاشراف التربوى وتمهين المعلمين وتوطين الإشراف مهنة المعلم الاشراف المتنوع. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- عبد السميع ، أحمد خليفة (٢٠٠٧). ملف الإنجاز المهني لمعلم الرياضيات. المؤتمر العلمي الثامن للتربية (جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي) - مصر ، مج ١، ص ص ٢٨٧ - ٣٠٦.
- على، عطية محسن (٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد فى التدريس. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العيوني، صالح محمد (٢٠١١). تصور مقترح لبرنامج التربية الميدانية للكليات التربوية في المملكة العربية السعودية: كلية المعلمين بالرياض نموذجا. الثقافة والتنمية - مصر، س ١٢، ع ٥١، ص ص: ١٦- ٥٧.
- فليب، اسكروس؛ ومحمد، مصطفى عبد السميع (٢٠٠٨). الجديد فى المدرسة والتدريس. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، ط ١.
- الكرمى، جمال عبد المنعم (٢٠١٠). إعداد المعلم بين الواقع والمأمول (تنميته وتدريبه). القاهرة: مؤسسة حورس الدولية.
- مارك، رونالد واوشا (٢٠٠٧). المعايير التربويه دليل القيادة التربوية الناجحة. ترجمة د محمد امين عبدالجواد ، د/ موسى فايز أبو طه، غزة فلسطين: دار.الكتاب الجامعى.
- موسى، عقيلي محمد (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير برنامج التربية الميدانية القائم في ضوء معايير الجودة و قياس أثره على تنمية الأداء التدريسي و الاتجاه نحو المهنة لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات المصرية. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس، الدولي الثالث: "تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة"، مصر، مج ١، ص ص: ٢٩٩- ٣٤٤.
- وزارة التربية والتعليمية (٢٠١١). كتاب الرياضيات بالصف السادس الابتدائي، الطبعة التجريبيةشركة العبيكان للابحاث والتطوير ن المملكة العربية السعودية.
- ياركندي، آسيا حامد (٢٠١١). ملف الإنجاز المهني للمعلمة بالمرحلة الثانوية نظام المقررات- رؤية تطويرية. رسالة الخليج العربى - السعودية، س ٣٢، ع ١٢١، ص ص ١٤٥ - ١٨٦.

• **المراجع الاجنبيه** :

- Daniel Koretz (2000). Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity, The Journal of Human Resources, July.
- Davies, Canace (2008). Resumes for Teachers, Philosophy of Education 101 High School Teacher, keep your teaching portfolio up to date, retrieved: 20, July, 2011) from: http://resumes-for-teachers.com/Teaching portfolio.htm.
- Faiz .Shaikh ،Nazir Ahmed Mumtaz Ali (2008). impact of training and development on the performance of university teachers , a case study in Pakistan، International Conference on Assessing Quality in Higher Education,1–3December, Lahore, Pakistan PP(390-404)
- Hamidreza Fatemipour (2009). The Effectiveness of Reflective Teaching Tools in English Language Teaching, The Journal of Modern Thoughts in Education, Vol. 4, No 4, Autumn 2009, pp. 73-90
- Grootenboer, P. (2006). The impact of the school-based practicum on pre-service teachers' affective development in Mathematics. Mathematics Teacher Education and Development. 7,18-32.
- Groom B, Maunonen-Eskelinen I (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. Teach. High. Educ., 11(3): 291-300.
- Imhanlahimi , E.O. and L.I. Aguele (2006). Comparing Three Instruments for Assessing Biology Teachers' Effectiveness in the Instructional Process in Edo State,Nigeria, J. Soc.Sci.,13(1): 67-70
- Ian D. Beatty,a_ William J. Gerace, William J. Leonard, and Robert J. Dufresne (2006). Designing effective questions for classroom response system teaching, Am. J. Phys. 74 _1_, January, Pp(31-39).
- Klenowski V, Askew S, Carnell E (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education, Assess. Eval. High. Educ., 31(3): 267-286.
- Lewis Catherine C. Rebecca R. Perry. Jacqueline Hurd (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American case, Journal of Math Teacher Education , vol.(12), Pp(285–304),

- Lou A.M.P. Slangen, Peter B. Sloep (2005). Mind tools contributing to an ICT-rich learning environment for technology education in primary schools, Int. J. Cont. Engineering Education and Lifelong Learning, Vol. 15, Nos. 3–6, PP (225).
- Matts Mattsson, Tor Vidar Eilertsen and Doreen Rorrison (2011). Practicum Turn in Teacher Education, A C.I.P. record for this book is available from the Library of Congress, Sense publishers, Rotterdam, Boston.
- Marsigit (2007).Mathematics Teachers' Professional Development through Lesson Study in Indonesia, Eurasia Journal of Mathematics, Science &Technology Education,3(2),pp(141-144).
- Marland, P. (2007). Learning to Teach: a primer for pre-service teachers. French's Forest: Pearson Education Australia.
- Martin Susan D. (2003). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice, Teaching and Teacher Education 20 (4) 405–422
- Morgan, C. (2009). Communicating Mathematically, In Wilder, S.J, Pimm, D, "Learning to Teach Mathematics in the Secondary School Rutledge, London, 129-143.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). The Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, Reston VA, The Council.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standards for School Mathematics, Reston Va, The Council.
- Osman Birgin (2011). Pre-service mathematics teachers' views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method, Educational Research and Reviews Vol.6(11), pp.710-721.
- Peter Lind (2004). the perceptions of teacher education in relations to the teaching practicum, the degree of doctor of philosophy in education at Massey university,
- Rorrison, D. (2010). Assessing the Practicum in Teacher Education. Advocating for the student teacher and questioning the gate keepers. Journal for Educational Studies, Vol. 36. Issue 5, December, 505–511
- Romo, J. J., & Chavez, C. (2006). Border Pedagogy: A Study of Preservice Teacher Transformation. The Educational Forum, 70(2), 142–153.

- Trond Eiliv Hauge, (2006). Portfolios and ICT as means of professional learning in teacher education, This article is a based on a paper written together with Line Wittek: ICT as a mediator for portfolio work processes in a distributed teacher education environment, presented at the EARLI 2003 Congress, August, in Padova, Italy. The last version 4.0 is published in Studies in Educational Evaluation 32 (2006), pp 23-36.
- Thelon Byrd (2011). Competent and Caring Educators for a Diverse World, Department of Teaching, Learning and Professional Development, The Bowie State University
- The School of Education (2011). ELEMENTARY EDUCATION STUDENT TEACHING PRACTICUM MANUAL A Guide for Elementary Education Undergraduate Student Teachers University Supervisors Cooperating Teachers http://soe.unc.edu/academics /elem /
- Van de Ven, P H (2011). Reflections from a Dutch Perspective. In M.Mattsson, T.V. Eilertsen &D. Rorrison (Eds.), A Practicum Turn in Teacher Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wanekezi A., Okoli S And Sam Mezieobi (2011). Attitude of Student-Teachers towards Teaching Practice In the University of Port Harcourt, Rivers State, Nigeria, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS) 2(1):41-46
- Wasim Qazi, Khalid Jamil (2012). The Role of Practicum in Enhancing Student Teachers' Teaching Skills, American Journal of Scientific Research, Issue 44 (2012), pp. 44-57

****

البحث الخامس :

" فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم "

إعداد :

د/ سعيد كمال عبد الحميد

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الطائف

" فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم "

د/ سعيد كمال عبد الحميد

- **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ،وقد بلغت عينة الدراسة(٣٦)طفلا وطفلة من الروضة الثانية بحي معشي بالطائف ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥٩- ٧١) شهرا ،بمتوسط عمري(٥,١٢) وانحراف معياري(٠,٧٤٩) ،وتم إعداد مقياس لمهام نظرية العقل ، ومقياس للتنظيم الإنفعالى ،وبرنامج تدريبي .إعداد/الباحث ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل،و مقياس التنظيم الإنفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل،و مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي. ، مما يوضح امتداد تأثير البرنامج الإرشادي وفاعلية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم .

- **المقدمة ومشكلة البحث** :

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان ففيها تنمو قدراته وتتضح مواهبه ويكون فيها قابلا للتغير والتشكيل، فتلك المرحلة ينمو فيها الطفل نفسيا واجتماعيا وعقليا وجسمانيا،حيث أن الإنسان كل لا يتجزأ وما يؤثر في جانب من جوانب نموه يكون له أثاره البعيدة في النواحي الأخرى. وتمثل العواطف والانفعالات جزء هاما جدا وأساسيا من البناء النفسي للإنسان (إبراهيم،٢٠٠٨) .فتعتبر الانفعالات ركنا هاما في حياة كل فرد،فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية،وتجعل من حياة الفرد اليومية شيء ممتع ومتنوع،وبدونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، فالانفعالات جزء هام من عملية النمو الشاملة ،لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية،حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائى الصحيح بكل ما تحمله من نواح وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة(حمدان،٢٠١٠،١٠).

ويعد فهم الانفعالات والسيطرة عليها أو ضبطها ابرز مؤشرين من مؤشرات التنظيم الانفعالي الذي يتضمن إمكانية السيطرة على التعبيرات الانفعالية وتوجيهها للحصول على سلوك منظم عند التعرض لمواقف انفعالية شديدة(Diener&Do-young,2004;Gilliom et al.,2002).

فالتنظيم الانفعالي يعنى قدرة الفرد على استعمال عدد من العمليات والاستراتيجيات (داخلية أو خارجية) المرتبطة بالفهم الإنفعالي وإمكانية السيطرة أو التعبير الانفعالي بوصفها أسلوبا تكيفيا لتلبية متطلبات الحياة(White,2008,52; Izard et al.,2004;Miller et al.,2004).

ويختلف الأطفال في أساليب تنظيمهم لانفعالاتهم بحسب المواقف الانفعالية، إذ يظهر أطفال ما قبل المدرسة الأكبر سنا قدرة أعلى على الإدراك والفهم الانفعالي واستعمال المعلومات الانفعالية في حل المشكلات ، والسيطرة على تعبيراتهم الانفعالية مقارنة بمن هم اصغر سنا(White,2008,52).فقدرة

الأطفال على تمييز الانفعالات وفهم العلاقة بين انفعالات الآخرين وظروفهم تتطور بشكل ملحوظ في مرحلة ما قبل المدرسة في الفترة من(٣ - ٧) سنوات من العمر فيختلف نمو العاطفة لدى الأطفال من عمر (٣- ٤) سنوات فيكون النمو ضعيفا بينما من (٥- ٦)سنوات تنمو لدى الأفراد فهم الاعتقاد الخاطئ وفهم العواطف ويمكن التنبؤ من خلال نظرية العقل بردود الفعل العاطفية (Armstrong,2011).

وتظهر عملية التفاعل بين الجانب العقلي الانفعالي في سلوكيات متعددة منها إدراك الانفعالات الذاتية،وإدارتها،وإدراك انفعالات الآخرين(مغربي،١٨،٢٠٠٩).

كما تتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما تؤدى الحالات المزاجية الجيدة بالفرد إلى التفكير ايجابيا،وهذا التفاعل بين المعرفة والانفعال قد يؤدى إلى التنظيم الانفعالي. وإن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية، والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليا(المللى،٢٠١٠،١٣٨).

كما أشار (Wellman&Liu,2004) إلى تطور مهام نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى الأطفال يؤدى إلى زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.

وتشير نظرية العقل إلى وصف قدرة الطفل على فهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه ،والقدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين. (Gopnik & Wimmer &Hartl ,1991 ;Slaughte r ,1991 ;Erwin et al.,1992).

كما أن الأطفال الذين يحصلون على مستويات أعلى من الفهم للاعتقاد الخاطئ ((TOM) هم أكثر قدرة على التعاون والمشاركة والتفاعل الاجتماعي مع الأقران. (Frith &Frith ;Hughes & Ensor ,2007 ;Barton ,2010,9 ,2001)

فتطور الجانب المعرفي لدى الطفل له دور كبير في فهم المعتقدات وفهم المشاعر وزيادة الخبرات العاطفية كما يستطيع الأطفال في أعمار(٣) سنوات التعرف على التعبيرات الانفعالية الإنسانية (سعيد – حزين – غاضب – خائف) (Jonathan et al.,2010). فالانفعالات لها دور مهم في توجيه الفكر والسلوك الأنسانى،وتحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي. ويذخر التراث النفسي قديما وحديثا بموضوعات تشير إلى وجود علاقة تفاعل متبادل بين مشاعر الفرد وتفكيره، فقد أشار بوزان (Buzan) إلى وجود علاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي(مغربي،١٧،٢٠٠٩). وأشار كلا من (Weimer et al.,2012; Obrien et al.,2011) إلى وجود ارتباط واضح بين تطور نظرية العقل لدى الأطفال وتطور التنظيم الانفعالي فيعتبر تنظيم الفرد لانفعالاته وظيفة تطورية مهمة في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأن اكتساب الأطفال القدرة على تنظيم انفعالاتهم تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع عالمهم الاجتماعي بما في ذلك علاقتهم مع الأصدقاء(White,2008,52) .

كما يشير كلا من(Izard et al.,2004;Miller et al.,2004) إلى وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال ،فيسهم فهم الانفعالات والمشاعر في سعادة الإنسان العقلية والاجتماعية والوجدانية بما يساعده على مواجهة المشكلات والتحديات.

فقدرة الأطفال على تمييز الانفعالات وفهم العلاقة بين انفعالاتهم وانفعالات الآخرين يرتبط بوضوح بنظرية العقل، فعندما يتمكن الطفل من فهم أفكار الآخرين يقال عنه انه قد تطور عقليا ، وعندها يدرك أن للآخرين أفكارا ونوايا ومشاعر ومعتقدات قد تطابق مع ما لديه أو تختلف عنه. (Obrien et al.,2011 ;Weimer et al.,2012; Eggum et al.,2012).

وأشار كلا من(Izard et al.,2004;Miller et al.,2004) إلى أن العجز في التنظيم الإنفعالى يؤدى إلى الضعف في التفكير والتفاعل الإجتماعى بين الأطفال.

فيعانى طفل الروضة من عدم القدرة على التمييز بين الواقع المادي والخيالي وفهم رغبات ونوايا ومعتقدات الآخرين(Wimmer &Hart ,1991 ;Gopnik &Slaughter ,1991).

فالأطفال الأكثر تقدما في فهم نظرية العقل(TOM) يحصلون على أعلى الدرجات على مقياس التنظيم الإنفعالى والكفاءة الاجتماعية(Astington & Jenkins,1995).

كما يرتبط النجاح في إنتاج السلوكيات الاجتماعية الايجابية والقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بفهم نظرية العقل(Dennis&Slaughter,2000).

فالتنظيم الأنفعالى له دور فعال في تطوير الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال (Saarni,1999).

فقد أشار(Hendricks et ail., 2010) إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي.كما أشارت دراسة كلا من(Strange ,1999; Hughes et al.,1997 Martin, 2010 ; Kolnik, 2010;Merino, 2009; Woodburn, 2008; Alwood, 2008; (Caputi et al.,2012; Newton & Jenvey , 2011;إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على نظرية العقل فى تحسين الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال.

كما أكدت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط واضح بين تطور نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ومن هذه الدراسات دراسة كلا من;(Tarullo et al.,2007; Weimer & Guajardo, 2005 ; Averill,1999

Sharp et al. ,2011; Ketelaars et al,2010; Parita ,2010; Mier et Ribeiro & Fearon ,2010 ;Jonathan et al.,2010; Jonathan et al.,2010 .(Mizokawa ,2011 ; al.,2010

ومن هنا تأتى أهمية البرامج التدريبية في تحسين التنظيم الأنفعالى لأطفال ما قبل المدرسة وحل المشكلات،وتحسين مستوى الأداء(White,2008,2;Howse et al.,2003).

كما أشار (Liddle&Nettle,2006) إلى أن فهم مهام نظرية العقل يؤدى إلى تحسين مستوى التنظيم الانفعالي.فحياة الفرد لا تمضى على وتيرة واحدة فهي متقلبة ومتغيرة ، ومليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة ،فبدون الانفعالات تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها.ومن هنا بات ضروريا الاهتمام بالبرامج التدريبية لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثر ذلك على تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ؛لذلك تلعب الانفعالات دورا كبيرا في تحديد نوعية حياة الأطفال وفى تحديد سلوكهم،ودرجة توافقهم مع أنفسهم ومع البيئة المحيطة بهم.

- **مشكلة الدراسة** :

ومن هذا المنطلق تأتى أهمية تدريب أطفال الروضة على تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى من خلال نظرية العقل،التي تهتم بالتصور العقلي لما يدور في عقول الآخرين،مما يؤدى إلى زيادة توافقهم واندماجهم في المجتمع،وتشير العديد من الدراسات إلى حدوث تحسن قدر كبير من التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة من خلال تدريبهم على مهام نظرية العقل ومنها دراسة كل من: Tarullo et al.,2007; Sharp et al.,2011; Weimer & Guajardo,2005 ; Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier etal.,2010;Jonathanetal.,2010 .(Mizokawa,2011 ; Ribeiro & Fearon ,2010 ;Jonathan et al.,2010

وتعد الدراسة الحالية محاولة في هذا الإطار إذا يحاول الباحث من خلالها تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة باستخدام برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ؟" ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية هي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدى والتتبعي.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **نظرية العقل**: (Theory of Mind)

تعرف بأنها: مدى قدرة أطفال الروضة،على إدراك واستنتاج ما يدور فى عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات وانفعالات،من خلال القيام بعملية التصور العقلي لما يدور في عقولهم،لمعرفة الحالات العقلية التي تقف وراءها من خلال الربط بين السلوك وخلفيته الفكرية.

وتعرف إجرائيا :بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس مهام نظرية العقل (إعداد الباحث).

- **تنظيم الانفعالات**: Regulating Emotion

تعرف بأنها: مدى قدرة أطفال الروضة على تنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم وتوجيهها نحو تحقيق الانجاز الأكاديمي ،واستخدام المشاعر والانفعالات في صنع القرارات والتكيف الإجتماعى، وفهم تفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة .

وتعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التنظيم الإنفعالى (إعداد الباحث).

- **البرنامج التدريبي** : Training program

يعرف بأنه: مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تقدم لأطفال الروضة في ضوء فنيات التعلم الاجتماعي مثل لعب الدور، والنمذجة، والتعزيز والمناقشة والحوار، تستغرق عدة جلسات تتضمن إجراء تدريبات تساعد الأطفال على إكساب مهارات نظرية العقل والتنظيم الانفعالى.

- **أهداف الدراسة** :

- تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على نظرية العقل وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة بمدينة الطائف.
- تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة.
- الوقوف على مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة.
- الكشف عن تطور نظرية العقل لدى أطفال الروضة.
- إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم.

- **أهمية الدراسة** :

تسهم هذه الدراسة في تناولها لمشكلة حديثة نسبيا،وهى قصور التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة؛ مما قد يسهم في إثراء التراث السيكولوجي في هذا المجال حيث توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت نظرية العقل في علاج متغيرات الدراسة.

- **الإطار النظري** :

- **نظرية العقل** : (Theory of Mind)

تعرف بأنها: القدرة على فهم طبيعة الحالات العقلية مثل الاعتقادات الانفعالات، النوايا، والتمثيل الداخلي للأهداف والأحداث (Premach&Woodruff,1978,515). ويعتبر Premach & Woodruff ,1978, (515) هما أول من قدم نظرية للعقلمن خلال مقالتهم بعنوان "هل لدى الشمبانزي نظرية عقل" تحول الاهتمام بنظرية العقل من الفلسفة إلى علم النفس ليتحول تناول هذا الموضوع من التنظير والميتافيزيقيا إلى التجريب الامبريقي، لقد توصل بريماك وودروف إلى استنتاج أن الشمبانزي لديه قدرات على التنبؤ بسلوك الآخرين من خلال ما تعزوه الحالة العقلية لهؤلاء الآخرين ،ومعرفة نوايا المدربين .

وتعتبر نظرية العقل نظام استنباطي يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الأخرين . فنظرية العقل نظام للاستدلال يمكن اعتباره نظرية وذلك لان مثل هذه الحالات العقلية لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة،ويتم استخدام هذا النظام في توقع سلوك الآخرين.(Wellman, Cross, & Watson, 2001).

ويعد العقل هو المعيار الاساسى لفهم ما يدور حولنا،فنجد الأطفال في حاجة ماسة إلى معرفة متى تكون رغبات وأهداف الناس متوافقة أو حتى متى تكون متضاربة، كما أن الحكم على نوايا الآخرين يسمح للأطفال ويساعدهم على معرفة أهداف الآخرين وسلوكياتهم وكيفية التصرف معها إما بدعمهما أو حتى محاولة معالجتها(على،٢٠١١،٨٢). فيبدأ الأطفال بالتأمل في عمليات التفكير التي يقومون بها عندما تتحسن تمثيلاتهم للعالم وقدرتهم على التذكر وحل المشكلات، فهم يبدؤون ببناء (نظرية العقل) أو مجموعة أفكار حول نشاطاتهم العقلية (أبوغزال، ٢٠٠٦، ١٧٢). ويشير(Wellman,1993) إلى أن نظرية العقل تعنى قدرة الفرد على عزو الحالات العقلية إلى الذات والآخرين، وفهم سلوك الآخرين وتفسيره والتنبؤ به والتحكم به . والقدرة على تمييز العالم الحقيقي والعالم العقلي،وفهم العلاقة النسبية المتبادلة بين الحالات العقلية والعالم السلوكي المادي.و تفسير المعلومات وتخمين وتوقع الأحداث الجديدة التي يتعرض لها.

- **الخلفية النظرية لنظرية العقل** :

- **نظرية بياجيه** :

يشير بياجية الى وصف العمليات التي تجرى فى مرحلة الطفولة المبكرة وذلك من خلال ميكانيزمات أساسية وهى التمثيل والمواءمة ، فالأطفال يمكن أن

يطوروا معتقدات غير صحيحة، وان مثل هذا الفهم يتم تطويره في العادة خلال مرحلة ما قبل العمليات العقلية. وفي هذه المرحلة يتزود الطفل بأدلة تبين امتلاكه القدرة على تمييز بين ما هو ذهني وما هو غير ذهني.

- **النظرية الترابطية** :

وترى أن سلوك الإنسان مُتَعلم بفعل التفاعل مع البيئة. وترى أن من الممكن تفسير سلوك الإنسان على انه ترابط بين مثير واستجابة دون الحاجة إلى متغيرات وسيطة كالعقل أو الفكر أو الوجدان على اعتبار إنها مفاهيم غامضة غير قابلة للقياس والملاحظة.

- **النظرية الفطرية** :

وترى هذه النظرية إن الدماغ مكون من وحدات معالجة متخصصة تعمل باستقلالية عن بعضها البعض.كما أن قدرة الأطفال على فهم سلوك الآخرين ومعرفة نواياهم ومقاصدهم لا تخضع لعوامل البيئة، وإنما تخضع للأساس الفطري عند الطفل، ويكمن دور المثيرات البيئية والخبرات في أنها تعمل على تنشيط هذا الاستعداد وبروزه في ظل ظروف بيئية اعتيادية.

- **نظرية السياق الاجتماعي** :

تركز هذه النظرية على التعلم والنمو العقلي ودور التربية والتعليم فى نمو الطفل وتطوره ، فهم يرون أن نظرية العقل ربما تكون أكثر نسبية مما يتخيل الكثيرون؛ لأنها مثل باقي القدرات العقلية لا يمكن دراستها بمعزل عن سياقها الاجتماعي الثقافي الذي تتطور فيه.

- **نظرية النظرية** :

وترى هذه النظرية أن الأطفال يتمتعون بقدرات فطرية عالية ويحدث تغير نوعى في أنماط سلوكهم مع مرور الوقت بفعل المتغيرات البيئة في السياق الإجتماعى والثقافي الذي يعيش فيه، فيغير الأطفال نظرياتهم تجاه العالم من حولهم كلما نضجوا مع مرور الزمن ويشير أنصار هذه النظرية (الذي اشتق اسمها من كونها ترى أن للأطفال نظريات خاصة بهم ، وأن تطور قدرة الأطفال على الفهم الاجتماعي ما هو إلا نتيجة تطويرهم لنظرية العقل ;Gopnik&Wellman,1992,146; Moore, Pure, & Furrow,1990). Perner,Ruffman,&Leekham,1994;Gopnik&Flavell,1993؛ سليم، ٢٠٠٢؛ ٢٦٩ ؛ مقابلة ،٢٠٠٤،٩- ١٥؛ الجوالدة ، ٢٠٠٨)

- **نشأة نظرية العقل** :

تؤدى الخبرات الاجتماعية والانفعالية دوراً مهماً في تكوين نظرية العقل لدى الأطفال فمن خلال اللغة والتفاعل الإجتماعي يظهر أطفال ما قبل المدرسة عندما يتفاعلون مع أقران اكبر سنا تقدما في فهم مهام الاعتقاد الخاطئ (False belief tasks) .ومن خلال أشكال التواصل المبكر ،يزداد فهم الأطفال لاعتقادات الآخرين ،و من خلال اللعب التخيلي يستطيع الطفل القيام بأدوار متنوعة فيستخدم شيئا ما لتقليد شيء آخر (مثال: استخدام العصا بدلا من الحصان) فإنه يرى ويدرك أن العقل يستطيع أن يغير معاني الأشياء ومدلولاتها. (Astington, , & Jenkins 1995؛ أبو غزال، ٢٠٠٦، ١٧٣).

- **مراحل تطور نظرية العقل لدى الأطفال** :

يستطيع الأطفال الصغار في عمر(٥)أسابيع أن يميزوا بين الأشياء والأشخاص،ويميزون بين أمهاتهم والغرباء،كما ينتبه خلال عامه الأول إلى شخصين تدور بينهم محادثة. (Wellman&Liu,2004; Miller,1999).

كما إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاثة سنوات يميزون بين الأرنب الحقيقي والأرنب المتخيل،بينما في عمر ثلاثة سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركون إن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون إن يشاهده.وفى عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين تصورات وأفكار خاطئة وانه يمكن أن تختلف التصورات والأفكار عن الواقع.وفى عمر خمس سنوات يميز بين العمليات التي تنسى بسرعة والمعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن.وفى عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى،أما في عمر ما بين تسع سنوات إلى احد عشر عاما يطور الطفل قدرتة على فهم ومعرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله(الأمام، والجوالده،٢٠٠٨،٥٠٣).

كما أكد كلا من(Wimmer&Hart,1991;Gopnik&Slaughter,19991) على أنه يمكن للأطفال في سن(٤- ٥) سنوات من التعرف على الاعتقاد الخاطئ للآخرين والتنبؤ بتصرفات الآخرين .

وغالباً ما تقيم نظرية العقل من خلال مهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى، ولاسيما مهام تغيير المحتوى، و الموقع، والحيل والخداع،والأشكال الغامضة،والمظهر والحقيقة، وتعتبر هذه المهام أدوات مفيدة لفهم مدى تطور فهم مهام الاعتقاد الخاطئ لدى الطفل، وقد وضح(Michele , 2009,15) الأدلة على أن الأطفال قادرون على قراءة العقل من خلال اختبار يتضمن مواقف الاعتقاد الزائف(False belief). ومن أوائل هذه الاختبارات الاختبار المعروف الآن بمهمة(سالي) (Baron & Cohen,1985 ; Wimmer&Perner,1983) في هذه المهمة يعرض على الطفل دميتين إحداهما تسمى" سالي" والثانية" آن"،سالي لديها سلة بينما آن لديها صندوق،يلاحظ الطفل المفحوص (سالي) وهى تضع كرتها في السلة ثم تخرج،وبينما هي في الخارج تقوم(آن) بأخذ كرة سالي من السلة وتضعها في صندوق،ثم تخرج.وتعود الآن سالي،ويوجه إلى الطفل سؤال الاختبار:أين ستبحث سالي عن كرتها؟.يتضمن الاختبار تقدير أن سالي حيث كونها غائبة ،فعندما خرجت سالى قامت (آن) بتحرك كرتها من مكانها الاصلى،فإنها لم تشاهد الكرة وهى تنقل،ومن ثم فهي لا تعرف أنها نقلت،وبذلك ستظل على اعتقادها أن الكرة في مكانها الاصلى. , Michele (2009,15; Gopnik, & Wellman, 1992).

إما مهام تغير المحتوى(Gopnik & Astington,1988) وتتلخص هذه المهمة بعرض علبة مألوفة (علبة شيكولاته) تحتوي محتويات غير مألوفة (موز) أو غيرها، ويطلب من الطفل تحديد ماهية العلبة، ثم تفتح أمامه ليتعرف ما بداخلها ويعيد محتوياتها، ولمعرفة مدى فهم الطفل لمهام الاعتقاد الخاطئ من

خلال الإجابة عن الأسئلة.إما مهام المظهر- الحقيقة، فتتلخص هذه المهمة بعرض شيء يبدو انه حقيقي (طبيعي) ولكنه في حقيقة الأمر مغاير لطبيعته الأصلية، مثل استعمال شمعة على شكل قام تلوين، أو ممحاة على شكل (قطعة فول سودانى)، ويوجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة (Merino, 2009).إما المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية، فيُطلب فيه من الطفل أن يدرك أن لدى شخص ما اعتقادا خاطئا حول تفكير شخص آخر مثل: أختبار بمهمة (Maxi) حيث تقوم ماكس بوضع حلوى الشكولاته داخل خزانة المطبخ ،ومن ثم تترك الغرفة للعب.وأثناء اللعبة،تدخل أمها الغرفة وتغير مكان الشيكولاته وتضعها في الدرج دون ملاحظة (Maxi) لهذا التغير. ومن ثم تعود(Maxi) ويسال الطفل المشارك عن المكان الذي ستبحث فيه(Maxi) عن الحلوى،في الخزانة أم في الدرج، يتضمن الاختبار تقدير أن (Maxi) حيث كونها غائبة عندما خرجت من الغرفة للعب،فإنها لم تشاهد تغيير مكان الشيكولاته وهى تنقل،ومن ثم فهي لا تعرف أنها نقلت،وبذلك ستظل على اعتقادها أن الشيكولاته في مكانها الاصلى Michele,2009; Wellman, et al., 2001; Baron & Baron-(Baron - Cohen,1989; Gopnik, & Astington 1988) و قصة ديفيد والكهف المظلم للحصول على مطرقة لكنه يخاف من الظلام،وتقوم ديانا بإخفاء المطرقة فى مكان أخر دون أن يعلم ديفيد،ويسأل الطفل المشارك عن مكان المطرقة هل فى الكهف المظلم أم مكان أخر،وهل ديفيد يخاف من الظلام،وهل يجد المطرقة(Razza,2005).وقصة السجين الذي يكذب لأنه شجاع ولا يريد أن يفشى أسرار جيشه(Happe,1994).وقصة الايس كريم،وحفلة عيد الميلاد (Perner&wimmer,1985).ويستطيع الشخص الذي لديه تطور في نظرية العقل من فهم الشخص الذي يكذب او ينوى الخداع(Callaghan et al.,2005).

- **التنظيم الانفعالي** :

تتنوع الانفعالات فمنها ما هو ايجابي ومنها ما هو سلبي، فالانفعالات الايجابية هي التعبير عن أن الظروف الحالية تساعد على تحقيق رغبات الفرد وإشباع حاجاته، أما الانفعالات السلبية فتعبر عن عدم ملائمة الظروف لإشباع الحاجات، وتنم عن عدم الرضا والارتياح (الطيب،١٩٩٤، ٢١٥؛ Stansbury&Zimmermann,1999).فالانفعالات تغير مفاجئ وهو أمر فطرى يشمل الإنسان كله نفسيا وجسيما ويؤثر فيه كله في سلوكه الخارجي وفى شعوره كما يصاحب بكثير من التغيرات الفسيولوجية ويعين الإنسان على الحياة وعلى البقاء (الحسين،٢٠٠٢،١١٥). والتنظيم الانفعالي هو القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وتدعيم التكيف الإجتماعى(Smith,2009,2). كما أن التنظيم الانفعالي عملية تسهل قدرة الشخص على الانتقال من حالة انفعالية سلبية إلى ايجابية أو محايدة، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع القرارات. (Stansbury& Zimmermann, 1999 ;Calkins& Johnson, 1998).

- **تطور التنظيم الانفعالات لدى الطفل** :

فعملية التنظيم الانفعالي تستهدف تسهيل الدور ألتكيفي للانفعالات من منطلق أن الفرد يستطيع تغيير انفعالاته وتعديلها (علي، ٢٠٠٥، ١٢٩).

فيستطيع الأطفال الصغار فهم الانفعالات وتميزها مع تقدم العمر ففي مرحلة الميلاد تكون انفعالاتهم غير واضحة ، أما في مرحلة الطفولة المبكرة تمتاز انفعالاتهم بالتقلب نتيجة الفروض التي تفرض عليه من قبل الآخرون ، ويكون الغضب أحد وسائل الطفل للتعبير عن المواقف المحبطة (زهران،١٩٩٥، ١٧٤; Mcclelland et al.,2007).

وفى العام الثاني يتعلم الطفل كيفية تنظيم وتعديل تعبيراته الانفعالية بحيثٍ يستطيع السيطرة على الاندفاع مثل الانتظار بدل البكاء والاعتراض شفويا بدلا من الضرب .

وفى العام الثالث يلجأ الطفل عادةً لاستخدام الركل والصفع للتعبير عن انفعالاته ومع بداية عامه الرابع فتحل اللغة محل السلوك العملي فيلجأ إلى مضايقه غيره بالكلام. (Vithlani,2010).

كما تنمو القدرة لدى الطفل على تحمل الإحباط، ويتمثل في القدرة على تأجيل الإشباع، أي القدرة على الامتناع عن مكافأة آنية بسيطة على الرغم من الرغبة الشديدة في الحصول عليها وذلك من اجل الحصول على مكافأة أفضل مستقبلا، والذي يعد جزء رئيسا من التنظيم الذاتي المبكرللأطفال (النعيمي،٢٠٠٣، ٢٤). فمرحلة ما قبل المدرسة هي القادرة على إدارة وتنظيم الانفعالات وتنمية القدرة على كسب الثقة بالنفس وإقامة علاقات مناسبة مع الأقران (Graziano et al.,2007).

ويستطيع الأطفال في عمر (٦) سنوات من فهم العواطف الداخلية واستخدام الإستراتيجيات المعرفية للتنظيم الإنفعالى،أما الأطفال في عمر(٦- ١٢) عامايفضلون استراتيجيات المواجهة في حل المشكلات وتجنب السلبية مثل الإستراتيجيات العدوانية، فلديهم القدرة على تحويل أفكارهم من حالة إلى أخرى والقدرة على تقديم مفهوم جديد والنظر إلى الوضع من زوايا مختلفة(Saarni,1999;Goldstein,2010). ويرتبط المستوى الأعلى من الكفاءة والتنظيم الأنفعالى بارتفاع القدرة على التكيف الإجتماعى ومع تقدم العمر يظهر الطفل قدرته على تأجيل الأنشطة المحددة، و السيطرة على انفعالاته تبعا للمواقف التي يتعرض لها، فبعض المواقف تتطلب قدرا كبيرا من التحفظ في حين بعض المواقف الأخرى تسمح له أن يكون مندفعا (Bennett et al.,2005).

كما تصنف أسترتيجيات التنظيم الإنفعالى من خلال أربعة مراحل على النحو التالي:

- استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وهى محاولة الحد من الشدة أو السلبية من الوضع الانفعالي وهى تشبه ردود الفعل الفطرية الأساسية للرضع.
- استخدام استراتيجيات محاولة إزالة أو تغير الجوانب السلبية مثل تكرار الطلب أو أبداء الأسباب.
- استخدام إستراتيجية التنظيم المعرفي وهى محاولة لإعادة توجيه الانتباه إلى شيء أخر وهى انتزاع العاطفة(Smith,2009; Stansbury &Zimmerman ,1999)

- استراتيجيات السيطرة وهى التي تبدأ خلال السنة الأولى من الحياة وتستمر طوال سنوات المدرسة وهى لها دور كبير في التنظيم الانفعالي فالأطفال ذوى السيطرة العالية هم القادرون على السيطرة أو التحكم في سلوكياتهم سواء السلبية أو الايجابية(Valiente et al.,2006).

كما أن السيطرة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة هي جانب أساسي في التنظيم الانفعالي فتعطى القدرة على وصف السلوك واستخدام الاستجابات الأكثر تكيفا، واكتساب المهارات الاجتماعية(Mcclelland et al.,2007 ;Graziano et al. ,2007). كما أن العلاقة التي تقيمها المعلمة مع أطفال الروضة تؤثر على مدى حسن استخدام مهارات التنظيم الانفعالي والمساعدة في التكيف مع الروضة(Pianta&Stuhlman,2004). فالعلاقة بين المعلمة والطفل تحددها ثلاثة أبعاد وهى التقارب والصراع والتبعية،فالتقارب يشير إلى درجة الدفء والتواصل المفتوح القائم بين المعلمة والطفل فيسهل عملية تعلم الأطفال من خلال الاستكشاف وطرح الأسئلة والحفاظ على المزيد من المشاركة في النشاطات الصفية والتقارب بشكل ايجابي وزيادة النمو لدى الطفل(Burchinal et al.,2002) . إما العلاقة الصراعية بين المعلمة والطفل تساعد على الانسحاب من البيئة الصفية ، وتؤدى إلى سوء الانجاز الاكاديمى وضعف الكفاءة الاجتماعية(Pianta&Stuhlman,2004). إما العلاقة الاعتمادية بين المعلمة والطفل تجعل الطفل يعتمد بشكل مفرط على المعلمة وينتظر للحصول على المساعدة دون محاولة حل المشكلات بنفسه،فالأطفال الذين لديهم قدر أقل من الاعتمادية على المعلمين يسجلون مستوى أعلى في الأداء الاكاديمى أكثر من أولئك الذين لديهم اعتمادية كبيرة على معلميهم(Howes et al.,1994).

فتتميز العلاقة المناسبة بين المعلمة والطفل من خلال زيادة التقارب وتقليل اعتماد الطفل على المعلمة على مر الوقت الذي من شانه يؤدى إلى تحقيق الكفاءة الاجتماعية وزيادة الانجاز الاكاديمى لدى الطفل.(O'Connor &Mccartney,2007).

- **نظريات الانفعال** :

- **النظريات الفلسفية الأولى للانفعال** :

يعود البحث في نظريات الانفعال حينما تحدث عنها أفلاطون ووضعها في مكان ما بين الروح والجسد ،وجاء أرسطو واعتقد أن الانفعالات تنشا من خلال الأحداث التي نعيشها،ومن خلال وجهة نظرنا حول العالم ، كما قدم داروين أدلة بأن الانفعالات يمكن أن تؤدى بنا إلى التكيف الذي يضمن بقاء الجنس البشرى،أما ماكدوجال فكان يرى أن أي سلوك يصدر من الإنسان يكون بدافع الحاجة إلى الغذاء أو الهروب من المثيرات الضارة،وأن مصطلح الانفعال يحدث كملحقات إلى هذه العمليات الأساسية وينشا من خلال إدراكنا لبيئتنا ومن خلال التغيرات الجسمية المختلفة(على،٢٠١١،٧٩).

- **النظريات الفسيولوجية** :

فنظرية جيمس ولانك (James&Lange) تؤكد هذه النظرية على أن المظاهر الجسمية والعضوية هي ليست نتيجة الانفعال وإنما هي السبب

في ظهوره، إما نظرية فالون(H.Walloon) تقوم على أساس أن الإنسان في بدايته حياته يستجيب وفق دائرة عصبية بدائية ،وهى التي تكون عند الوليد منذ ولادته والتي تميز انفعالاته، ولكن بنمو المستويات العليا من الجهاز العصبي وسيطرته على النشاطات الأدنى يدخل الإنسان في دورة عصبية أرقى

- **النظرية المعرفية** :

تبحث هذه النظرية بين ما نفكر به وبين ما نشعر به ويسمى بالنظرية الفيزيولوجية للانفعال ،وأن الإثارة الحشوية جزء هام من الانفعال إلا أن نمط الانفعال يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف .

- **النظرية السلوكية** :

ينشأ الانفعال من وجهة نظر بعض السلوكيين نتيجة الصراع المستثار لدى الكائن الحي والذي يؤدى به القيام باستجابات غير متسقة، كما يفسر البعض الأخر الانفعالات في ضوء اضطراب السلوك

- **نظرية الجشتالط** :

تتميز بكشفها عن الرباط القائم بين الإنسان المنفعل وسبب الانفعال ،كما أن لحظة الانفعال هي لحظة تغيير في الشخص وفى العالم والانفعال عند الجشتالطيين موقف كلى من العالم.

- **نظرية التحليل النفسي** :

فعلى الرغم من أن فرويد قد أهتم في كتاباته بالقلق والعمليات اللاشعورية إلا انه أهمل الانفعالات واعتبرها عملية استجابة (حمدان،٢٠١٠،١٧- ١٨).

- **نظرية العقل وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**.

يعرف التنظيم الانفعالي بأنه: تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق،واستخدام الانفعالات في صنع قرارات أفضل(بقيعى،٢٠١١،٥١). فالتنظيم الانفعالي يعنى توجيه العواطف والانفعالات لخدمة الهدف واستخدام الانفعالات بطريقة منتجة،والسيطرة عليها قبل أن تتحول إلى أفعالبمعنى تأجيل الإشباع وكبح الاندفاعات،ولذلك فإنه كلما استطاع الشخص أن يملك دفة انفعالاته كلما كان حكيما يتحلى بالصبر والتفهم يستطيع من خلالها المرء أن يحقق النجاح في عمله وعلاقاته(مغربي،٢٠٠٩،٣٤). وتشير نظرية العقل إلى وصف قدرة الطفل على فهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه ،هذا النوع من المعرفة يساعد الطفل على استخدام القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين. (Wimmer&Hartl,1991 ;Gopnik& Slaughter ,1991 ;Erwin et al.,1992).

و أن اكتساب الأطفال القدرة على تنظيم انفعالاتهم تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع عالمهم الاجتماعي بما في ذلك علاقتهم مع الأصدقاء(White,2008,52) .

كما يشير كلا من(Izard et al.,2004;Miller et al.,2004) إلى وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال ،فيسهم فهم الانفعالات والمشاعر في سعادة الإنسان العقلية والاجتماعية والوجدانية بما

يساعده ومواجهة المشكلات والتحديات، إذ يعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان.

كما تتطور قدرة الأطفال على فهم وتمييز العلاقة بين انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في مرحلة ما قبل المدرسة، فعندما يفهم ويدرك الطفل أفكارا ومشاعر ومعتقدات الآخرين، والتي قد تتوافق أو تختلف معه فهي بداية تطور نظرية العقل لدى الطفل.(Weimer et al.,2012).

وأشار كلا من(Izard et al., 2004; Miller et al.,2004) إلى أن العجز في التنظيم الإنفعالى يؤدى إلى الضعف فى التفكير والتفاعل الإجتماعى بين الأطفال.

فالأطفال الأكثر تقدما في فهم نظرية العقل(TOM) يحصلون على أعلى الدرجات على مقياس التنظيم الإجتماعى والكفاءة الاجتماعية (Astington&Jenkins,1995). كما يرتبط النجاح في إنتاج السلوكيات الاجتماعية الايجابية والقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بفهم نظرية العقل(Dennis&Slaughter,2000).

كما أكدت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط واضح بين تطور نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ومن هذه الدراسات دراسة كلا من;(Tarullo et al.,2007; Weimer&Guajardo,2005 ; Averill,1999 Sharp et al.,2011; ; Ketelaars et al,2010; Parita,2010; Mier et Ribeiro&Fearon,2010;Jonathan et al.,2010; Jonathan et al.,2010 .(Mizokawa,2011 ; al.,2010

- **الدراسات السابقة** :
- **دراسات تناولت العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي** :

دراسة(Averill,1999)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين العجز في التنظيم الانفعالي ،ونظرية العقل لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٢١) طفلا توحدى،و(٣٦) من الأطفال العاديين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في التنظيم الانفعالي لدى الأطفال التو حديين والأطفال العاديين.

دراسة(Weimer&Guajardo,2005)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الاعتقاد الخاطئ وفهم المشاعر والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٦٠) طفلا وطفلة،تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٥) سنوات من البنين والبنات من رياض الأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين التقدم في نظرية العقل لدى الأطفال وفهم المشاعر ،طبقت عليهم مقاييس مهام الاعتقاد الخاطئ، و الانفعالات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في الانفعالات.

دراسة(Tarullo et al.,2007)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين العجز فى نظرية العقل والانفعالات لدى الأطفال ،طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) طفلا من أطفال الرعاية المؤسسية ،وطبقت عليهم مقاييس المهام الاعتقاد

الخاطئ، و الانفعالات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في الانفعالات.

دراسة(Bolnick,2008)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وفهم الانفعالات والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٢١٠)طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٥٤- ٧٢) شهرا، طبق عليهم مقياس فهم العواطف ، ومقياس مهام الاعتقاد الخاطئ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وفهم الانفعالات والكفاءة الاجتماعية.

دراسة(Tanaka et al.,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والكفاءة الاجتماعية،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣٢٢) طفلا تراوحت أعمارهم (٣٠- ٦٠)شهرا، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس التنظيم الانفعالي،ومقياس الاعتقاد الخاطئ(مهام نظرية العقل)، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والكفاءة الاجتماعية.

دراسة(Ketelaars et al.,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين فهم المعتقدات الخاطئة (توم) وفهم الانفعالات ،طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٧) طفلا ، تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٧)سنوات ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تطور مفهوم نظرية العقل وتطور تنظيم الانفعالات،كما أن تطور التنظيم الانفعالي بين الأطفال ما بين(٥- ٧) سنوات كانت أكثر تطورا وتفهما لمهام الاعتقاد الخاطئ.

دراسة(Mier et al.,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين التنظيم الانفعالى ومهام نظرية العقل لدى الأطفال،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٤٠)طفلا من أطفال الروضة،طبقت عليهم مقاييس الاعتقاد الخاطئ،والانفعالات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين نظرية العقل والعواطف والمشاعر.

دراسة(Jonathan et al.,2010) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين نظرية العقل (توم) وفهم العاطفة " دراسة طولية" طبقت الدراسة على (١٠٠) طفل تراوحت أعمارهم ما بين(٣ – ٥) سنوات ،وتم تطبيق مقياس الاعتقاد الخاطئ، ومقياس التنظيم الانفعالي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين النمو والتنظيم الانفعالي وتطور نظرية العقل لدى الأطفال.

دراسة(Parita,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والأداء التنفيذي، طبقت الدراسة على (٢٦٣) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٥) سنوات ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين تطور نظرية العقل والتنظيم الانفعالي لدى الأطفال.

دراسة(Ferguson&Austin,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والمهام الانفعالية لدى الأطفال طبقت الدراسة على عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وأسفرت نتائجها عن وجود ارتباط واضح بين المهام الانفعالية ونظرية العقل ويمكن التنبؤ بالمهام الانفعالية عن طريقة نظرية العقل.

دراسة(Ribeiro&Fearon,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وفهم تعبيرات الوجه لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في فهم تعبيرات الوجه لدى الأطفال.

دراسة (Mizokawa,2011)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين فهم المعتقدات الخاطئة (توم)وفهم الانفعالات المخفية بين عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم ما بين(٥- ٦)سنوات،و تكونت العينة من (١٠٢) طفلا وطفلة(٤٦) من البنين و(٥٦) من الإناث، طبقت عليهم مقاييس الاعتقاد الخاطئ،والانفعالات وإشارات النتائج إلى وجود ارتباط قوى بين نظرية العقل وفهم الانفعالات لدى الأطفال.

دراسة(Sharp et al.,2011)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي لدى المراهقين ،طبقت الدراسة على(١١١) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٧) عاما،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي، وان العجز في نظرية العقل يؤدى إلى العجز في التنظيم الانفعالي لدى الأطفال وظهور السلوكيات الغير سوية.

دراسة(Obrien et al.,2011)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وتنمية العواطف والانفعالات لدى الأطفال "دراسة طولية" ، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٥٠٧) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٤) سنوات وتم تطبيق مقاييس مهام نظرية العقل، و التنظيم الانفعالي، أوضحت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين التقدم في نظرية العقل وارتباطها بتطور التنظيم الانفعالي لدى الأطفال.

دراسة(Eggum et al.,2012)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات والسلوك الايجابي لدى أطفال الروضة ،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٥٧٣) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(٤٢- ٧٢)شهرا طبق عليهم مقاييس الاعتقاد الخاطئ و التنظيم الانفعالي و السلوك الاجتماعي الايجابي ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والسلوك الاجتماعي.

دراسة(Weimer et al.,2012)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وفهم الانفعالات لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٧٨) طفلا من البنين والبنات تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٦)سنوات، طبق عليهم مقاييس مهام نظرية العقل (مهام الاعتقاد الخاطئ) و الانفعالات للتعرف تعبيرات الوجه(سعيد – حزين – خائف –غاضب) ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تطور للانفعالات مرتبط بتطور نظرية العقل لدى الأطفال وهذا التطور يزداد مع العمر.

- **دراسات تناولت البرامج التدريبية لتحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة** :

دراسة (Kalpidou,1997)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين التنظيم الانفعالي والذاتي وتطوير السلوكيات خلال مرحلة ما قبل

المدرسة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٨) طفلا تراوحت أعمارهم مابين(٣- ٥)سنوات ، طبق عليهم البرنامج والمقياس ،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي وتطوير السلوكيات لدى الأطفال.

دراسة(Gifford,2001)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي لما بعد المدرسة على تنظيم الانفعالات ، والسلوك، والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٨٩) طفلا من الروضة، طبق عليهم البرنامج التدريبى،وبعد تطبيق البرنامج ظهر تحسن ملحوظ في تنظيم السلوك والتنظيم الانفعالي وزيادة الكفاءة الاجتماعية.

دراسة((Pears, & Fisher. 2005 هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لعلاج العجز في فهم مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٦٠)طفلا وطفلة،تراوحت أعمارهم مابين(٣- ٥)سنوات، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في فهم مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى.

دراسة (Sylvester,2007)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على التنظيم الانفعالي في تحسين التنظيم الذاتى والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٤٠) طفلا من طلاب الصف الأول الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

دراسة(Westhues et al.,2009)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التواصل لتحسين مهارات التنظيم الانفعالي لدى الأطفال في المدرسة والمجتمع ،طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي والصف السادس الابتدائي، وتم تطبيق مقياس التنظيم الانفعالي على الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنظيم الانفعالات لدى الأطفال وتحسين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والأداء الاكاديمى.

دراسة (Garner&Hinton,2010)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية البرامج التدريبية في خفض السلوكيات الغير سوية وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٧) طفلا ، طبق عليهم البرنامج ، وأسفرت نتائج الدراسة على تحسن ملحوظ في التنظيم الانفعالي وخفض السلوكيات الغير سوية لدى الأطفال.

دراسة(Mowat,2010)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التنظيم الذاتي في تحسين التنظيم الانفعالي والاجتماعي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٩) طفلا ،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسين ملحوظ في التنظيم الانفعالي وتحسين السلوكيات الاجتماعية.

دراسة (Saarikallio,2011)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على الموسيقى فى تحسين التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي لدى الكبار

طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢١) فرداً، تراوحت أعمارهم ما بين(٢١-٧٠)،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ فى التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي لدى المشاركين.

دراسة(Carlo et al.,2012)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للتنظيم الانفعالي في تحسين التنظيم الذاتي وتحسين السلوكيات الايجابية طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٥٠)طالبا من تلاميذ الصف الابتدائي أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي وتحسين السلوكيات الايجابية لدى الأطفال.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

- أشارت نتائج الدراسات إلي وجود علاقة بين مهام نظرية العقل و التنظيم الإنفعالى لدى الأطفال، ومنها دراسة كل من(Averill,1999 ; Tarullo et al.,2007; Sharp et al.,2011; ; Weimer&Guajardo,2005 Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier et al.,2010; Jonathan et al.,2010 Jonathanal.,2010 ; Ribeiro&Fearon,2010;Mizokawa,2011).
- أشارت نتائج الدراسات عن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره فى تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم ،مثل دراسة كل من(Tarullo et al.,2007; Sharp et Weimer & Guajardo,2005 al.,2011; Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier et al.,2010; ; Ribeiro&Fearon,2010;Jonathan et al.,2010 Jonathan et al.,2010 Mizokawa,2011).
- طبقت معظم الدراسات على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة – عمر عينة الدراسة الحالية .
- كما تباين عدد العينات التجريبية التي طُبق عليها البرنامج التدريبي وتراوحت غالبيتها بين (١٠- ٨٠)طفلا وطفلة كما في دراسة كلا من Hughes,2008; Tarullo et) Weimer&Guajardo,2005; Averill,1999 Mier et al,2010; al.,2007;)، في حين ازداد عددها من(١٠٠- ٨٥٠) ، كما في دراسة(Sylvester,2007 Bolnick,2008 ; ; al,2010; Mizokawa,2011; Sharp et al.,2011; Obrien et ; Parita,2010; Jonathan et al,2010; Carlo et al.,2012 ;Eggum et al,2012);
- غابت الدراسات . في حدود علم الباحث . على المستوى العربي التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تجمع بين البرنامج التدريبي لتنمية مهارات العقل وأثر ذلك في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالي في نفس الوقت.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الفروض،وإعداد البرنامج التدريبي، وما يتطلبه البحث من أدوات.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدى والتتبعي.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **منهج الدراسة** :

حيث أن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ، فقد استخدم المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين في العمر الزمني ودرجة مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى قبل تطبيق البرنامج . حيث يشارك أطفال المجموعة التجريبية ، دون أطفال المجموعة الضابطة في جلسات البرنامج التدريبي.

- **عينة الدراسة ومجانستها** :

تحديد عينة الدراسة: قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من خلال القيام بالخطوات الآتية : قام الباحث بحصر أسماء الأطفال المقيدين بالروضة الثانية بحي معشي بمدينة الطائف فبلغ عددهم (١٠٣) طفلا وطفله، بالمستوى الثاني والثالث ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥٩- ٧١) شهرا ،بمتوسط عمري(٥.١٢) وانحراف معياري(٠.٧٤٩) .قام الباحث بالاستعانة بالمعلمات بتطبيق قائمة مهام نظرية العقل إعداد (الباحث) على عينة قوامها (١٠٣) طفلا. وأسفر التطبيق عن استبعاد (٣٣) طفلا حصلوا على درجات مرتفعة ومتوسطة في مقياس مهام نظرية العقل ،فأصبحت العينة المتبقية (٧٠) طفلا وطفلة لديهم تدنى واضح في مهام نظرية العقل.كما تم بالاستعانة بالمعلمات بتطبيق قائمة التنظيم الإنفعالى إعداد (الباحث على عينة قوامها (٧٠) طفلا لديهم تدنى واضح في مهام نظرية العقل، وأسفر التطبيق عن استبعاد (٢٠) أطفال حصلوا على درجات مرتفعه في القائمة،و(١٤)لم يكملوا التطبيق بسب الغياب فأصبحت العينة (٣٦) طفلا وطفلة من لديهم تنظيم انفعالي ومهام نظرية عقل منخفضة.وتم بتوزيع عينة الدراسة التي يبلغ عددها (٣٦) طفلا وطفله إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منها (١٨) طفلا وطفله (٩ بنين- ٩بنات)في كل مجموعة، وراعى الباحث التجانس بين المجموعة التجريبية

والضابطة من حيث السن والتنظيم الأنفعالى ومهام نظرية العقل ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام اختبار مان –ويتني Mann–Whitney للتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة .

(جدول١) : يوضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى والسن.

المتغير	المجموعة التجريبية ن =١٨		المجموعة الضابطة ن =١٨		U	W	قيمةZ	مستوى لدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
نظرية العقل	١٠.٦٥	١٠٦.٥	١٠.٣٥	١٠٣.٥	٤٨.٥	١٠٣.٥	٠.١١٤	غير دالة
التنظيم الإنفعالى	٩.٤٥	٩٤.٥٠	١١.٥٥	١١٥.٥٠	٣٩.٥	٩٤.٥٠	٠.٨٠	غير دالة
السن	١٠.٣٥	١٠٣.٥٠	١٠.٦٥	١٠٦.٥٠	٤٨.٥	١٠٣.٥	٠.١١٥	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج في كل من مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى والسن ، مما يدل على التجانس بين المجموعتين في المتغيرات المشار إليها ، ومما يدل أيضا على أن أية فروق تظهر بين المجموعات في نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى بعد ذلك يمكن إرجاعها إلى البرنامج التدريبي الذي يقدم للمجموعة التجريبية.

- **أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية :

- مقياس مهام نظرية العقل(الاعتقاد الخاطئ).(إعداد / الباحث).
- مقياس التنظيم الإنفعالى .(إعداد/الباحث).
- البرنامج التدريبي لدى أطفال الروضة .(إعداد /الباحث).
- وفيما يلي وصف لكل أداة قام الباحث باستخدامها:

- **مقياس مهام نظرية العقل**.(**إعداد / الباحث**).

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت نظرية العقل بصفة عامة ولدى الأطفال ما قبل المدرسة بصفة خاصة،وتم الإطلاع بعض مقاييس مهام نظرية العقل مثل مقياس كلا من Wimmer &Perners erner,1989;Gopnik&Astington,1988; Baron -Cohe et ail. 1983; ,1983; Perne r& Ruffman,2005; Wellman&Lius,2004;Astington et ail.,2002; .(Hayward , 2011;

أتضح للباحث أن معظمها اجمع على اعتماد (بطارية الاعتقاد الخاطئ) كونها أفضل وسيلة لتحقيق أهداف قياس مهام نظرية العقل

- **تم إعداد مقياس مهام نظرية العقل الحالي وهو يتضمن ما يلي** :

- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى(حول الموقع):وهى تقيس قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء ما.وتتألف من ثلاثة تجارب تتلخص في وضع الطفل شيئا أو لعبة مفضلة في مكان ما ويأتي شخص آخر في غياب الطفل فينقل هذا الشيء إلى مكان

آخر.مثال(البحث عن الجاكت- البحث عن الكرة- البحث عن النقود) ويوَجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة.

- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى (حول المحتويات):وهى تقيس قدرة الأطفال على توقع وفهم اعتقادات الآخرين الخاطئة لمحتويات الأشياء وفقا لاعتقادهم وتتألف من تجربتين تتلخص في استخدام علبة مألوفة (علبة شيكولاته) أو (علبة الكاسات)، توضع فيها أشياء غير مألوفة، ويوجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة بعد فتح العبوة لمعرفة ما بداخلها .
- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى (المظهر- الحقيقة):وتتألف هذه المهمة من تجربتين تتلخص في عرض شيء يبدو انه حقيقي (طبيعي) ولكنه في حقيقة الأمر مغاير لطبيعته الأصلية، مثل استعمال شمعة على شكل قلم تلوين، أو ممحاة على شكل (قطعة فول سودانى)، ويوجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة .
- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية:وهى تقيس قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ عن ما يعتقده شخص أخر وتتألف من ثلاثة تجارب يروي الباحث في كل تجربة قصة تدور أحداثها حول موقف معين. وبعد الانتهاء من رواية كل قصة يسأل الطفل مجموعة من الأسئلة،. وبذلك يبلغ عدد فقرات مقياس نظرية العقل (بطارية الاعتقاد الخاطئ) (٣١) فقرة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:
- **صدق المقياس** :

تم حسابه الصدق بطريقة صدق المحكمين بعرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وخبراء رياض الأطفال وتم الأخذ بما اقترحوه من تعديلات على المهام المتضمنة في المقياس. كما تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس مهام الاعتقاد الخاطئ إعداد / (الإمام والجوالدة، ٢٠٠٨) كمحك خارجي لمقياس مهام الاعتقاد الخاطىءالمستخدم في الدراسة الحالية(إعداد الباحث)،وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال معلميهم، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٨) ،وهو دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات نظرية العقل بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيقه على عينة التقنين وإعادة تطبيقه مرة ثانية بعد مرور أسبوعين وحساب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيق الأول والثاني وبلغ (٠.٨١)، وهو دال عند مستوى ٠.١ وهو مؤشر ثبات جيد.

- **الصورة النهائية لمهام نظرية العقل** :

يجري تطبيق البطارية بصورة فردية على الأطفال ضمن الفئات العمرية المحددة (٤- ٦) سنواتٍ.قام المدرب بتعريف الأطفال بالدمى والأدوات المستخدمة ويعطي شرحا بسيطا قبل كل مهمة من مهمات البطارية.ليس هناك وقت

محدد للإجابة، ويفضل ألا يستغرق وقتاً طويلاً (بمعدل ١٥ دقيقة).يتكون المقياس في صورته النهائية من أربعة مهام تقيس الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى، والاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية،ويعقب كل مهمة مجموعة من الأسئلة يجيب عليها الطفل .وفى حالة الإجابة الصحيحة يأخذ درجة واحدة، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة. وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع نظرية العقل لدى الطفل والمنخفضة على انخفاض نظرية العقل لدى الطفل.وتبلغ عدد الأسئلة حول المهام الأربعة(٣١)سؤالا وبهذا تتراوح درجة المقياس من (صفر-٣١) درجة.

- **مقياس التنظيم الإنفعالى** : (**إعداد / الباحث**).

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت التنظيم الإنفعالى بصفة عامة ولدى الأطفال ما قبل المدرسة بصفة خاصة،تم الإطلاع بعض مقاييس التنظيم الإنفعالى مثل مقياس كلا من(Shields&Cicchetti,1997; Josephs,1994; Erwin et ail.,1992; Gross & John,2003; Zeman et ail.,2001; (Raval et ail.,2007; Graziano et ail.,2007; Amy,2006; اتضح للباحث أن معظمها اجمع على اعتماد (مقياس التنظيم الإنفعالى) كونها أفضل وسيلة لتحقيق أهداف قياس مهارات التنظيم الإنفعالى.

- **تم إعداد مقياس التنظيم الإنفعالى وهو يتضمن ما يلي** :

- مهام تحديد نوع الانفعال: ويتألف من صور (حزن، خائف . سعيد . غاضب) وفيها يطلب من الطفل تحديد التعبير الانفعالي لكل وجه من الوجوه التي تعرض عليه. ويعطى الطفل درجة واحدة لكل صورة من صور التعبيرات الانفعالي وبذلك يبلغ مجموع الأسئلة في هذه المهمة (٤) سؤالا.
- مهام الحوادث الانفعالية: ويتضمن موقف لكل انفعال من الانفعالات السابقة، بحيث يبلغ عددها (٤) مواقف في كل من الانفعالات ويضم كل موقف سؤالين، وبذلك يبلغ مجموع الأسئلة في هذه المهمة (٨) سؤالا.
- مهام السيطرة . التعبير الانفعالي : ويتألف من مهمتين هما (مهمة قرارات السيطرة . التعبير الانفعالي)، وتتضمن (٣) قصص، وفيها يسأل الطفل حول تحديد الوجه الذي ينطبق مع إحساسه إزاء الموقف فيما إذا لو حصل معه. ويستبعد الطفل إذا لم يحدد الوجه المناسب للانفعال المقصود ، فإذا أجاب الطفل (بلا)يأخذ درجة واحدة، وإذا أجاب (بنعم)يأخذ صفرفى السؤال الثاني، ولا يعطى الطفل درجة في التعرف على الانفعال المطلوب السؤال الأول من مهمة قرارات السيطرة ، أما المهمة الثانية طريقة التعبير،فإذا أختار الطفل الإجابة(أ)يأخذ درجة واحدة فهذا دليل على ارتقاء الطفل إلى مستويات متقدمة في سلم التنظيم العقلي المعرفي. وإذا أختار الإجابات(ب . ج) يأخذ صفر ، وهذا يدل على تدنى واضح في التنظيم العقلي المعرفي، وبذلك يبلغ عدد الأسئلة في هذه المهمة (٦) أسئلة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **صدق المقياس** :

فتم حسابه بصدق المحكمين بعرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وخبراء رياض الأطفال وتم

الأخذ بما اقترحوه من تعديلات على المهام المتضمنة في المقياس،كم تم حساب الصدق الظاهري فتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الاتساق الداخلي بين(٠.٧٧-٠.٨٨)،وجميعها دالة عند (٠.٠١).

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيقه على عينة التقنين وإعادة تطبيقه مرة ثانية ، وذلك من خلال معلميهم بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ (٠.٨٢٢)، وهو دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠١).

- **الصورة النهائية لمقياس التنظيم الإنفعالى** :

يجري تطبيق البطارية بصورة فردية على الأطفال ضمن الفئات العمرية المحددة (٤- ٦) سنواتٍ. يقوم المدرب بتعريف الأطفال بالانفعالات المستخدمة ويعطي شرحا بسيطا قبل كل مهمة من مهماتٍ البطارية.ليس هناك وقت محدد للإجابة، ويفضل ألا يستغرق وقتا طويلا (بمعدل ١٥ دقيقة).يتكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة مهام تقيس التنظيم الإنفعالى ، ويعقب كل مهمة مجموعة من الأسئلة يجيب عليه الطفل . وفى حالة الإجابة الصحيحة يأخذ درجة واحدة،وصفر في حالة الإجابة الخاطئة. وتدل الدرجة المرتفعة على تحسن التنظيم الإنفعالى لدى الطفل والمنخفضة على سوء التنظيم الإنفعالى لدى الطفل. وتبلغ عدد الأسئلة حول المهام الأربعة(١٨)سؤالا وبهذا تتراوح درجة المقياس من (صفر- ١٤) درجة.وبذلك تتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس التنظيم الانفعالي بين(صفر- ١٨) درجة

- **البرنامج التدريبي** (١)
- **الإطار النظري للبرنامج** :

أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن تنظيم الفرد لانفعالاته يعتبر وظيفة تطورية مهمة في مرحلة الطفولة المبكرة. وأن اكتساب الأطفال القدرة على تنظيم انفعالاتهم تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع عالمهم الاجتماعي بما في ذلك علاقتهم مع الأصدقاء(White,2008,52) .

كما يشير (Izard et al.,2004) إلى وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال ،فيسهم فهم الانفعالات والمشاعر في سعادة الإنسان العقلية والاجتماعية والوجدانية بما يساعده على مواجهة المشكلات والتحديات.فقدرة الأطفال على تمييز وفهم العلاقة بين انفعالاتهم وانفعالات الآخرين يرتبط بوضوح بنظرية العقل، فعندما يتمكن الطفل من فهم أفكار ونوايا الآخرين ، وأدرك أن للآخرين أفكارا ونوايا ومشاعر ومعتقدات قد تطابق مع ما لديه وقد تختلف عنهما يقال عنه انه قد تطور عقليا (Miller et al.,2004). وقد أشار كلا من (Strange,1999; Hughes et al.,1997 Hendricks et al., 2010) إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي ومهام نظرية العقل لدى الأطفال.

---

١. ملحوظة:قام بتطبيق البرنامج معلمات الروضة بعد تدريبهم على جلسات البرنامج لتعذر وجود الباحث في الروضة معلمات فقط،وهذا يخالف القواعد واللوائح في المملكة العربية السعودية.

- **مصادر البرنامج** :

اعتمد الباحث في بناء محتوى البرنامج، على مصادر عديدة هي :

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت برامج لتدريب أطفال الروضة على مهام نظرية العقل، وكذلك الدراسات التي تناولت برامج لتدريبهم على التنظيم الانفعالي
- الإطار النظري للدراسة، والذي يلقى الضوء على كل من مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى.

- **أهميـــة البرنامج** :

تكمن الأهمية الحقيقية لهذا البرنامج في اهتمامه بعينة من أطفال الروضة والذين يعانون من سوء فهم مهام نظرية العقل وتدنى واضح في التنظيم الأنفعالى مع أقرانهم ومعلميهم ومع من يحيطون بهم .

- **الأسس النظرية والنفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج الحالي** :

تستند الأسس النظرية لهذا البرنامج على فهم مهام نظرية العقل والتي تتمثل في محاولة فهم مهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى ويتكون من المهام الآتية: مهام الموقع غير المتوقع: وهى تستخدم لتقييم قدرة الأطفال على توقع سلوك الشخص بناء على اعتقادهم الخاطئ حول مكان الشئ . ومهام المحتويات الغير متوقعة: والتي تقيس قدرة الأطفال على إدراك محتويات الأشياء بناء على اعتقاداتهم الخاطئة فقدرة الأفراد على توقع وفهم اعتقادات الآخرين لمحتويات الأشياء وقد تكون صحيحة أو خاطئة وفقا لاعتقادهم . ومهام الحيل والخداع: (لعبة الاختفاء)وهى تقييم قدرة الأطفال للتعامل مع أفكار شخص أخر خلال عملية المكر والخداع . ومهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية والتي تقيس قدرات أكثر صعوبة وبالتالي من يفشل في المهام الأول سوف يفشل في المهام الثانية ، وتقييم هذه المهمة قدرة الطفل على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة حول شئ واحد .

- **أهداف البرنامج** :

تنمية مهام نظرية العقل وأثره على تحسين التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة .

- **مـــدة البرنامـــج** :

يشمل البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده على (٣١) جلسة يتم تدريب أطفال الروضة من خلالها على مهام نظرية العقل وتحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ، ومدة كل جلسة يتراوح ما بين (٣٠ـ٤٥) دقيقة وذلك على مدى (١٠) أسبوعا بواقع ثلاثة جلسات أسبوعيا.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج** :

جهاز كمبيوتر وصور فوتوغرافية ملونة للوجوه والأشكال المختلفة . قصص وحكايات . دمى وصندوق مغلق وفارغ . كور صغيرة . عملات ورقية ونقدية . علبة شيكولاته مغلقة ثم يطلب من الطفل فتحها لرؤية ما بداخله (موز). قلم فلو مستر ويطلب من الطفل لمسه ليعرف حقيقته . معززات مادية وغيرها)

- **الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج** :

أستخدم الباحث الفنيات السلوكية التالية : (النمذجة . لعب الدور وقلب الدور . التعزيز . الواجب المنزلي . القصص . المحاضرة . المناقشة والحوار).

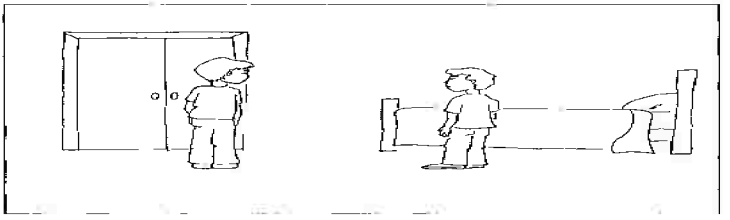
- **محتوى الجلسات التدريبية** :
- **الجلسة الأولي** :

- عنوان الجلسة : التعارف وتوضيح البرنامج
- هدف الجلسة : التعارف بين الباحث والأطفال عينة البحث وتنمية روح الألفة والتعاون فيما بينهم ، كتمهيد للمشاركة في البرنامج.
- الفنيات والأساليب المستخدمة : الحوار. المناقشة. التعزيز. النشاط الرياضي.
- محتوى الجلسة : اجتمعت المدربة مع الأطفال ورحبت بهم وقدموا أنفسهم للمدربة. وطلبت من كل طفل تعريف اسمه لباقي المجموعة ، حيث ينظر كل طفل إليهم ويتكلم بصوت مسموع بحيث يسمعه الأطفال الآخرين. وقامت المدربة باختيار لعبة تتفق مع ميول الأطفال وهى لعبة كرة القدم . وقسمت معلمة التربية الرياضية الأطفال إلى مجموعتين. وبعد الانتهاء قامت المدربة بتقديم المعززات الايجابية على الأطفال لالتزامهم بالحضور وطلبوا من كل طفل من أعضاء المجموعة أن يسلموا على بعضهم البعض قبل الانصراف وتم تزويدهم بمواعيد الجلسات بموعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثانية** :

- عنوان الجلسة : مهام الموقع غير المتوقع
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء ما.
- الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة: أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: الطفلة عهود وأخوها فيصل يشتريان الأيس كريم من حديقة الردف وبسبب إن فيصل نسى نقوده في المنزل فيغادر ويقول سأعود لشراء الأيس كريم، وبعد أن ذهب قال صاحب الأيس كريم لهود سأنتقل الآن إلى حديقة الجال، وجاء فيصل إلى الحديقة بعد أن أحضر نقوده ولم تقل له عهود بأن صاحب الأيس كريم ذهب إلى حديقة الجال. وتناقش المدربة الأطفال في القصة من خلال الأسئلة التالية: أين يعتقد فيصل مكان الأيس كريم؟في حديقة الردف، أم في حديقة الجال، هل اعتقاده صحيح ؟ولماذا هو غير صحيح؟ هل فيصل سيجد صاحب الأيس كريم في مكانه؟ولماذا ؟ وفي نهاية الجلسة طلبت المدربة من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يحكوا القصة لإخوتهم ووالديهم ويتناقشوا معهم حول ما سألوا عليه من أحداثها ثم قامت المدربة بشكرهم وبتقديم المعززات لكل طفل واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثالثة** :
  - عنوان الجلسة : تابع مهام الموقع غير المتوقع
  - هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
  - الفنيات المستخدمة: القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة:سيف كذاب كبير،وشقيقه ثامريعرف بأنه كذاب ولا يقول الحقيقة،سيف أخفى كرة سامر،وسامر متأكد بأن سيف أخفى الكرة في مكان ما ولا يمكن العثور على الكرة،سامر يسال سيف فيقول أنها تحت السرير،ولكن سامر يعلم انه يكذب وأنها في الدولاب.لماذا بحث سامر في الدولاب بالرغم من أن سيف قال أن الكرة تحت السرير؟وهل الكرة تحت السرير؟وهل سيف يقول الحقيقة؟ وتم مناقشة الأطفال في اعتقاد كل سامر وسيف ومدى صحة هذا الاعتقاد،وقامت المدربة بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه اللعبة مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة



- **الجلسة الرابعة** :
  - عنوان الجلسة : مهام الموقع غير المتوقع
  - هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
  - الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: عزة وأخيها فهد يلعبان مع بعضهما البعض،ومعهما شنطة وصندوق وضعت عزة الحلوى في الشنطة أمام فهد، وخرج فهد وهو الآن لا يرى ، وألان عزة تقوم بنقل الحلوى من الشنطة إلى الصندوق ثم تسال المدربة الطفل أسئلة على النحو التالي : أين وضعت عزة الحلوى؟وأين الحلوى الآن؟.هل رأى فهد عزة وهى تنقل الحلوى إلى الصندوق؟وعندما يعود فهد أين سيبحث عن الحلوى؟ وتم مناقشة الأطفال في اعتقاد فهد ومدى صحة هذا الاعتقاد،وقامت المدربة بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه اللعبة مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الخامسة** :

- عنوان الجلسة : تابع مهام الموقع غير المتوقع
- هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
- الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: رحاب وأخيها متعب
- يلعبان معا بالدمية، رحاب تضع الدمية في الصندوق وتذهب لتحضير الغذاء،فيأتي متعب، دون أن تراه رحاب بأخذ الدمية من الصندوق ويضعه في الدولاب،تعود رحاب وتأخذ الصندوق من متعب لكي تلعب بالدمية.وبعد سماع الأطفال للقصة ،يطلب من الأطفال إعادة القصة، وتمثيل أحداثها، ثم نسأل الأطفال: أين وضعت رحاب الدمية ؟أين الدمية الآن؟ وهل تعتقد رحاب بأن الدمية في الصندوق؟ وإذا أجاب الأطفال بطريقة خاطئة نستمر في الحوار والشرح لهم حتى يعطوا إجابة صحيحة. هل رأيت رحاب متعب وهو يضع الدمية في الدولاب ؟- ثم نسأل الأطفال أين ستبحث رحاب على دميتها عندما تعود ولماذا ؟ وهل ستجد رحاب دميتها هناك في الصندوق؟ وتوضح المدربة للأطفال كيف كان اعتقاد رحاب عن الموقع كان خطأ، وأن رحاب لم تعلم أن موقع الدمية قد تغيير،وكيف ما تراه أنت يجعلك تنظر الأشياء بطريقة تختلف عن من لم يراها، وفي نهاية الجلسة طلبت الباحثه من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يحكوا القصة لإخوتهم ووالديهم ويتناقشوا معهم حول ما سألوا عليه من أحداثها ثم قام الباحث بشكرهم و بتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السادسة** :

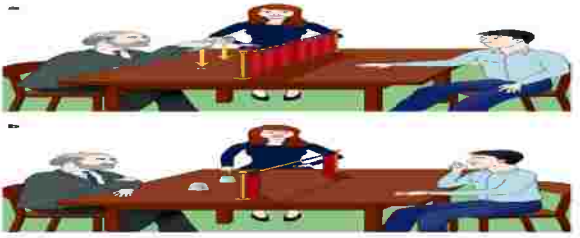
- عنوان الجلسة : تابع مهام الموقع غير المتوقع
- هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء
- على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
- الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار- القصص - النمذجة –التعزيز.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: بسام وخلود يلعبان معا، قامت خلود بوضع كرة صغيرة في الصندوق الأصفر أمام بسام ،وخرج بسام من الغرفة ،وقامت خلود بإخراج الكرة من الصندوق

الأصفر ووضعتها في الصندوق الأحمر ،ثم قامت المدربة بسؤال الأطفال ما المكان الذي تتوقعون أن يبحث فيه بسام عن الكرة ولماذا؟وما المكان الذي يتوقع بسام أن يجد فيه الكرة؟ وهل بسام يعرف بأن خلود نقلت الكرة من الصندوق الأصفر إلى الأحمر؟يكرر الباحث القصة حتى يفهم الطلاب المقصود بالاعتقاد الخاطئ حول موقع الأشياء، وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السابعة** :
  - عنوان الجلسة : مهام المحتويات غير المتوقعة
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على توقع وفهم اعتقادات الآخرين الخاطئة لمحتويات الأشياء وفقا لاعتقادهم .
  - الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز.
  - محتوى الجلسة : يُعرض على الأطفال علبة شيكولاته مغلقة ،ويطلب منهم توقع ما بداخل العلبة دون أن ينطقوا بها (ماذا تتوقع في العلبة؟)، وبعد ذلك يفتح لهم العلبة ،ويجدون به موز،ثم يسأل كل طفل اعتقاده ما بداخل العلبة قبل فتحها؟ وماذا في داخل العلبة الآن؟ ونشرح لهم كيف كانت اعتقاداتهم خاطئة ،وكيف هي صحيحة الآن، ولو سألنا صديقك لكم عما في الصندوق فماذا يقول؟ ولماذا يقول ذلك؟ وطلبت المدربة منهم عند الذهاب للمنزل تكرار لعبة الصندوق مع إخوتهم وكيف يتوقعون محتوياتها ،و قامت المدربة بشكرهم على الحضور والالتزام وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثامنة** :
  - عنوان الجلسة : مهام الحيل والخداع
  - هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على فهم أفكار الحيل والمكر والخداع .

- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة:بسام وفيصل وخلود يلعبون معا حول منضدة وبها شبكة لا تتيح للآخرين مشاهدة الجانب الأخر من المنضدة ، قام بسام بوضع كاسين في يديه وقال لفيصل انظر إلى الكأسين الآن عندي عملة على المنضدة وسأضع الكأسين الآن. أين الكأس الذي يختبئ تحته العملة الآن.وهل بسام كان يرى العملة على المنضدة؟وهل نجح بسام في معرفة الكأس الذي يخبئ تحته العملة؟ وأين العملة الآن؟توضح المدربة للأطفال كيف أنه من الممكن أن يخدعك الآخرين وكيف يمكن أن تفهم الحيل والمكر منهم ،وأن ما تراه قد يكون غير حقيقي ، وطلبت المدربة من الأطفال عند الذهاب للمنزل ممارسة لعبة (الأشياء المخفية)مع أسرهم وأقرانهم،وتم تقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.



- **التدريب على مهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية** :
- **الجلسة التاسعة** :
- عنوان الجلسة : مهام الأفعال والأشكال الغامضة.
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة في نفس الوقت حول شيء واحد
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : تقوم المدربة بعرض شكلين مصورين على الأطفال، ثم تقول لهم في الشكل الذي أمامك تقول علياء على انه غراب ويقول معيض على إنه بطه أنت الآن تراه على أنه غراب أم بطة؟وهل أنت توافق على كلام علياء على انه غراب وكلام معيض على انه بطة؟. هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون غراب على كلام علياء وبطة على كلام معيض(وهل الاثنين كلامهما صحيح). وماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في مدرسة أخرى. وماذا تتوقع أن يقولوا عن الصورة؟ ثم يقول لهم في الشكل الثاني الذي أمامك تقول علياء على انه أرنب ويقول معيض على إنه راجل. أنت الآن تراه على أنه أرنب أم راجل ؟ . وهل أنت توافق على كلام علياء على انه أرنب وكلام معيض على انه راجل ؟.هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون أرنب على كلام علياء و راجل على كلام معيض(وهل الاثنين كلامهما صحيح).وماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في روضة أخرى. وماذا تتوقع أن يقولون؟ وتشرح لهم المدربة كيف يمكن للأفراد آن يختلفوا في تفسيرهم للأشياء

حسب وجهة نظر كلا منهم وتكون وجهات النظر جميعا صحيحة حول نفس الشيء. وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسة العاشرة** :
  - عنوان الجلسة : تابع مهام الأفعال والأشكال الغامضة.
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة في نفس الوقت حول شيء واحد
  - الفنيات المستخدمة : القصص. التعزيز. المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : تقوم المدربة بعرض شكل مصور على الأطفال، ثم يقول لهم في الشكل الذي أمامك تقول منال على انه راجل ويقول سلطان على إنه قرد . أنت الآن تراه على أنه راجل أم أنه قرد ؟ وهل أنت توافق على كلام منال على انه راجل وكلام سلطان على انه قرد؟.هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون قرد على كلام منال وراجل على كلام سلطان(وهل الاثنين كلامهما صحيح). ماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في روضة أخرى. وماذا تتوقع أن يقولوا عن الصورة؟وقام المدرب بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الحادية عشر** :
  - عنوان الجلسة :تابع مهام الأفعال والأشكال الغامضة.
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة في نفس الوقت حول شيء واحد
  - الفنيات المستخدمة : القصص– التعزيز- المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : تقوم المدربة بعرض شكل مصور على
  - الأطفال، ثم تقول لهم في الشكل الذي أمامك تقول منال .
  - على انه نهر ، ويقول سلطان على إنه سيراميك .أنت الآن تراه على أنه نهر أم سيراميك؟وهل أنت توافق على كلام منال على انه نهر وكلام سلطان على انه سيراميك؟ هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون نهر على كلام منال

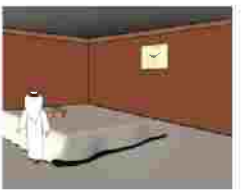
وسيراميك على كلام سلطان(وهل الاثنين كلامهما صحيح). ماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في روضة أخرى. ماذا تتوقع أن يقولوا عن الصورة؟وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثانية عشر** :

- عنوان الجلسة : مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور التعزيز.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة : كان هناك طفل يدعي سطام وأخته علياء يلعبان بلعبة القطار في الحجرة وعندما جاء وقت العشاء تركت علياء لعبتها في الحجرة وقالت سأذهب لإعداد طعام العشاء ، قررت علياء أن تقوم بعمل خدعة لأخيها سطام ،فقامت بوضع القطار تحت غطاء السرير، وعندما عاد سطام ،وعند دخوله الغرفة رأى جزء من القطار يظهر أسفل الغطاء ، و علياء لم تعرف أن سطام رأى القطار فهى لا تعرف أنها تركت جزء ظاهر منه تحت الغطاء،وتظاهر سطام أنه لم يعرف مكان القطار ولم يخبر علياء أنه رائه. ثم يتم مناقشة الأطفال حول القصة من خلال طرح الأسئلة التالية:هل سطام رأى القطار أسفل غطاء السرير؟ هل سطام يعرف أن علياء رأت القطار أسفل غطاء السرير؟ ما المكان الذي كانت علياء تعتقد أن سطام سيبحث فيه عن القطار ؟ولماذا هو يعتقد ذلك ؟ ويوضح المدرب كيف كان اعتقاد علياء خاطئ عن ما يدور في ذهن أخوها ، ويقوم الأطفال بلعب ادوار القصة حتى يزداد فهمهم لأحداثها ،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

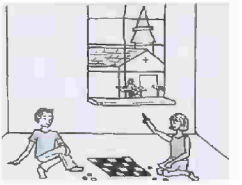
- **الجلسة الثالثة عشر** :

- عنوان الجلسة : تابع مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .



- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور التعزيز.

- محتوى الجلسة : يتم عرض قصة تحكى عن الطفل وائل وأخته سها ،سها تذهب إلى المخبز لإحضار دونات بالشيكولاته ،وتأتى الأم وتسأل عن سها فيقول وائل ذهبت لمحل الخبز لإحضار دونات بالشيكولاته،وتقول الأم المخبز الآن لا يصنع دونات بل كيك فقط،وان سها سوف تحصل على كيك بالشيكولاته فقط.ويقوم المدرب بسؤال الأطفال الآن.أين ذهبت سها؟وهل تعلم سها بأن المخبزلا يصنع دونات بالشيكولاته الآن؟وماذا ستشترى سها الآن من المخبز؟
- وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت المدربة معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

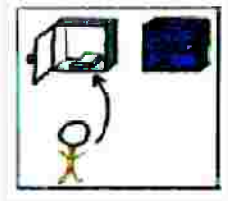
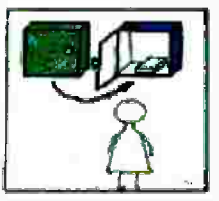


- **الجلسة الرابعة عشر** :
- عنوان الجلسة : تابع مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز.
- محتوى الجلسة : يتم عرض قصة تحكى عن دميتان ،الدمية الأولى تضع الكرة في الكوب الأول، وتخرج لتشرب ماء، وتقوم الدمية الثانية بنقل الكرة من الإناء الأول إلى الثاني دون أن تراه الدمية الأولى ، وتبحث الدمية الأولى عن الكرة في الإناء الأول.وتقوم المدربة بسؤال الأطفال الآن.أين وضعت الدمية الأولى الكرة؟وهل تعلم الدمية الأولى بأن الدمية الثانية قامت بنقل الكرة إلى الإناء الثاني؟وأين الكرة الآن؟ وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسه الخامسه عشر** :
- عنوان الجلسة : تابع مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار - القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز.
- محتوى الجلسة : يتم عرض قصة تحكى عن دميتان ،الدمية الأولى تضع الكتاب في الصندوق الأول، وتخرج لتشرب ماء،وتقوم الدمية الثانية بنقل الكتاب من الصندوق الأول إلى الثاني دون أن تراه الدمية الأولى ،وتبحث

الدمية الأولى عن الكتاب في الصندوق الأول.ويقوم المدرب بسؤال الأطفال الآن.أين وضعت الدمية الأولى الكتاب؟وهل تعلم الدمية الأولى بأن الدمية الثانية

- قامت بنقل الكتاب إلى الإناء الثاني؟وأين الكتاب الآن؟ وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسة السادسة عشر** :
  - عنوان الجلسة : مهام فهم الأفعال الواقعية وغير والواقعية والمزاح.
  - هدف الجلسة : فهم سلوك الفرد وهل هو مخطئ أو غير مخطئ
  - الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار- القصص - النمذجة– التعزيز.
  - محتوى الجلسة : الآن أنظروا إلى الصورة التي أمامكم ، وبها عمة برن جاءت إلى زيارتهم، وهو يحب عمته كثيرا،ولكن عمت برن اليوم ترتدي قبعة جديدة ،ولكن برن يعتقد أنها في الواقع سيئة جدا وتجعل عمته سيئة وهو الاعتقاد الحقيقي، ولكن برن يفكر أن عمته ترى أن هذه القبعة جميلة وأفضل من قبعتها القديمة،ولكن عندما سألته عمته ما رأيك في هذه القبعة؟ قال أوه أنها جميلة جدا،ثم يتم مناقشة الأطفال من خلال الأسئلة التالية:هل قال برن ذلك لأنه يعتقد أنها جميلة؟ هل برن كان صادقا فيما قال؟ هل برن قال رأيه الصحيح في القبعة؟ لماذا قال برن ذلك؟ ويوضح المدرب للأطفال أنه يجب مراعاة مشاعر الآخرين عند الحديث معهم وعدم توجيه كلام يسبب مضايقتهم وإحراج لهم،وأن نفكر قبل أن نتكلم وتأثير كلامنا على الآخرين،وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السابعة عشر**:
  - عنوان الجلسة : مهام الواقعية والغير واقعية
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على التفرقة بين الأفعال الواقعية وغير والواقعية.
  - الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار- القصص - النمذجة– التعزيز.
  - محتوى الجلسة : تقول المدربة للأطفال الجو الآن في الصيف ، وتخرج دميتان للتنزهه ،وفجأة الجو يغيم وتمطر الأمطار بشدة،وبرق ورعد، وتذهب الدميتان

إلى المتجر لإحضار شمسيتان ليحتمون بها من المطر، وفجأة تقول الدمية الأولى الجو جميل الآن وترمى الشمسية على الأرض وتقفز في المطر.وبعد ذلك تجري المدربة حوارا من خلال الأسئلة التالية: ماذا تقصد الدمية الأولى من قولها الجو جميل؟ هل ما تقوله الدمية الأولى صدق أم لا ؟و لماذا قالت الدمية الأولى ذلك؟ وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

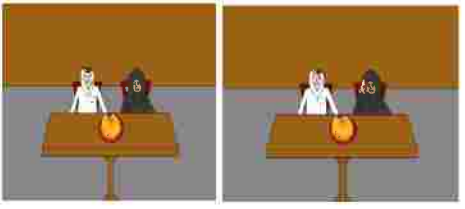
- **الجلسة الثامنة عشر** :

- عنوان الجلسة : تابع مهام الواقعية والغير واقعية
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على التفرقة بين الأفعال الواقعية وغير والواقعية.
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار. القصص . النمذجة . التعزيز.

- محتوى الجلسة : الآن في صورة أمامكم ، وبها الطفلة مريان وأمها في المطبخ وتقول أم مريان الآن سنحصل على اللبن من البقرة ،ومريان تتعجب؟وبعد ذلك تجري المدربة حوارا من خلال الأسئلة التالية: هل ما تقوله الأم لمريان حقيقي أم لا ؟وهل نحن نقوم بحلب الأبقار في المطابخ ؟ وقامت المدربة بتدريب الأطفال على التفرقة بين الأشياء الحقيقية والغير حقيقية ،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة التاسعة عشر**:

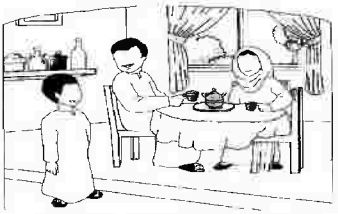
- عنوان الجلسة : تابع مهام الواقعية والغير واقعية
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على التفرقة بين الأفعال الواقعية وغير والواقعية.
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار- القصص - النمذجة– التعزيز.
- محتوى الجلسة : الآن في صورة أمامكم ، وبها الطفلة منار وسلطان، جالسين على مائدة الطعام وأمامهم موز، وتقوم منار بأخذ موزه وتضعها على أذنها وتكلم أمها كأنه جوال ، وسلطان يتعجب؟ وبعد ذلك تجري المدربة حوارا من خلال الأسئلة التالية: هل ما تتكلم به منار جوال أم موزه؟ وهل الموزه تكون جوال؟ ولماذا سلطان يتعجب ؟ وقامت المدربة بتدريب الأطفال على التفرقة بين الأشياء ؟



- الحقيقية والغير حقيقية ،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال
- واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة العشرون:

- عنوان الجلسة : قول الصدق والحقيقة
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على قول الحقيقة في كل الظروف
- ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر
- منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.
- الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة التعزيز. المناقشة .
- محتوى الجلسة : تقول المدربة للأطفال اليوم سوف نتعلم كيفية



استقبل والديك بابتسامة وبشر. وسلم عليهما عند الصباح والمساء

- تقديم الشكر للآخرين ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.ثم تعرض عليهم صورة للطفل قام بتحطيم الكاسات على الأرض وانه يقول الحقيقة لامه بأنه قام بالخطأ بكسر الكأسات، وكيفية تقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل وفى نهاية الجلسة تم تعليم الأطفال بأن قول الصدق هو أفضل الخصال قل الحقيقة في كل الظروف ،وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال، واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الواحد والعشرون** :

- عنوان الجلسة : احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث.
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث،سواء في المدرسة أو المنزل..
- الفنيات المستخدمة : القصص - النمذجة– التعزيز- المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : تقول المدربة للأطفال اليوم سوف نتعلم
- احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.ثم بعرض عليهم مجموعة من الصور التي تتضمن احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث سواء في المدرسة أو المنزل،ففي الصورة الأولى طفل يقاطع أباه أثناء الحديث ونعلم الأطفال أحترام كلام الكبار وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث وتم تدريب الطلاب على مواقف مختلفة سواء وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الصدق هو افضل الخصال في كل الظروف

- **الجلسة الثانية والعشرون** :
  - عنوان الجلسة : تحية الآخرين.
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على تحية الآخرين والابتسامة في وجه الآخرين.
  - الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة . التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : يقول المدرب للأطفال اليوم سوف نتعلم كيفية إلقاء التحية على الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.ثم بعرض عليهم مجموعة من الصور التي ،ففي الصورة الأولى طفل يبتسم في وجه والديه في الصباح والمساء ويلقى التحية عليهم ،ويتم تدريب الأطفال على إلقاء التحية على المعلمة وعند الدخول والخروج وتم تدريب الطلاب على مواقف مختلفة ،وفى نهاية الجلسة وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.
- **الجلسة الثالثة والعشرون** :
  - عنوان الجلسة : التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين .
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات
  - الانفعالية للآخرين.
  - الفنيات المستخدمة : النمذجة . التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم انظر إلى هذه الصور؟ أشر إلى

الوجه(سعيد . حزين . خائف . غاضب . مندهش)، ويتم تدريب الأطفال على التعرف على الوجه وتعبيراتها المختلفة،وفى نهاية الجلسة وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.
- **الجلسة الرابعة والعشرون**:
  - عنوان الجلسة : التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها..

  - الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم انظر إلى هذه الصورة؟ ما الذي يحث في هذه الصورة ؟هل تستطيع أن تخبرني ماذا يحدث؟ ولماذا الأطفال سعداء في الصورة؟،وفى نهاية الجلسة وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.
- **الجلسة الخامسة والعشرون**:
  - عنوان الجلسة : التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها.
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها.
  - الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار.

- محتوى الجلسة : الآن في الصور التي أمامكم انظروا إلى هذه الصور؟ ما الذي يحدث في هذه الصور ؟هل تستطيع أن تخبرني ماذا يحدث؟ ولماذا الطفل خائف في الصور؟ وتم تدريب الأطفال على معرفة الانفعال المناسب والسبب في ذلك ،وفى نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السادسة والعشرون**:
- عنوان الجلسة : تابع التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات الانفعالية
- للآخرين وأسبابها.
- الفنيات المستخدمة : القصص. التعزيز. المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم انظروا إلى هذه الصورة؟ ما الذي يحدث في هذه الصور ؟هل تستطيع أن تخبرني ماذا يحدث؟ولماذا الطفل غاضب وحزين في الصورة؟وتم تدريب الأطفال على معرفة الانفعال المناسب والسبب في ذلك ،وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السابعة والعشرون** :
- عنوان الجلسة : إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز. المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم رامي ومعتز يحبان لعبة كرة القدم،وعندما تم الإعلان في الروضة عن مسابقة لعبة كرة القدم احتد النزاع بينهما على من يلعب دور المهاجم،وظل العراك والنزاع بينهما دون الوصول إلى قرار وحل سليم. ماذا تفعل لو حدث معكم مثل هذه المواقف؟ وما هو الحل الأمثل؟ ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة، وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثامنة والعشرون**:
- عنوان الجلسة : تابع إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات

- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار . المناقشة.
- محتوى الجلسة : الآن أحكى لكم قصة عن العنود وأختها مريم تساعدان أمهم في ترتيب المنزل،ولكن تحدث بينهم نزاعات في أيام العطلات الخميس والجمعة وتزداد الخلافات بينهم بسبب تنظيف وترتيب المنزل وتتدخل أمهم إلا أن الخلاف ما يزال قائما بينهم حول مهام تنظيف وترتيب المنزل.ماذا تفعلون لو حدثت معكم مثل هذه المواقف؟وما هو الحل الأمثل؟ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة،وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة التاسعة والعشرون** :
- عنوان الجلسة : تابع إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار . المناقشة.
- محتوى الجلسة : الآن أحكى لكم قصة عن عادل ورامي كان مرشحان للحصول على جائزة أفضل طالب منتظم ومثالي وكان عادل مجدا خلال العام الثاني على التوالي وكان من المرشحين والمنافس القوى،ولكن عند الإعلان عن النتيجة حصل على المركز الثاني .صفو لي مشاعركم لو كنتم مكان عادل؟ ماذا تفعلون لو حدثت معكم مثل هذه المواقف؟ وما هو الحل الأمثل؟ ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة،وفى نهاية الجلسة تم بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثلاثون** :
- عنوان الجلسة : تابع إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار . المناقشة.
- محتوى الجلسة : الآن أحكى لكم قصة عن عادل اعتاد أن يسخر من أقرانه وأن يسبهم بألقاب لا يحبونها وذات يوم رأى رجل عجوز يتوكأ على عصاه فضحك عادل عليه وهو يمشى وقع فى حفرة فأصيبت قدماه وجلس في المنزل وزاره زملائه وسخروا منه ، وقالوا عنه عادل الأعرج، ويتم تدريب الأطفال على القصة.صفو لي مشاعر عادل عندما ناداه أقرانه بالأعرج؟ ماذا تفعلون لو حدثت معكم مثل هذه المواقف؟وما هي مشاعر أقرانه؟ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة،وفى نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الواحد والثلاثون** :
- عنوان الجلسة : الجلسة الختامية.
- هدف الجلسة : مراجعة ما تم تعلمه للأطفال في الجلسات السابقة
- الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة . التعزيز . المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : تقوم المدربة بمراجعة كافة الجلسات وفى نهاية الجلسة تقدم الشكر للأطفال على حسن النظام والطاعة ،واحترام الآخرين وتم تقديم هديا تذكارية لهم في نهاية الجلسة.

- **رابعا : الخطوات الإجرائية للدراسة :**
  - إعداد البرنامج التدريبي.
  - تحديد عينة الدراسة ومجانستها .
  - إجراء القياس القبلي لمقياسي مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الإنفعالى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.
  - قام الباحث بتطبيق البرنامج التجريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
  - إجراء القياس البعدى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.
  - قام الباحث بتطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهرين من نهاية تطبيق البرنامج.
  - قام الباحث بتصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها .
  - قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **خامسا : الأساليب الإحصائية :**

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية ، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـSpss.V.13 .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها**

يتناول الباحث عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ، ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات الخاصة بأطفال الروضة في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

- **نتائج الدراسة :**

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني Whiteny–Mann (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على فهم مهام نظرية العقل من تعديل كما تعكسه درجاتهم على المقياس. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٢) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهام نظرية العقل في القياس البعدى

المتغير	المجموعه التجريبيه ن =١٨		المجموعه الضابطه ن =١٨		U	قيمه Z	لدلاله
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مهام نظرية العقل	٢٧.٤٧	٤٩٤.٥٠	٩.٥٣	١٧١.٥٠	٠.٥٠٠	٥.١٢١	داله عند ٠.٠١

وبالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل

في القياس البعدى. وأن هذه الفروق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، مما يعني ارتفاع درجة الفهم لمهام نظرية العقل لدى أفراد العينة التجريبية ومما يشير إلى تحقيق الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢-نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٣) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدى

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
مهام نظرية العقل	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٧٢٨	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠		
	المتساوية	صفر				
	المجموع	٧				

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في مهام نظرية العقل وذلك للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى ، وأن هذه الفروق لصالح متوسطات القياس البعدى ، مما يعني ارتفاع درجة الفهم لمهام نظرية العقل لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة.

٣-نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعى، ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى التواصل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
مهام نظرية العقل	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		
	المتساوية	١٦				
	المجموع	١٨				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي مهام نظرية العقل ، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

٤-نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الإنفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Whiteny –Mann كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير مقياس التنظيم الإنفعالي في القياس البعدى

المتغير	المجموعة التجريبية ن =١٨		المجموعة الضابطة ن =١٨		U	قيمة Z	لدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التنظيم الإنفعالى	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٢٧.٥٠	٤٩٥.٠٠	صفر	٥.١٧١	دالة عند ٠.٠١

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في التنظيم الإنفعالى وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وأن هذه الفروق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، مما يعني تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أفراد المجموعة التجريبية ومما يشير إلى تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

٥-نتائج الفرض الخامس:

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٦) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى تقدير مستوى التنظيم الإنفعالى " في القياسين القبلي والبعدى

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
التنظيم الإنفعالى	الرتب السالبه	صفر	صفر	صفر	٣.٧٤٢	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبه	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠		
	المتساويه	صفر				
	المجموع	١٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات ا التنظيم الإنفعالى لهما وذلك للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى ، وأن هذه الفروق لصالح متوسطات القياس البعدى ، مما يعني تحسن مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الخامس من فروض الدراسة.

٦-نتائج الفرض السادس:

ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على قائمة التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى

والتتبعي ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٧) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التنظيم الإنفعالى	الرتب السالبة	٤	٣.٠٠	١٢	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
	المتساوية	١٣				
	المجموع	١٨				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي التنظيم الإنفعالى ، مما يدل على تحقق الفرض السادس من فروض الدراسة.

- **مجمل نتائج فروض الدراسة** :

بعد التأكد من تحقيق نتائج فروض الدراسة من خلال إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة يمكن إيجاز نتائج فروض الدراسة فيما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الإنفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

قد أكدت نتائج الدراسة الحالية على فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهام نظرية العقل وما له أثر واضح في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة. حيث يتضح من جدول (٢)،(٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي

رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى. كما حيث يتضح من جدول (٥)،(٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى. فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الذي تم استخدامه مع أطفال الروضة فى الدراسة الحالية وهو التدريب على فهم مهام نظرية العقل وما اشتمل عليه من أنشطة وفنيات متعددة كان لها دور فعال في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى. فقد استخدام الباحث ألعاب كثيرة ومتنوعة تناسب مراحل نمو أطفال الروضة وتناسب مهام نظرية العقل ومن أمثلة الألعاب لعبة الاختفاء ،ولعبه الصندوق ، والأشكال الغامضة ،والمظهر والحقيقية ،التي تنمى الفهم والتركيز والانتباه وتساعد على فهم وفهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه هذا النوع من المعرفة يساعد الطفل على استخدام القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين.

وهذا يتفق مع ما أكده (White,2008,2;Howse et al.,2003) من فاعلية البرامج التدريبية القائمة على مهام نظرية العقل في تحسين مستوى التنظيم الأنفعالى لأطفال ما قبل المدرسة وحل المشكلات،وتحسين مستوى الأداء كما أشار (Liddle & Nettle ,2006) إلى أن فهم مهام نظرية العقل يؤدى إلى زيادة التنظيم الانفعالي. كما أشار (Wellman&Liu,2004) إلى تطور مهام نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى الأطفال يؤدى إلى زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.

فالانفعالات ركنا هاما في حياة كل فرد،فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، وتجعل من حياة الفرد اليومية شيء ممتع ومتنوع، وبدونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهى جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة،لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية،حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائى الصحيح بكل ما تحمله من نواح وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة(حمدان،٢٠١٠،١٠). كما تتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما تؤدى الحالات المزاجية الجيدة بالفرد الى التفكير ايجابيا،وهذا التفاعل بين المعرفة والانفعال قد يؤدى إلى التنظيم الانفعالي. وإن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير فى خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية،والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليا (المللى،٢٠١٠،١٣٨). كما أن تدريب أطفال الروضة في بعض جلسات البرنامج على كيفية إقامة حوار مع الآخرين والتعرف عليهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم ، وفهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه هذا النوع من المعرفة يساعد الطفل على

استخدام القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين.مما زاد من تحسين التنظيم الإنفعالى لدى هؤلاء الأطفال.حيث قام الباحث بتدريب أطفال الروضة حول مهام الموقع غير المتوقع والتى تستخدم لتقييم قدرة الأطفال على التوقع سلوك الشخص بناء على اعتقادهم الخاطئ حول مكان الشئ. وتدريبهم على مهام المحتويات الغير متوقعة والتى تقيس قدرة الأطفال على إدراك محتويات الأشياء بناء على اعتقاداتهم الخاطئة فقدرة الأفراد على توقع وفهم اعتقادات الآخرين لمحتويات الأشياء وقد تكون صحيحة أو خاطئة وفقا لاعتقادهم .وتدريب الأطفال على مهام الحيل والخداع وهى تقييم قدرة الأطفال للتعامل مع أفكار شخص أخر خلال عملية المكر والخداع وهى لعبة (الأشياء المخفية).والتدريب على مهام القصص الغريبة(الواقعية والغير واقعية) وهى تحكى عن قصص وسلوكيات غريبة والمطلوب من الأطفال الحكم على مدى سلوك الفرد وهل هو مخطئ أو غير مخطئ ،ثم يعاود الأطفال تكرار الألعاب التي قام المدرب بتدريبهم عليها ومع كثرة التكرار والتدريب والممارسة واستخدام المعززات بأختلاف أنواعها التي ساعدت على زيادة فهم مهارات نظرية العقل.وبذلك تتفق عمومية نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهام نظرية العقل وأثر في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة ; (Weimer&Guajardo ,2005 ; Averill,1999 Tarullo et al., 2007; Sharp et al.,2011; ; Ketelaars et al.,2010; Ribeiro&Fearon, Parita,2010; Mier et al.,2010; Jonathan et al.,2010 ;;Mizokawa, 2011 ، 2010). كما تتضح أهمية استخدام التعزيز في فهم مهام نظرية العقل،وأن تقديم التعزيز (الإيجابي أو السلبي) عقب كل سلوك يصدر من الطفل له أثره الواضح في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى، فقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن التعزيز له دور هام وفعال في فهم مهام نظرية العقل لدى الأطفال فاستخدام التعزيز الإيجابي كان له تأثير في تثبت وتكرار هذا السلوك لدى الأطفال. كما كان لتدريب الباحث للأطفال على بعض الألعاب الجماعية زاد من التواصل مع الآخرين وفهم أفكارهم ومشاعرهم وعواطفهم ومعتقداتهم ورغباتاتهم ومقاصدهم ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه ،مما زاد من القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين. كما أن التزام الباحث بالواجب المنزلي في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي جعل هناك اتصال دائم بأسرة الطفل حتى يتم تنفيذ المهام التي تم تدريب الطفل عليه داخل المنزل مع أخوته فكلما كرر الطفل الألعاب والألغاز كان له دور كبير فى فهم ومعتقداتهم ورغباتاتهم ومقاصدهم الآخرين.

كما يتضح من جدول (٤)،(٧)عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهامٍ نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي.وهذا ناتج عن فاعلية البرنامج التدريبي لتمنية مهارات نظرية العقل وأثر ذلك على تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة،وفاعليته واستمراريته في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى حتى بعد التدريب عليه وهذا يتفق مع ما أكده(Dennis&Slaughter,2000) على ارتباط النجاح في إنتاج

السلوكيات الاجتماعية الايجابية والقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بفهم نظرية العقل .فالتنظيم الأنفعالى له دور فعال في تطوير الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال (Saarni,1999).وهذا يتفق أيضا مع ما أكده(Hendricks et ail., 2010) إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي.

ومن هذا المنطلق تأتى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لأطفال الروضة فى تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى ،التي تهتم بالتصور العقلي لما يدور في عقول الآخرين،مما يؤدى إلى زيادة توافقهم واندماجهم في المجتمع، وتشير العديد من الدراسات إلى حدوث تحسن قدر كبير من التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة من خلال تدريبهم على مهام نظرية العقل ومنها دراسة كل من (Tarullo et al.,2007; Sharp et Weimer&Guajardo,2005 al.,2011; ; Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier et al.,2010; Mizokawa,2011 Ribeiro&Fearon,2010;; Jonathan et al.,2010).

• سادسا : توصيات وبحوث مقترحة :

أ- توصيات الدراسة :

- إرشاد المعلمين وأولياء الأمور بكيفية تدريب الأطفال على مهام نظرية العقل وتحسين التنظيم الإنفعالى من خلال الدورات التدريبية والندوات الخاصة بذلك.
- تقديم المعززات المادية والمعنوية عن كل سلوك إيجابي يصدر من الطفل .
- الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية في فهم مهام نظرية العقل وتحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة.
- تنمية القدرة على التمييز الأنفعالى لدى الأطفال ودوره في فهم معتقدات ونوايا الآخرين

ب- بحوث ودراسات مقترحة :

- فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهام نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين عقليا وأثر ذلك على مستوى تفاعلهم.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تعليم المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا.
- العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتطور مهام نظرية العقل لدى أطفال الروضة.
- العلاقة بين التطور اللغوي وتطور مهام نظرية العقل لدى طفل الحضانة.

• المراجع :

- إبراهيم، نجلاء محمد(٢٠٠٨).الذكاء الوجداني وعلاقته بمصدر الضبط لطفل الروضة،رسالة دكتوراه،كلية رياض الأطفال،جامعة القاهرة.
- أبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٦). نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الإمام ، محمد صالح ؛ الجوالده ، فؤاد عيد(٢٠٠٨). مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً .مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر ، ع ٣٢، ج ٤، ص ص ٤٩٥ – ٥٢١.
- بقيعى،نافز(٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى،مجلة جامعة النجاح للأبحاث،مجلد٢٥،ع ١،ص ص ٨٢.٤٩
- الجوالده ، فؤاد عيد(٢٠٠٨).فاعلية برنامج تربوى قائم على نظرية العقل فى تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا فى الإردن،رسالة دكتوراه،كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا- جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الحسين،أسماء(٢٠٠٢).المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسى،الرياض:دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- حمدان،محمد كمال(٢٠١٠).الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية،رسالة ماجستير،كلية التربية،الجامعة الإسلامية -غزة.
- الزغلول،عماد؛والهنداوى،على(٢٠٠٧).مدخل الى علم النفس،الإمارات:دار الكتاب الجامعى.
- سليم، مريم (٢٠٠٢). علم نفس النمو، ط١ بيروت: دار النهضة العربية.
- الطيب، محمد عبد الظاهر.(١٩٩٤). مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- علي ، طلعت أحمد (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصريا في ضوء نظرية العقل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية ، مج ٥، ع ٢، ص ص ٧٣ - ١٠٧.
- مغربي،عمر عبد الله(٢٠٠٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، ماجستير، كلية التربية،جامعة أم القرى.
- مقابلة، بسام محمود (٢٠٠٤). تطور مفهوم نظرية العقل لدى الأطفال في الفئات العمرية من (٣- ٦) سنوات وعلاقة هذا المفهوم بالتفكير التباعدي والذكاء، رسالة دكتوراه كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- المللى،سهاد(٢٠١٠).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى عينة من المتفوقين والعاديين،دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين فى مدينة دمشق،مجلة جامعة دمشق،مج ٢٦،ع ٣، ص ص ١٣٥- ١٩١.
- النعيمي، نبراس مجبل (٢٠٠٣). تطور معرفة الأطفال بإستراتيجيات الضبط الذاتي رسالة ماجستير ، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد.
- Alwood, N .(2008). The effect of role on children's understanding of tattling behavior and its relation to Theory of Mind. Ph.D. Davenport .University of Arkansas. p, 93.
- Amy ,E. K.(2006).Parent Gender and Child Gender as Factors in the Socialization of Emotion Displays and Emotion Regulation in Preschool Children, Ph. D., University of Maryland,p,191.
- Armstrong, L.M.(2011). Emotion language in early childhood: Relations with children's emotion regulation strategy understanding and emotional self-regulation, The Pennsylvania State University.p,114.
- Astington, J. W., & Jenkins, J.M. (1995). Theory of mind development and social understanding. Social and Emotion, 9, 151-165.
- Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-

order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. New Ideas in Psychology. Special Issue: Folk Epistemology, 20(2-3), 131-144.
- Averill, C. M. (1999).The relationship between emotion perception and theory of mind in children with autism. Ph.D.The Ohio State University,
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30, 285-297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21, 37-46.
- Barton, C. A.(2010). Gender differences in advanced theory of mind and social competence among school-age children. The University of Texas - Pan American.p,56.
- Bennett, D.S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. Cognition and Emotion, 19(3), 375-396.
- Bolnick, R. R.(2008). Contributions of children's theory of mind, inhibitory control and social competence to school adjustment. Ph.D. United States ,Arizona State University,p. 187.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta R.C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. Journal of School Psychology, 40, 415-436.
- Calkins, S., & Johnson, M. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: temperamental and maternal correlates. Infant Behavior and Development, 21, 379-395.
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M., Odden, H., Itakura, S., et al. (2005). Synchrony in the Onset of Mental-State Reasoning: Evidence From Five Cultures. Psychological Science, 16(5), 378-384.
- Capage, L., Watson, A. (2001). Idual Differences in Theory of Mind, Aggressive Behavior, and Social Skills in Young Children. Early Education and Development ,12. (4) . 613-628.
- Caputi, Marcella., Lecce, Serena., Pagnin, Adriano.,& Banerjee, Robin;(2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. National Library of Medicine. Developmental psychology ,48. (1). 257-270.
- Carlo, Gustavo., Crockett, Lisa., Wolff, Jennifer& Beal, Sarah.(2012). The Role of Emotional Reactivity, Self-regulation, and Puberty in Adolescents' Prosocial Behaviors Social Development ,21. (4) .667-685.
- Dennis, M. J., & Slaughter, V. (2000). Cognitive and behavioral components of' peer acceptance in preschoolers: Relations between theory of' mind, prosocial behavior; and sociometric status. Unpublished manuscript.
- Diener, M., & De- Yeong, K. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. Journal of Applied Developmental Psychology, 25(1), 3-24.

- Eggum, Natalie D. ., Nancy Eisenberg., Karen Kao., Tracy L. Spinrad; Rebecca Bolnick.,Claire Hofer., Anne S. Kupfer; & William V. Fabricius (2012) .Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation : Relations over time in early childhood, J Posit Psychol. 6(1). 4–16.
- Erwin, R.J., Gur, R.C., Gur, R.E., Skolnick, B., Mawhinney-Hee, M., & Smailis, J. (1992). Facial emotion discrimination: I. Task construction and behavioral findings in normal subjects. Psychiatry Research,42, 231-240.
- Ferguson, F. J& Austin, E. J.(2010). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample, Personality and Individual Differences, 49. (5) . 414-418.
- Frith, U., & Frith C. (2001). The Biological Basis of Social Interaction. Psychological Science, 10(5), 151-155.
- Gal, E., Michelle, L. (2003).Role of theory of mind in the social competence of preschoolers, Ph.D. United States -- Ohio. Miami University, p.103 .
- Garner, P. W.& Hinton, T. S.(2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs, Journal of Community & Applied Social Psychology ,20.(6), 480.
- Gifford, S. A.(2001). Effects of after-school programs on the relationships among emotional regulation, behavior regulation, and social competence ,Fordham University,p. 150.
- Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J., Schonberg, M., & Lukon, J. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents and the development of self-control. Developmental Psychology, 38(2),222-235.
- Goldstein, T. R. (2010)The Effects of Acting Training on Theory of Mind, Empathy, and Emotion Regulation, Ph. D. The Graduate School of Arts and Sciences, Boston College,p.307.
- Gopnik, & Flavell,. (1993) The development of children understands of false belief and the appearance-reality distinction. International Journal of psychology,.28, 595-604.
- Gopnik, A. &Wellman, H. (1992) Why The child Theory of mind Really is a Theory. Mind and Language, vol.7, pp.145-177.
- Gopnik, A., & Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the distinction. Child Development, 59, 26-37.
- Gopnik. A.. & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. Child Development, 62, 98-100.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. Journal of School Psychology, 45,3-19.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2003). Individual difference in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 348-362.

- Happe F.G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able Autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24(2), 129-153.
- Hayward,E.O.(2011). Measurement of Advanced theory of Mind in School-age Children: Investigating the Validity of a Unified construct, D.Ph. in the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.p,138.
- Hendricks Brown, C.,Wyman, Peter A., Cross, Wendi., Yu, Qin., Tu, Xin; et al.(2010). Intervention to Strengthen Emotional Self-Regulation in Children with Emerging Mental Health Problems: Proximal Impact on School Behavior, Journal of Abnormal Child Psychology ,38. (5).707-20.
- Howes, C., Hamilton, C.E., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, 253-263.
- Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. Early Education & Development, 14(1), 101-119.
- Hughes, C .C., Soares-Boucaud, I. I., Hochmann, J. J.& Frith, U U.(1997). Social behavior in pervasive developmental disorders: effects of informant, group and "theory-of-mind". National Library of Medicine.European child & adolescent psychiatry, 6. (4). 191-198.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Positive and protective: Effects of early theory of mind on problem behaviors in at-risk preschoolers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(10), 1025-1032.
- Izard, C., Trentacosta, C., King, K. , & Mostow, A. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. Early Education & Development, 15(4),407-422.
- Jenkins, J. M., Astington, J. W.**(2000).** Theory of Mind and Social Behavior: Causal. Models Tested in a Longitudinal Study, Merrill-Palmer Quarterly ,46 (2) . 203-220.
- Jonathan D. Lane., Henry M. W., Shery.l. O., Jennifer .L.& David .C. R. .(2010) Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development in Early Childhood Br J Dev Psychol. 28(4). 871–889.
- Josephs, I. E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. Journal of Nonverbal Behavior, 18, 301-326.
- Kalpidou, M. (1997). The development of behavioral and emotional self-regulation during the preschool period, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College,p201.
- Keskin, B.(2005). The relationship between theory of mind, symbolic transformations in pretend play, and children's social competence. Ph.D ,The Florida State University.p,116.
- Ketelaars, M. P., van W. M., Verhoeven, L., Cuperus, J. M.& Jansonius, Kino(2010)Dynamics of the Theory of Mind construct: A developmental perspective. European Journal of Developmental Psychology. 7 (1). 85-103.

- Kolnik, S.(2010). Predicting school readiness: Executive functions, problem behaviors and theory of mind in preschoolers. Ph.D. United States – Florida, University of Miami, p, 80.
- Liddle, B., & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. Journal of Cultural and Evolutionary Psychology, 4, 231- 246.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. Cognitive Development, 22, 511-529.
- Martin, S.(2010). Theory of mind, Social information processing, and Children's social Behavior, Bowling Green State University, Ph.D. United States – Ohio,p. 151.
- McClelland, M., Connor, C., Jewkes, A., Cameron, C., Farris, C., & Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. Developmental Psychology, 43(4), 947-959.
- Merino ,N.M. (2009).Parallel relations of pretend play, social competence, and theory of mind Development .Ph.D. of Philosophy in Education University of California.p,179
- Michele , T. T.(2009). Uncovering a Differentiated Theory of Mind in Children with Autism and Asperger Syndrome , degree of .PD ,Boston College Lynch School of Education.p,135.
- Mier, D., Lis, S., Neuthe, K., Sauer, C.,Esslinger, C. et al.,(2010) The involvement of emotion recognition in affective theory of mind.Psychophysiology, 47. (6). 1028-1039.
- Miller, A., Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the head start classroom: Associations Among Observed Disregulation social competence and preschool adjustment. Early Education & Development, 15(2), 147-165
- Mizokawa, A. (2011)Understanding False Beliefs, Hidden Emotions, and Social Interactions among Five- and Six-Year Olds. English, Japanese Journal of Developmental Psychology. 22 (2), 168-178.
- Moore, C., Pure, K., & Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expression of certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. Child Development, 61, 722-730.
- Mowat, J. (2010). Towards the Development of Self-Regulation in Pupils Experiencing Social and Emotional Behavioural Difficulties (SEBD), Emotional & Behavioural Difficulties ,15. (3). 189-206
- Newton, E., Jenvey, V.(2011). Play and Theory of Mind: Associations with Social Competence in Young Children. Early Child Development and Care, 181.(6). 761-773.
- OBrien, M., Miner, W., Nelson, J. , Calkins, S., Leerkes, E. et al.(2011) Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. Cognition & emotion, 25.(6) . 1074-1086.
- Parita, P. V. (2010). Emotion regulation and executive functioning as predictors of theory of mind competence during early childhood. The

University of North Carolina at Greensboro (UNCG) Web Site: http://library.uncg.edu/
- Pears, K. C.& Fisher, P.A.(2005).Emotion Understanding and Theory of Mind among Maltreated Children in Foster Care: Evidence of deficits, Development and Psychopathology ,17(1) .47-65.
- Perner, J., & Ruffman, T. (2005). Infants' insight into the mind: How deep? Science, 308 (5719). 214-216.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that." Attribution of second-order beliefs by (5 - 10)year old children. Journal of Experimental Child Psychology, 39, 437-471.
- Perner,J., Ruffman,T.,&Leekam,S.R.(1994).Theory of mind is contagious : You catch it from your sibs. Child Development, 65, 1228-1238.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School Psychology Review, 33(3), 444-458.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavior and Brain Sciences, 4, 515-526.
- Raval, V., Martin, T., S. & Raval, P. H. (2007) Would others Think it is okay to express my feelings? Regulation of anger, Sadness and physical paining in Gugarati Children in India. Social development,.16, (1).58-78.
- Razza ,R.A.(2005).Relations Among False-Belief Understanding, Executive Function, and Social Competence: A longitudinal Analysis, Ph. D. The Graduate School College of Health and Human Development, The Pennsylvania State University.p,141.
- Renouf, Annie., Brendgen, Mara., Parent, Sophie., Vitaro, Frank., David Zelazo, Philipp. et al.(2010). Relations between Theory of Mind and Indirect and Physical Aggression in Kindergarten: Evidence of the Moderating Role of Prosocial Behaviors, Social Development ,19.(3). 535-555
- Ribeiro, L., Fearon, P. (2010). Theory of mind and attention bias to facial emotional expressions: A preliminary study, Scandinavian Journal of Psychology, 51. (4). 285-289
- Saarikallio, S.(2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood, Psychology of Music ,39. (3) ,307-327
- Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. New York: The Guilford Press.
- Sharp, C., Pane. H., Ha .C., Venta .A., Patel .A., Sturek .J,& Fonagy P.(2011) Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 50,(6).563-573.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-aged children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. Developmental Psychology, 33(6), 906-916.

- Smith, L. M. (2009).Parent and Teacher Influences on Preschool Children's Emotion Regulation, Pre-Academic and Social Skills, M.s. of Science in the Department of Human Development and Family Studies in the Graduate School of The University of Alabama,p52.
- Stansbury, K., & Zimmermann, L.K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. Child Psychiatry and Human Development, 30(2), 121-142.
- Strange, A. W.(1999). Social competence and theory of mind understanding in elementary school children with attention deficits. Ph.D.United States, West Virginia University, 61
- Sylvester, P. R.(2007). Early school adjustment: Contributions of children's emotion self-regulation and classroom instructional and emotional supports, The University of North Carolina at Chapel Hill.p,143.
- Tanaka, Emiko., Tomisaki, Etsuko., Shinohara, Ryoji., Sugisawa, Yuka et al.,(2010). Implications of Social Competence among Thirty-Month-Old Toddlers: A Theory of Mind Perspective Japan Children's Study Group. Journal of Epidemiology, suppl. Supplement, 20 . (54).47-51.
- Tarullo, A., Bruce, J., Gunnar, M.(2007). False Belief and Emotion Understanding in Post-institutionalized Children ,Social Development ,16. (1). 57-78.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, S., & Liew, J. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control, and their problem behaviors: a four-year longitudinal study. Emotion, 6(3), 459-472.
- Vithlani, P. (2010).Emotion Regulation and Executive Functioning as Predictors of Theory of Mind Competence during Early Childhood. M.s. of Arts, the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina.p,70
- Walker, S.(2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. The Journal of Genetic Psychology ,166. (3) . 297-312.
- Weimer, A., Sallquist, J., Bolnick, R.(2012). Young Children's Emotion Comprehension and Theory of Mind Understanding, Early Education and Development,23. (3).280-301
- Weimer, Amy A., Guajardo, Nicole R.(2005). False Belief, Emotion Understanding, and Social Skills among Head Start and Non-Head Start Children, Early Education and Development, 16.(3). 341-366.

- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. Child Development, 75,(2), 523-541.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. Child Development, 72, 655-684.
- Wellman. (1993). Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron-Cohen & H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), Understanding other minds: Perspectives from autismNew York: Oxford University Press. 10-39.
- Westhues, A., Hanbidge, A., Gebotys, R.& Hammond, A.(2009). Comparing the Effectiveness of School-Based and Community-Based Delivery of an Emotional Regulation Skills Program for Children, School Social Work Journal ,34. (1) .74-95.
- White , L. (2008).An Investigation of Emotion Regulation, Social Skills and Academic Readiness in Low-Income Preschool Children ,degree, Ph.D. Of the Catholic University of America ,p155.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, 13, 103-128.
- Wimmer, H., & Hartl, M. (1991). Against the Cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs. British Journal of Developmental Psychology, 9, 125-138.
- Woodburn, E. M.(2008). The social aspects of learning: The role of theory of mind, children's understanding of teaching and social-behavioral competence in school readiness. Ph.D. United States – Pennsylvania, University of Pennsylvania ,p. 167.
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. Journal of Nonverbal Behavior, 25, 187-205.

البحث السادس :

واقع التربية العملية في كليه التربية للبنات جامعه الكوفة ((دراسة تحليله وصفية))

إعداد :

أ.م.د / عبد الرزاق شنين الجنابي
كلية التربية للبنات جامعة الكوفة

أ.م.د / أميرة جابر هاشم
كلية التربية للبنات جامعة الكوفة

" واقع التربية العملية في كليه التربية للبنات جامعه الكوفة ((دراسة تحليله وصفية)) "

د/عبد الرزاق شنين الجنابي د/ أميرة جابر هاشم

- **مشكله البحث** :

تشير العديد من الدراسات الأمريكية والبريطانية وأخرى عراقيه وعربيه إلى ضعف مستوى المعلمين والمدرسين (يعزو) إلى ضعف برنامج عمليه الإعداد قبل الخدمة،و هناك دراسات استراليه تؤكد إن نسبه كبيره من المعلمين يتخرجون من مؤسسات التعليم العام بدون أن يكتسبوا مهارات التدريس الأساسية ويعزى ذلك إلى عدم التركيز عليها في أثناء برنامج التدريب العملي فيما وجدت بعض الدراسات العربية إن برنامج التربية العملية تركز على الجانب المعرفي النظري و يهمل عمليه الإعداد للمهارات العملية والجوانب الانفعالية ولندرة الدراسات في الجامعات العراقية و تحديدا في جامعة الكوفة لواقع التربية العملية.

ومن خلال معاينه وتفحص لنتائج التقويم النهائي والأساليب المعتمدة في تقويم(الطالبة/المدرسة) في مقرر التربية العملية و طرائق التدريس (حسب التخصص في القسم العلمي)في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة لوحظ انه هناك مؤشرا واضحا لوجود خلل في المعايير المعتمدة في عملية التقويم و تحديدا في مادة التربية العلمية، الأمر الذي جعل نزوع هذه الدرجات و ميلها إلى التضخم مقارنة بجميع المواد الدراسية وما يتوفر آلآن من معلومات عن حجم هذه الظاهرة لا يعد مجرد معلومات عامه تم التوصل إليها بالملاحظة الذاتية من خلال معاينه ومراجعة لتلك الدرجات وطبيعة توزيعها. وإن الحلول المقترحة لم تكن تُعتمد على دراسة علمية معتمدة لذلك إذ تم تصميم البحث هذا للإجابة على عدد من التساؤلات التي يطرحها التربويون في البيئة الجامعية وبحث لطبيعة توزيع درجات مقرر التربية العملية قبل وبعد التطبيق، لتحديد حدة التضخم في تلك الدرجات لوضع الحلول المناسبة لذلك تم تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: **ما واقع التربية العملية في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة و سبل الارتقاء بها؟**

وينبثق من التساؤل الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية وكما يأتي:

- ما طبيعة التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية لدى (الطالبات /المدرسات) في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة.
- ما مدى اتساق توزيع درجات مقرر التربية العملية (قبل وبعد) التطبيق مع الدرجة الكلية للمقرر.
- ما مدى اختلاف توزيع درجات مقرر التربية العملية لدى (الطالبات /المدرسات) في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة باختلاف القسم العلمي (التخصص).
- ما طبيعة التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر طرائق التدريس لدى (الطالبات /المدرسات) في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة .

- ما مدى اتساق توزيع درجات مقرر التربية العملية (قبل و بعد) التطبيق والدرجة الكلية للمقرر مع درجات مقرر طرائق التدريس.

- **أهميه البحث** :

التربية العملية خطوه هادفة في عمليه إعداد المدرسين التي تضطلع بها كليات التربية ويقصد بها انخراط طلبه المرحلة النهائية في الدراسة في تدريب ميداني للتدريس في المدارس بما ينطوي لمهنه التدريس من مهام و وظائف وبما يشتمل عليه من مسؤوليات و التزامات و ذلك من خلال معايشه (الطالب/المدرس) للواقع التعليمي معايشه كاملة بكل تفاصيله تكفل له أمكانيه التدريب العملي الواقعي على تلك المهام والوظائف التي ينتظر منه القيام بها كمعلم أو مدرس فيما بعد. (شريف،٢٠٠٥)

وبمرور الزمن وزيادة الطلب على التعليم ، برزت الحاجة إلى تحسين وزيادةٍ مؤهلات العاملين في مهنه التعليم ، إذ لم يعد المؤهل الأكاديمي وحده كافيا للمدرس ليؤدي دوره ،فالمدرس بحاجة إلى تأهيل مهني – تربوي من خلال برنامج التأهيل التربوي المعتمد من قبل كليات التربية، إذ يتعرف طلبه هذه الكليات على الجوانب النظرية لطرائق التدريسٍ و أساليبه الملائمة للطلبة لموضوع التخصص الذي يقومون بتدريسه مستقبلا .

ولمواكبة متطلبات العصر يتطلب تزويدهم بمهارات التفكير المساعدة على حل المشكلات والتي تسهم في تنميه التفكير الإبداعي ، و يلازم ذلك جوانب عمليه في التطبيق العملي للمعرفة في مجال التخصص وهو ما يعرف بالتربية العملية، التي تعد من المرتكزات المهمة التي تستند عليها عمليه إعداد المدرس ليسهم في نجاح العملية التعليمية .

وتعطى أنشطة التربية العملية مكانة هامة في برنامج إعداد المعلمين في العديد من البلدان نظرا للدور الكبير الذي تؤديه في تأهيلهم باعتبارها البودقة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة في مختلف المقررات الأكاديمية والتربوية، ومن خلالها يتاح(للطالب/المدرس)تطوير مهاراتهٍ التعليمية والاطلاع على المشكلات التربوية التي يمكن أن تواجهه مستقبلا و تشير دلائل كثيرة إلى أنه ما لم يقضي المدرس وقتا كافيا في التدريب العملي على أساليب و طرائق التعليم فأنه لن يستطيع ممارسه عمله بشكل مناسب فإلمام المدرس بالمادة العلمية وحدها لا يكفي ليصبح مدرسا ناجحا. (مكتب التربية العربي لدول الخليج ،١٩٨٧)

- **وتكمن أهمية البحث في جانبين هما** :
- **الجانب النظري للبحث** :

- قد يساعد البحث الحالي في تحسين برنامج التربية العملية في كليات التربية عموما و كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة خصوصا من خلال تحليل الواقع الحالي للتربية العملية تحليلا علميا لغرض تأشير مواقع الخلل لغرض تجاوزها.
- انه يأتي استجابة لنداءات كثيرة تدعوا إلى إعادة النظر في عملية تأهيل وتدريب الطلبة في كليات التربية ،بما يتماشى مع التطورات الحديثة في عملية الإعداد.

- تمثل برامج التربية العملية إحدى المرتكزات المهمة في عملية إعداد المدرسين و تكتسب أهميتها من كونها الجانب التطبيقي لبرامج عملية الأعداد،وان جودة الأعداد تتمثل في حصول الطالب درجة عالية في المقرر .
- قد يوفر البحث الحالي للمتخصصين و المهتمين بهذا الواقع بعض من الأسس العملية التي يمكن توظيفها في اتخاذ القرار الخاص بذلك من خلال تغيير الأنماط المعتمدة في عملية تقويم (الطلبة/المدرسون) في برامج التربية العملية.
- تعد هذه المحاولة الأولى من نوعها في حدود علم الباحثين و اطلاعهما والتي تناولت هذا الموضوع الحيوي و بهذه الطريقة لعلها تسهم في تقديم مقترحات تساعد في الارتقاء بواقع
- التربية العملية، وقد تكون بداية لبحوث مستقبلية أخرى مماثلة ومكملة بهذا الاتجاه يمكن الشروع بها لتطوير برامج التربية العملية وبمنطلقات جديدة لم تعتمد الأسلوب المعتمد في الدراسات السابقة.

- **الجانب التطبيقي للبحث** :

- يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في مراجعة كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة و إعادة النظر بالطريقة المعتمدة في تقويم (الطالبة/المدرسة) والمعايير المعتمدة في ذلك.
- وضع تصورات مقترحة لتطوير برنامج التربية العملية في كلية التربية للبنات/جامعة الكوفة، في ضوء متطلبات الإعداد المهني.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع التربية العملية في كلية التربية للبنات . جامعة الكوفة من خلال التحليل الإحصائي لهذا الواقع وكما يأتي :

- التعرف على طبيعة التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية لدى (الطالبات / المدرسات)في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة.
- التعرف على مدى اتساق توزيع درجات مقرر التربية العلمية (قبل و بعد) التطبيق ، مع بعضهما و مع الدرجة الكلية لدرجات المقرر.
- التعرف على الفروق في أداء (الطالبات/المدرسات) في مقرر التربية العملية (قبل و بعد) التطبيق ،وفي الدرجة الكلية ،وعلى وفق التخصص الدراسي (علمي . إنساني) .
- التعرف على طبيعة التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر طرائق التدريس لدى (الطالبات/ المدرسات) في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة.
- التعرف على مدى اتساق توزيع درجات مقرر طرائق التدريس مع درجات مقرر التربية العملية(قبل و بعد) التطبيق، و للدرجة الكلية لهما.

- **فرضيات البحث** :

لتحقيق أهداف البحث و التحقق منها وضع الباحثان خمس فرضيات هي الآتي:

- يميل التوزيع الإحصائي إلى الاعتدال في توزيع درجات مقرر التربية العملية (قبل و بعد) التطبيق و الدرجة الكلية لدرجات المقرر للعينة ككل وللمجموعتين حسب التخصص الدراسي (إنساني . علمي) .

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات مقرر التربية العملية(قبل و بعد) التطبيق مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أداء (الطالبات/المدرسات) في مادة التربية العملية(قبل و بعد) التطبيق ومع الدرجة الكلية على وفق التخصص الدراسي(علمي – إنساني) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- يميل التوزيع الإحصائي إلى الاعتدال في توزيع درجات مقرر طرائق التدريس.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات مقرر التربية العملية (قبل و بعد) التطبيق،وللدرجة الكلية مع درجات مقرر طرائق التدريس عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- **حدود البحث** :

تم تحديد البحث بالاتي :

- طالبات الصف الرابع في كلية التربية للبنات/جامعة الكوفة ولستة أقسام من الدراسة الصباحية وكما يأتي:
  - ✓ (علوم الحياة، الحاسبات، الرياضيات) من الأقسام العلمية.
  - ✓ (اللغة العربية،التاريخ، الجغرافية) ومن الأقسام الإنسانية.
  - ✓ العام الدراسي(٢٠١١/١٠١١).
- درجات مقرر التربية العملية للعام الدراسي(٢٠١٠/٢٠١١).
- درجات مقرر طرائق التدريس بحسب التخصص ولنفس الطالبات للعام(٢٠١٠- ٢٠١١).

- **تحديد المصطلحات** :

تعرّف التربية العملية: بأنها التطبيق العملي في المدرسة للخبرات التربوية من معارف وقيم ومهارات،من تطبيق لطرائق التدريس وأساليبه المختلفة إلى استخدام التقنيات التعليمية واستخدام وسائل القياس والتقويم المختلفة (شخشير و أبو دقة ،٢٠٠٤) .

وتعرّف التربية العملية: بأنها فترة من الإعداد الموجهة للدارسين في برنامج التربية العملية لتطبيق المبادئ والمفاهيم التربوية تطبيقا أدائيا،وعلى نحو سلوكي في الميدان، لكسب المهارات التدريسية والتي تشمل ثلاث مراحل هي المشاهده والمشاركه والممارسه (شريف ، ٢٠٠٥)

ويعرفها الباحثان نظرياً: بأنه عملية التدريب النظري والعملي على طرائق التدريس وأساليبه و توظيف نظريات التعلم ومهارات الإدارة الصفية واستخدام تقنيات التعليم وأساليب القياس و التقويم لتحقيق أهداف العملية التعليمية في جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال قاعة الدرس.

ويعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها فترة الإعداد الموجهة لطالبات كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة والذي يتضمن فصلين دراسيين أحداهما داخل الكلية يتضمن التدريب النظري والعملي و المشاهدة في المدارس والآخر يتضمن التدريب الفعلي في ممارسة التدريس في المدارس الثانوية و يتضمن فترة (٦)

أسابيع ويتم التقويم من قبل مشرف تربوي وآخر في التخصص الأكاديمي ومدير المدرسة.

(الطالبة/المدرسة): مصطلح يطلق على الطالبة في كلية التربية في النصف الثاني من السنة الدراسية الرابعة في فترة التربية العملية التي تكون فيه الطالبة مدرسة تمارس التدريس في المدرسة و طالبة في الكلية في إن واحد تتلقى التوجيه و التقويم من المشرفين على برنامج التربية العملية أي أنها طالبة تحت التدريب.

- **إطار نظري ودراسات سابقه** :
- **الإطـــار النظري** :
- **مفهوم التربية العملية** :

التربية العملية مرحلة هامة و ضرورية من مراحل إعداد المعلمين و المدرسين فهي الفترة الزمنية التي يسمح فيها للطالب و الطالبة بالتحقق من صلاحية الخبرات و متطلبات القاعات الدراسية الحقيقة و إعدادهم نفسيا و تعليميا وإداريا تحت إشراف و توجيه أساتذة متخصصين من كليات أو معاهد الإعداد.

وتحتل التربية العملية مكانة متميزة إذ يطلق عليها الإعداد قبل الخدمة فهي تمثل مختبرا تربويا يقوم فيه الطالب بتطبيق معظم المبادئ و النظريات التربوية بشكل أدائي و عملي في الميدان الحقيقي لها (وهو المدرسة) و بالتالي تصبح عملية إعداد المعلمين و المدرسين عملية تتصف بالواقعية و إنها ذات معنى و قيمة وظيفية . ويعزز هذا ما يدركه الطلبة المتدربون وهم يقومون بالتدريب العلمي في المدارس و يحققون اكبر فائدة من خلال برامج التربية العملية لأنهم تعاملوا مع الطلبة والمناهج و الإدارة المدرسية و تمكنوا من اكتشاف الصعوبات والمشكلات الميدانية بشكل واقعي كما إنهم حاولوا تجريب بعض المبادئ والمفاهيم والنظريات التي درسوها في كلياتهم . كلية التربية – جامعة أم القرى)

و تهدف التربية العملية في كليات التربية إلى تدريس الطلبة و إكسابهم المهارات و الاتجاهات وتتكون مناهجها من ثلاث مكونات أساسية هي :

- الخطة الزمنية.
- المحتوى.
- الطريقة.

من ملاحظة هذه المكونات في عدد من المؤسسات التربوية المسؤولية عن إعداد المدرسين نجدها تأخذ المنحى التقليدي في التدريب ومن الاتجاهات الشائعة للتدريب العملي في كليات التربية العربية تعتمد النماذج الآتية :

- أنموذج التدريب الأسبوعي خلال عدد من الساعة الدراسية (٢ـ ٨) ساعة إذ ينتقل الطلبة / المدرسون مع مشرف إلى احد المدارس لغرض مشاهدة احد الدروس لأحد المدرسين المتميزين و تسجيل ملاحظاتهم حول الأداء التدريسي . إذ يتم مناقشه نقاط القوة و الضعف لذلك الدرس و الاستفادة منها ، وبعد التدريب لعدة أسابيع بهذه الطريقة ينتقلون إلى خطوة تالية هي القيام بالتدريس داخل قاعة الدرس .

- أنموذج التدريب المتصل،إذ يستمر(الطالب / المدرس)في إحدى مدارس التدريب فترة من الزمن متدرب أثنائها على التدريس فترة من أسبوع إلى فصل دراسي تحت إشراف مدرس الصف أو مشرف التربية العملية وهذا الأسلوب يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو عمل التدريس.
- أنموذج البعثة الداخلية (Internship) إذ يلتحق الطالب /المدرس بإحدى مدارس التدريب و يعمل فيها مدرسا متدربا تحت إشراف احد مدرسيها أو مشرف من الكلية،وهذا الأسلوب يزود الطالب بأعلى مستوى من الخبرة التربوية وتجمع الكثير من كليات التربية في البلاد العربية بين النموذجين الأول و الثاني. (المالكي، ١٩٩٠)

- **أهداف التربية العملية** :

تهدف التربية العملية لتحقيق جملة من الأهداف منها:

- تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة التي تساعد المتدربين على تطوير أساليبهم السلوكية لتكون ملائمة للتفاعل مع الطلبة و معالجة حاجاتهم ومشاكلهم فيما بعد.
- يوظف (الطالب/المدرس) المفاهيم و المبادئ والنظريات التربوية التي درسها على نحو تطبيقي وعملي في ميدانها الحقيقي (المدرسة) و قاعة الدرس.
- اكتساب الطالب /المدرس المهارات اللازمة لممارسة الأدوار المتعددة في مهنة التعليم.
- اكتشاف (الطالب/المدرس) لقدراته و إمكانياته الذاتية من خلال الممارسة العملية.
- أن يتعرف(الطالب/المدرس)على عناصر الموقف التعليمي ويدرك العلاقةبين هذه العناصر و كيفية تفعيل تلك العناصر وما يتطلب من إجراءات ومستلزمات.
- أن يتدرب (الطالب/المدرس)على ممارسة مهارات التقويم الذاتي فتنمو لديه القدرة على النقد للآراء و الأفكار و كذلك النقد الذاتي و تقبل آراء الآخرين برحابة صدر.
- أن يتعرف (الطالب/ المدرس) على المناهج التربوية التي يتعرض لها الطلبة في المدارس و أن يعي و يتعرف على فلسفة تلك المناهج.
- أن يتعرف (الطالب/المدرس) على الإمكانيات الحقيقية للمدارس و ظروف العمل فيها وأن يتكيف مع ذلك على وفق الإمكانات المتوفرة و المتاحة.
- أن يتدرب(الطالب/المدرس)على إعداد الدروس وأساليب التخطيط وإعداد الأهداف السلوكية وان يكون قادر على قياس و ملاحظة تلك الأهداف.
- أن يتعامل(الطالب/المدرس)مع المدرسين والإدارة المدرسية بكل تقدير واحترام وأن يتعرف على الأنظمة و التعليمات المعتمدة في المدارس من قبل تلك الإدارات.
- أن يتدرب (الطالب/المدرس)على ممارسة بعض المهارات الإدارية.
- أن يكتسب (الطالب/المدرس)بعض الاتجاهات الايجابية نحو مهنه التدريس مثل الإخلاص في العمل والصبر والصدق والتعامل بروح أبوية مع الطلبة والقدره علي تحمل المسئوليه وغيرها (كليةالتربية جامعة ام القري السعوديه) (http://www.uqu .edu .sa /pag /ar /4104)

- **أهمية التربية العملية** :

تأتي أهميه التربية العملية من اعتبارها جزأ لا يتجزأ من برنامج عمليه الإعداد قبل الخدمة ، بحيث توفر انتقالا تدريجيا من مرحله التدريب إلى مرحله ممارسه مهنه التعليم بشكل رسمي ويسعى برنامج التربية العملية تحقيق مجموعه من الأهداف منها :

- تعريف (الطالب . المدرس) بمتطلبات عمليه الإعداد المهني التربوي والمجال الذي سيعمل به أثناء الخدمة بما يتضمن هذا المجال من مكونات وادوار ومسؤوليات وبما يترتب عليه في المستقبل من مهمات.
- أتاحه الفرصة (للطالب . المدرس) بتوظيف ما درسه من مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربويه خلال مراحل عمليه الإعداد الأكاديمي في الجامعة كي تكتسب عمليه إعداده لمهنه التدريس أبعادها النظرية والتطبيقية مما يزيد من كفاءته وقدراته كمدرس.
- تهيئة (الطالب . المدرس):للانتقال من دور الدارس والمتلقي وهو ماتعود عليه في دراسته الجامعية إلى دور المدرس وهو ما ينتظر منه القيام بعد التخرج مما يحقق له انتقالا طبيعيا تدريجيا، أي إنها المرحلة الانتقالية بين دورين (شريف ،٢٠٠٥)

و يشير طوالبة (٢٠٠٩) إلى أهمية التربية العملية في كونها :

- توفر فرصة عملية لتطبيق المفاهيم و المبادئ و النظريات التربوية .
- تتيح الفرص أمام (الطالب/المدرس) لممارسة المهمات التربوية بصورة عملية.
- تتيح الفرص أمام (الطالب/المدرس) لاكتساب المهارات التربوية بصورة تدريجية ومنظمة.

- **تجارب في التربية العملية في بعض الدول** :

مدة التربية العملية و مراحلها (طوالبة، ٢٠٠٩ ، ٢٦- ٢٨)رغم التباين في إجراءات تنفيذ التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الأمريكية إلا إنها تتشابه كثيرا في ملامحها و أهدافها و آلياتها وهي جميعا تركز على التربية العملية و تعتبرها أكثر عناصر المنهج تأثير في السلوك التعليمي (للطلبة / المدرسين) وتصممها بطريقة تمكن (الطالب / المدرس) من التعرف التدريجي على محيط عمليات التعلم ومن ثم التدرج في تولي التدريس الفعلي بحيث تنفذ التربية العملية في ثلاث مراحل هي:

- مرحلة المشاهدة و تستغرق حوالي (٦٠ ساعة).
- مرحلة التطبيق الجزئي و تستغرق حوالي (٢٠٠.٢٥٠ ساعة).
- مرحلة التطبيق المكثف،و تستغرق حوالي (٤٠٠ .٥٠٠ ساعة).

ويتم اختيار المدرسة التي يتم التطبيق فيها وفق معايير معينة كالموقع وتوافر المستلزمات فيها، وتواجد المدرسين من ذوي الخبرات الجيدة ورغبة العاملين فيها و غير ذلك.

و تعتمد الجامعات الأمريكية أدلة خاصة للتربية العملية يتم إعدادها تتضمن المهام و الواجبات و آليات التنسيق بين كافة الإطراف المشاركة. كما يتم اختيار مجموعة المدارس المتعاونة و المدرسين المتعاونين، وتنظيم ورش عمل

للمدرسين المتعاونين، وتحدد (للطالب/المدرس) إجراءات التحاقه بكل مرحلة من مراحل التربية العملية و آليات المتابعة و التقويم.

في ألمانيا يخضع جميع المعلمين الذين يتم أعدادهم للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي أو المهني لنظام تدريب لمدة عامين، تحت إشراف إدارة المدرسة و الإدارات التربوية المحلية، و ذلك في مدارس متعاونة مؤهلة لتدريب المعلمين عمليا، تختار من قبل وزارة التربية في الولاية.

يحضر(الطلبة/المعلمون) دروس لمعلمي المدرسة،كما يقومون بتنفيذ بعض الدروس مع معلمي المدرسة،كما يقومون بتنفيذ بعض الدروس بأنفسهم،ويناقشون مخططات دروسهم و التطبيقات العملية مع المعلم المتعاون و يشاركون في حياة المدرسة وأنشطتها و يجتمع (الطلبة/المعلمون) يومين في الأسبوع في حلقات دراسية حسب التخصص لغرض مناقشة الخبرات العملية في ضوء النظريات التربوية التي تعلموها و المشكلات التي تعرضوا لها ويطلعهم معلمون مؤهلون على قواعد المدرسة وقواعد التعليم والإدارة المدرسية وطرائق التدريس الحديثة،وبعد عامين من التدريب العملي يخضع الطلبة لامتحانات شفهية و تحريرية في التربية ومواد التخصص وطرائق تدريسها.

في بلجيكا تتنوع أنشطة التربية العملية و تتدرج مع التقدم في الدراسة،فخلال السنة الأولى يتم تألف الطالب مع المعلم في الموقف الصفي،وفي السنة الثانية يركز على طرائق التدريس وكيفية استخدامها عمليا،أما السنة الثالثة فيقوم الطالب المعلم بالتدريس بشكل مستقل خلال مدة طويلة نسبياً لتمكينه من تحمل المسؤولية في المستقبل. وفي فرنسا تنظم أنشطة التربية العملية في أربع مراحل،الأولى منها مرحلة التحسس، وفي المرحلتين الثانية والثالثة يتدرب الطالب المعلم بمرافقة المرشد(المشرف) وفي المرحلة الرابعة التي تدوم أربعة أسابيع يتحمل الطالب خلالها مسؤولية التعليم.(رحمة ١٩٨٢).

تجربة الجامعة الأردنية في التربية العملية: إن الآلية الجديدة المعتمدة من قبل قسم المناهج و طرائق التدريس في كلية العلوم التربوية تتضمن مرحلتين:

المرحلة الأولى وتسمى تربية عملية (١) و يتم تنفيذها ابتداء من السنة الثانية للطالب الجامعي بهدف توفير بيئة تربوية تساعد الطالب على الربط بين النظريات التربوية التي يتلقاها في قاعة الدرس.

والمواقف التعليمية التي يتاح له مشاهدتها عبر مساق التربية العملية (١) والذي يعرفهم بواقع عملية التعليم والتعلم في المدارس الأردنية على ارض الواقع من خلال زيارة هذه المدارس و إجراء المشاهدات داخل قاعة الدرس وما يتبع ذلك من مناقشات فاعلة لهذه المشاهدات الصفية في قاعة التدريس الجامعي يديرها و يشرف عليها مدرس المادة.

أما المرحلة الثانية و تسمى تربية عملية (٢) و يسجل بها الطلبة بواقع (٩)ساعات معتمدة يكون الطالب خلالها أكثر استعدادا لتطبيق الممارسات

التدريسية مباشرة بسبب الخبرات التدريسية التي اكتسبها في المرحلة الأولى ويسجل الطالب في هذا المساق في فصل التخرج.

- **دراسات سابقة** :

اطلع الباحثان على العديد من الدراسات التي تناولت تقييماً لبرامج التربية العملية في : عدد من البلدان العربية و لم يثر الباحثان على أية دراسة تناولت التحليل الإحصائي لواقع التربية العملية ومن هذه الدراسات الآتي:

- دراسة زيتون وعبيدات (١٩٨٤):تناولت الدراسة المشاكل التي تواجه (الطلبة/المعلمين) أثناء المشاركة في برنامج التربية العملية و من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وانطباعاتهم نحو البرنامج ،وبينت الدراسةإن التربية العملية ساعدت الطلبة المشتركين وبنسبة(٧٨.٢٪) من أفراد العينة في التخطيط والإعداد للدرس و اختيار المحتوى وتنظيمه والأنشطة والوسائل المستخدمة وتوصل الباحثان إلى وجود ارتباط دال بين ما يدرسه الطلبة من مواد نظرية والممارسة العملية وبين الجوانب النظرية للتربية العملية و الجانب التطبيقي لها .
- دراسة صلاح (١٩٨٥) : هدفت الدارسة إلى التعرف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه برنامج التربية العملية في كلية التربية . جامعة الأزهراستخدام الباحث استبانه لهذا الغرض طبقت على عينة من (٣٢٧) طالب وطالبة في المرحلة الثالثة والرابعة، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود عدد من المشكلات أهمها: انعدام التدريب على مهارات التدريس المختلفة ، وقصر الفترة الزمنية للتربية العملية (للطلبة/المعلمين) مع عدم وجود المستوى العالي للكفاءة التربوية للمشرفين على الطلبة.
- دراسة الوابلى (١٩٨٥) : هدفت الدراسة إلى التعرف على مسؤوليات مشرف التربية العملية في الكلية للجوانب النظرية و التطبيقية من وجهة نظر (الطلبة/المعلمين) في جامعة أم القرى بمكة المكرمة و اعتمدت الباحث استبانه تتضمن فقرات لمسؤوليات مشرف التربية العملية لعينة بلغت(١٢٧) طالب في التخصصات العلمية والإنسانية .وتوصلت الدراسة إلى تطبيق مشرف التربية العملية للكثير من مسؤولياته،وهناك البعض منها لم يتحقق.
- دراسة موفق (١٩٨٧): هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء الطلبة المشركين في برنامج التربية العملية في كلية التربية – جامعة الموصل في كفاية التطبيق و مجالات التقويم والإعداد المهني والعلاقات الإنسانية. و استخدم الباحث استبانه لهذا الغرض على عينة من (١٥٢) طالب و طالبة، وبواقع (٥٢) طالبة و (١٠٠) طالب و كانت نتائج الدراسة إن طلبة الأقسام العلمية قد اكتسبوا بعض الخبرات من خلال اطلاعهم على الأنظمة و التعليمات المدرسية و أوصت الدراسة بضرورة تدريب أفراد العينة على استخدام الوسائل التعليمية و اقترحت تطوير مناهج كلية التربية و الاهتمام بموضوع الوسائل التعليمية
- دراسة السعيد والشعبي (١٩٩١): هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التربية العملية لكلية المعلمين بأبها في المملكة العربية السعودية للتعرف عن الجوانب الايجابية و السلبية فيها و استخدام الباحثان استبانه لعينة من

الطلبة المشتركين في البرنامج و كانت نتائج الدراسة تشير إلى : استفادة (٦٢,٢٪)من العينة من مشرف الكلية و (٢٠٪)بدرجة متوسطة و أن نسبة عالية من الطلبة أفاد بأنه المتعلم المتعاون لا يؤدي دوره بالشكل المناسب و إن مدارس التدريب غير ملائمة و إن مدراء ها لا يتيحوا للطلبة الاطلاع على الجوانب الإدارية للمدرسة

- دراسة الدخيل و المزروعي (١٩٩٧): هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية– جامعة أم القرى في برنامج التربية العمليةواعد الباحثان استبانه لهذا الغرض تتضمن المشكلات بثلاث مجالات، تتعلق بالإدارة المدرسية ،ومشرف الكلية والمعلم المتعاون طبقت على عينة من(١٩٥) طالب و طالبة و توصلت الدراسة إلى ما يعانيه الطلبة من السلوك الإداري في المدارس ومن سلوك المعلم المتعاون، وإخفاق لبعض مشرفي المواد الدراسية
- دراسة المغيدي (١٩٩٨): هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية /جامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة المشتركين في البرنامج ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث استبانه تضمنت أربعة محاور رئيسة طبقت على (١٥٠) طالب و طالبة وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص في تقويم دور المشرف التربوي،كذلك عدم وجود فروق بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في التخصص العلمي والإنساني فيما يتعلق بدور المعلم المتعاون ووجود فروق لمتغير التخصص لصالح الطلاب في القسم العلمي في كونها الأكثر ايجابية نحو مدير المدرسة.أما ورشة التربية العملية،لا توجد فروق تعزى لمتغيري التخصص والجنس،وعدم وجود تفاعل بينهما،أي إن هناك تشابه في وجهات نظر الطلاب و الطالبات في دور ورشة التربية العملية.
- دراسة رشدي و آخرون (١٩٩٩): هدفت الدراسة إلى تصميم أداة عربية لتقييم أداء طلاب كليات التربية في برنامج التربية العملية، تكونت الأداة من(٨٣)فقرة تتناول جميع المهارات والمتطلبات اللازمة للنجاح في مهنة التدريس،تم تطبيق الاستبانه على عينة كبيرة بلغت (٣٢١٢) طالب وطالبة في اربع من كليات التربية في جمهورية مصر العربية .
- و تم التأكد من صدقها في قياس ما وضعت لأجله و المتضمن الآتي:
  - ✓ المواصفات الشخصية.
  - ✓ المتطلبات المهنية الفنية.
  - ✓ المتطلبات الخاصة بعملية التدريس.
  - ✓ المتطلبات الخاصة بالعلاقة مع الطلبة.
  - ✓ المتطلبات الخاصة بالقدرة على التنظيم.
- دراسة عنايات (١٩٩٩): هدفت الدراسة إلى التعرف عن أهم المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية في جامعة عين شمس في برنامج التربية العمليةاستخدمت الباحثة استبانه أعدتها لهذا الغرض طبقتها على (١٠٠) طالب و طالبة،(٤٨) منهم من المرحلة الرابعة و (٥٢) من المرحلة الثالثة واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي منهجا للدراسة وتوصلت إلى عدد من النتائج كان أهمها إن عدد المشرفين الاختصاص قليل وإن هناك اختلافا

بين طرائق و أساليب التدريس بين مشرف الكلية والمتعلم المتعاون،وعدم تعاون المتعلم المتعاون،وقصر فترة التدريب التي لا تؤهل لامتلاك كفايات التدريس.

- دراسة رياض (٢٠٠٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات التربية العملية لدى طلبة كليات التربية الحكومية بغزة، اعد الباحث استبانه لهذا الغرض طبقت على عينة من(٣١٣) طالب وطالبة،كما استخدم مقياس الاتجاه نحو التربية العملية و استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي عن طبيعة الظاهرة.
- وتوصلت الدراسة إلى إن من المشكلات التي تقع في المرتبة الأولى هي المشكلات الخاصة بالطالب/ المعلم،تليها المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة وعدم تعريف الطالب/المعلم بالنظم و اللوائح المدرسية،وعدم مشاركة الطلبة في أوجه النشاط المدرسي و إحباطه في جانب التجديد التربوي، ثم تلتها مشكلات المعلم المتعاون و كان من أبرزها النظرة الاستعلائية تجاه الطالب/ المعلم،و التدخل أثناء شرح الدرس،أما المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي تحتل المرتبة الرابعة و أهمها الاستهانة برأي الطالب/المعلم ، والتدخل أثناء تنفيذ الدرس.
- دراسة شخشير و أبو دقة (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التربية العملية في الجامعات و الكليات الفلسطينية من اجل تشخيص مشكلات التربية العملية و إيجاد الحلول لها. تكونت عينة الدراسة من(٥٤٨) طالب وطالبة، وتم استخدام استبانه بـ (٦) مجالات للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتوصلت إلى بعض الايجابيات والسلبيات في البرنامج، والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية/ الجامعة وان أهم الموضوعات حسب رأي أفراد العينة هي طرائق التدريس العامة و أساليبها، وطرائق التدريس التخصصية وأساليبها والوسائل التعليمية.
- دراسة شريف (٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى التعرف عن واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بغزة، و لتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث استبانه وزعت على عينة مكونة من (١٣٤) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج إن محور المشرف الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين فيما احتل محور المدرسة المحور الأخير في الدراسة.

- **تحليل الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها** :

من خلال اطلاع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة تكونت لهما رؤية في صياغة مشكلة البحث وفرضياته من خلال تسليط الضوء على موضوع هام لغرض دراسته. لكن بصيغة جديدة تختلف عن ما درس وبحث سابقا. إذ لم يعثر الباحثان على أية دراسة سابقة تتناول واقع التربية العملية من خلال التوزيعات الإحصائية لدرجات مقرري التربية العملية وطرائق التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة ،مما يؤكد الحاجة إلى مثل هذه الدراسة. و بالرغم استعراض الباحثان لعدد كبير من الدراسات السابقة إلا إننا وجدنا اتفاقا في أهدافها بتقويم برنامج التربية العملية في عدد من كليات التربية،والتعرف عن أهم المشكلات في تلك البرامج.

فيما اختلفت الدراسة الحالية عن جميع م سبق من دراسات في إجراء تحليلاً إحصائيا لدرجات (الطالبات/المدرسات) قبل و بعد التطبيق والدرجة الكلية لمقرر التربية العملية وعلاقة ذلك بدرجات مقرر– طرائق التدريس ومدى الاختلاف تبعا للتخصص.

جميع الدراسات السابقة استهدفت طلبة المراحل الأخيرة في كليات التربية و المعاهد العليا المشمولين في برنامج التربية العملية مجتمعات وعينات لها وتتفق الدراسة الحالية في ذلك كونها استهدفت طالبات المرحلة الرابعة في كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة مجتمعا وعينه للدراسة.

اتفقت جميع الدراسات السابقة في استخدام استبانه لتحقيق أهداف الدراسية واختلفت الدراسة الحالية في استخدام التحليل الإحصائي لدرجات (الطالبات/المدرسات) لمقرر التربية العملية قبل و بعد التطبيق وإجراء مقارنات بحسب التخصص ومقارنة كل ذلك بدرجات مقرر طرائق التدريس و إجراء التقويم بحسب نتائج التحليل الإحصائي.

اتفقت معظم الدراسات السابقة إلى وجود ضعف و كثير من السلبيات التي ترافق برامج التربية العملية المعتمدة في كليات التربية العملية والتي بحاجة إلى مراجعة وبحث وتطوير، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هذا الموضوع إلا إن جوانب الضعف التي ركزت عليها الدراسة الحالية هو التضخيم الملحوظ والواضح في درجات مقرر التربية العملية مقارنة بدرجات مقرر طرائق التدريس وسبل المعالجة .

- **منهجية البحث وإجراءاته** :

- **منهجية البحث** :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي المقارن أسلوبا و منهجاً للدراسة و ذلك لكون أهداف البحث تنطوي في التعرف على خصائص التوزيعات الإحصائية لدرجات (الطالبات/ المدرسات) في مقرر التربية العملية كذلك للمقارنة ومعرفة درجةِ الارتباط بين تلك الدرجات و درجات مقرر طرائق التدريس،ومقارنتها تبعا للتخصص.

- **إجراءات البحث** :

يتناول البحث تحليل و دراسة التوزيعات الإحصائية لواقع الدرجات لمقرر التربية العملية لطالبات كلية التربية للبنات جامعة الكوفة،والتعرف على مدى اختلاف هذا الواقع باختلاف التخصص الدراسي،لذا اقتصرت عملية جمع البيانات على سجلات الدرجات لعدد من أقسام الكلية و لمقرر التربية العملية لطالبات الصف الرابع و كذلك سجلات درجات لمقرر طرائق التدريس لطالبات الصف الثالث و لنفس العينة.

- **مجتمع البحث و عينته** :

تمثل مجتمع البحث بجميع طالبات الصف الرابع للتخصصات العلمية والإنسانية من الدراسة الصباحية في كلية التربية للبنات للعام الدراسي(٢٠١٠- ٢٠١١) وقد بلغ العدد (٦٠٠) طالبة،إذ تم اختيار عينة من هذا المجتمع بلغت (٤٠١) طالبة، وبنسبة (٦٦,٨٣) و كما موضح في الجدول (١).

جدول (١) : يوضح عينة البحث وفقالتخصصات العلمية والإنسانية

الأقسام العلميه	العـدد	الأقسام الإنسانية	العدد
الحاسبات	٨٩	اللغة العربية	٦١
الرياضيات	٣٩	التاريخ	٧٥
علوم الحياة	٤٦	الجغرافية	٩١
المجموع	١٧٤	المجموع	٢٢٧
المجموع الكلي للعينة (٤٠١) طالبة			

- **الوسائل الإحصائية** :

استخدم الباحثان عدد من الوسائل الإحصائية من خلال الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لمعالجة البيانات و كما يأتي:

- مقاييس النزعة المركزية (الوسط، الوسيط، المنوال، الانحراف المعياريدرجات الالتواء).
- تحليل التباين أحادي الاتجاه.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار *LSD.Least Significant Differences : LSD*
- اختبار اقل فرق معنوي و يستخدم لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية إذ لم تكن الفروق معنوية.

- **عرض النتائج و تفسيرها** :
- **عرض النتائج** :

أولا : الفرضية الأولى: يميل التوزيع الإحصائي لدرجات الطالبات في مقرر التربية العملية لدى طالبات كلية التربية للبنات إلى الاعتدال في التوزيع قبل التطبيق وبعد التطبيق والدرجة الكلية و على وفق التخصصات العلمية والإنسانية.(أولا- ١)الجدول (٢) والأشكال(١) و(٢) و(٣) توضح التوزيع الإحصائي لدرجات الطالبات في مقرر التربية العملية قبل التطبيق وبعده والدرجة الكلية للعينة.

الجدول (٢) : توزيع الدرجات قبل و بعد التطبيق والدرجة الكلية لمقررالتربية العملية

التوزيعات الإحصائية	قبل التطبيق	بعد التطبيق	الدرجة الكلية
الوسط	٤١,٠٠٠	٤٤,٠٠٠	٨٥,٠٠٠
الوسيط	٤٠,٣٧٠	٤٣,٥٣٣	٨٣,٩٠٣
المنوال	٤٠,٠٠٠	٤٥,٠٠٠	٨٥,٠٠٠
الانحراف المعياري	٤,٥٨٠	٣,١٥١	٥,٨٤٦
الالتواء	١,٥٧-	٢,٠١١-	٢,١٤-

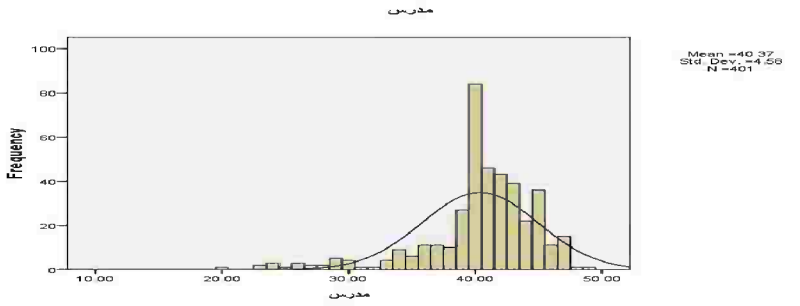
الشكل التالي يوضح :

(٥٠٪) قبل لتطبيق تمثل درجة المدرس المشرف على التربية العملية داخل الكلية في الفصل الدراسي الأول.

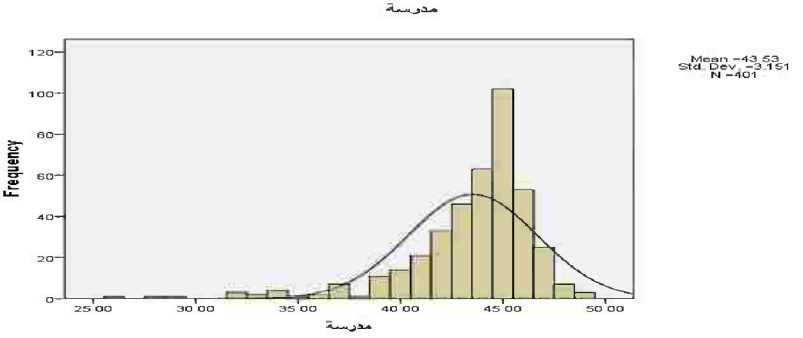
(٥٠٪) بعد التطبيق وتمثل مجموع الدرجة التي تحصل عليها (الطالبة/المدرسة) أثناء فترة التطبيق في الفصل الدراسي الثاني داخل المدرسة وتوزع كالآتي:

- ✓ (٢٠ درجة) تقييم المشرف التربوي(للطالبة/المدرسة).

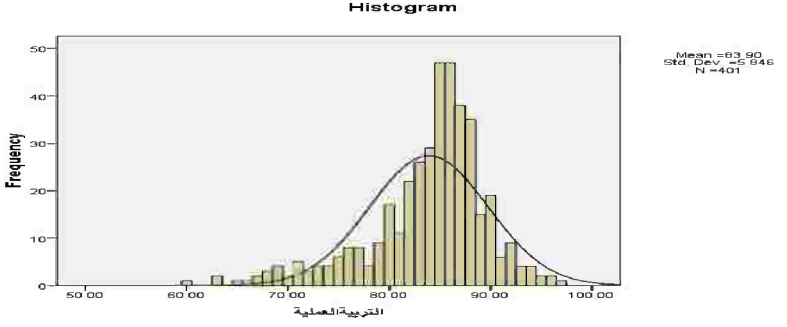
- ✓ (٢٠ درجة) تقييم المشرف العلمي (الاختصاص) (للطالبة/المدرسة).
- ✓ (١٠ درجة) تقييم إدارة المدرسة (للطالبة/المدرسة).



الشكل (١) : التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية قبل التطبيق



الشكل (٢) : التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية بعد التطبيق

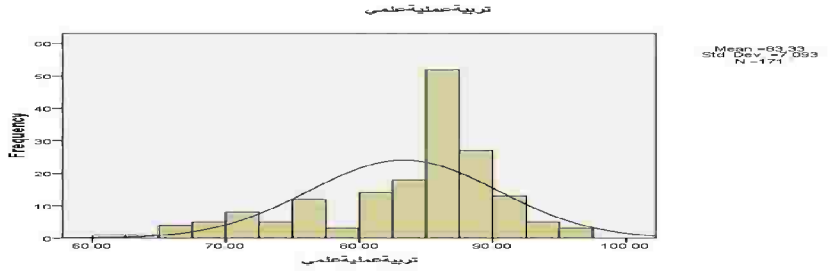


الشكل (٣) : التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية ككل

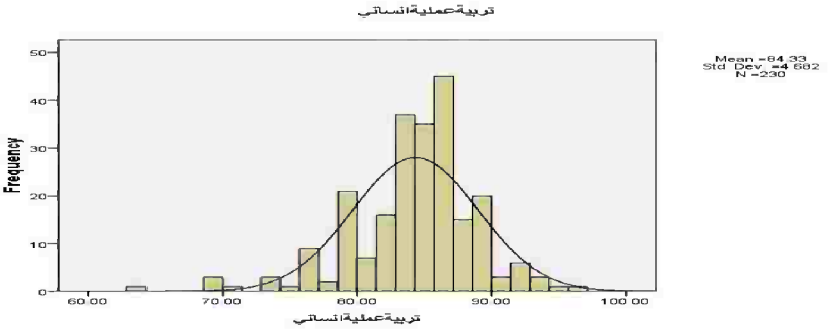
(أولا- ٢) الجدول (٣) و الأشكال (٤)(٥) توضح التوزيع الإحصائي درجات الطالبات في مقرر التربية العملية ككل و على وفق التخصص (علمي – إنساني)

جدول (٣) : التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية ككل و بحسب التخصص (علمي – إنساني)

درجات التربية العملية	التوزيعات الإحصائية				
	الوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف	الالتواء
الأقسام العلمية	٨٦,٠٠٠	٨٣,٣٣	٨٦,٠٠٠	٧,٩٣	- ١,١٦
الأقسام الإنسانية	٨٥,٠٠٠	٨٤,٣٢	٨٥,٠٠٠	٤,٦٨	- ٠,٩٣



الشكل (٤) : التوزيع الإحصائي لدرجات التربية العملية ككل و للأقسام العلمية



الشكل (٥) : التوزيع الإحصائي لدرجات التربية العملية ككل و للأقسام الإنسانية

يلاحظ من الجدول (٢) و الجدول(٣) إن مستوى أداء الطالبات في مقرر التربية العملية للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠) يميل إلى التضخيم بشكل عام، إذ من خلال المعاينة لقيم الوسط و الوسيط و المنوال و الالتواء للعينة ككل نجدها تساوي إلى (٨٥,٠٠٠ ، ٨٣,٩٠٣ ، ٨٥,٠٠٠ ، - ٢,١٤٢) درجة على التوالي، وإن توزيع الدرجات يتمركز في الجزء العلوي من سلم الدرجات بحسب التخصص. وأن قيم الوسط و الوسيط و المنوال و الالتواء للدرجات في الأقسام العلمية تساوي إلى (٨٦,٠٠٠، ٨٣,٣٣، ٨٦٠٠٠، - ١,١٦)درجة على التوالي و في التخصصات الإنسانية تساوي إلى(٨٥,٠٠٠، ٨٤,٣٢، ٨٥٠٠٠، - ٠,٩٣)درجة على التوالي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية و تقبل الفرضية البديلة التي

تؤكد (يميل التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية للعينة ككل إلى الالتواء السالب) وكذلك على وفق التخصص (علمي – إنساني).

ثانياً: الفرضية الثانية: "لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات مقرر التربية العملية (قبل وبعد) التطبيق ومع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ " وكما موضح في جدول (٤):

جدول (٤) : قيم معاملات ارتباط بيرسون بينأداء الطالبة قبل التطبيق وبعده وعلاقتها الدرجة الكلية

درجات التربية العملية		معامل ارتباط	العدد	مستوى الدلالة
قبل التطبيق	بعد التطبيق	٠,١١٣	٤٠١	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الدرجة الكلية	قبل التطبيق	٠,٨٤٥		
	بعد التطبيق	٠,٦٢٨		دالة عند مستوى (٠,٠١)

يلاحظ من الجدول (٤) إن قيمة معامل الارتباط بين أداء (الطالبة/المدرسة) قبل التطبيق وبعده قد بلغت (٠,١١٣) وكانت دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وهذا مؤشر على اتساق درجات الطالبات في مقرر التربية العملية قبل التطبيق وبعده وهذا يعني إن الدرجات متقاربة وعالية، أي إن عملية تقييم (الطالبة/المدرسة) قبل و بعد التطبيق كانت متقاربة و بذلك تقبل الفرضية الصفرية.

ثالثاً :" الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥)بين أداء (الطالبات/المدرسات) في مقرر التربية العملية بحسب التخصص (عملي – إنساني) في مرحلة قبل التطبيق.

وللتحقق من الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وكما موضح في جدول (٥).

الجدول (٥) : نتائج تحليل التباين للفروق بين درجاتالتربية العملية بحسب التخصص (علمي – إنساني) قبل التطبيق

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٢٩٠,١٤١	٥	٨٥٨,٠٢٨	٨٢,٦٧٩	٠,٠٥
داخل المجموعات	٤٠٩٩,٢٣٦	٣٩٥	١٠,٣٧٨		
المجموع الكلي	٨٣٨٩,٣٧٧	٤٠٠			

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين درجات الطالبات في مقرر التربية العملية قبل التطبيق بين الأقسام العلمية والإنسانية إذ بلغت القيمة الفائية (٨٢,٦٧٩) درجة و يعزو الباحثان هذه الفروق إلى اختلاف الأساتذة المشرفين في الأقسام العلمية عن الإنسانية في تقييم (الطالبة/المدرسة) وللكشف عن هذه الفروق بين تلك الأقسام بحسب التخصص استخدم الباحثان اختبار LSD لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات في الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية في مقرر التربية العملية وكما موضح في الجدول (٦). يلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أداء الطالبات في مقرر التربية

العملية قبل التطبيق بحسب التخصصات العلمية والإنسانية، و كانت الفروق كما يأتي:

- فروق بين قسم اللغة العربية وقسم الرياضيات ولصالح قسم اللغة العربية بمتوسط مقداره (١١,١٥٤٥).
- فروق بين قسم الجغرافية و قسم علوم الحياة و لصالح قسم الجغرافية بمتوسط مقداره (٣,٦٤٤).
- فروق بين قسم الجغرافية و قسم الرياضيات ولصالح قسم الجغرافية بمتوسط مقداره(٨,٤٣٥).
- فروق بين قسم التأريخ و قسم الرياضيات و لصالح قسم التأريخ بمتوسط مقداره (١٠,٩١٠).

وهذا يقود إلى رفض الفرضة الصفرية وقبول الفرضة البديلة التي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الطالبات في مقرر التربية العملية بين الأقسام الإنسانية والعلمية و لصالح الأقسام الإنسانية.

الجدول (٦) : قيم LSD للفروق بين متوسطات الدرجات بحسب التخصص

القسم	اللغة العربية	الجغرافية	التاريخ	علوم الحياة	الرياضيات	الحاسبات
اللغة العربية		٠,٧٢٠	٠,٠٥٧	٠,٩٢٤	١١,١٥٤ •	٠,٥١٩
الجغرافية		٠,٥٦٣	٠,٥٦٣	٣,٦٤٤ •	٨,٤٣٥ •	٢,٢٠١
التاريخ				٠,٠٨٠	١٠,٩١٠ •	٠,٣٦٢
علوم الحياة					١٢,٠٧٩	٠,٤٤٣
الرياضيات						١٠,٦٣٦
الحاسبات						

رابعاً: الفرضية الرابعة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أداء الطالبات بين الأقسام العلمية والإنسانية بعد التطبيق"و لإثبات صحة الفرضية من عدمه،استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي الاتجاه و كانت نتائج التحليل كما موضحة في جدول (٧).

جدول (٧) : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجاتالتربية العملية للأقسام العلمية و الإنسانية (بعد التطبيق)

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠٠,٥٧٨	٥	٢٠,١١٦	٢,٠٥٣	٠,٠٧١ دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
داخل المجموعات	٣٨٧١,٢١٧	٣٩٥	٩,٨٠١		
المجموع الكلي	٣٩٧١,٧٩٦	٤٠٠			

يلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بحسب التخصص للأقسام العلمية والإنسانية بعد التطبيق، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة و للكشف عن هذه الفروق

بين تلك الأقسام، تم استخدام اختبار LSD لمعرفة الفروق بين المتوسطات لأداء الطالبات في الأقسام العلمية والإنسانية في مقرر التربية العملية و كما موضح في الجدول (٨).

يلاحظ من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لأداء الطالبات في مقرر التربية العملية بعد التطبيق بين الأقسام العلمية والإنسانية،و يبدو إن الفروق كانت بين الأقسام الإنسانية فقط. ويعني ذلك قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الجدول (٨) : يوضح قيم LSD للفروق بين المتوسطات بحسب التخصص

القسم	اللغة العربية	الجغرافية	التاريخ	علوم الحياة	الرياضيات	الحاسبات
اللغة العربية		٠,١٦١	* ١,٣١٧	٠,٨٦٠	٠,٧٧١	٠,٨١١
الجغرافية			* ١,٣٠١	٠,٨٤٤	٠,٧٥٥	٠,٧٩٤
التاريخ				٠,٤٥٧	٠,٥٤٩	٠,٥٠٧
علوم الحياة					٠,٨٩٥	٠,٥٠٠٠
الرياضيات						٠,٣٩٥
الحاسبات						

** دالـــــة عنـــد مستـــوى (٠,٠٥)*

خامساً : الفرضية الخامسة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أداء الطالبات في مقرر التربية العملية بحسب الأقسام (علمية إنسانية) في الدرجة الكلية. ولإثبات ذلك من عدمه استخدم الباحثان تحليل التباين أحادي الاتجاه و توصلا إلى النتائج الموضحة في الجدول (٩).

جدول (٩) : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين الأقسام العلمية والإنسانية في الدرجة الكلية للتربية العملية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٥٠٩,٤٥٩	٥	٩٠١,٨٩٢	٣٨,٨٨٤	دالة عند مستوى (٠,٠١)
داخل المجموعات	٩١٦١,٧٤٨	٣٩٥	٢٣,١٩٤		
المجموع الكلي	١٣٦٧١,٢٠٧	٤٠٠			

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أداء الطالبات في الدرجة الكلية في مقرر التربية العملية بين الأقسام العلمية و الإنسانية،إذ كانت الدرجة الفائية مساوية لـ (٣٨,٨٨٤) درجة،وللكشف عن هذه الفروق بين تلك الأقسام تم استخدام اختبار LSD لمعرفة اقل فرق معنوي (الفروق بين متوسطات أداء الطالبات) في الأقسام العلمية والإنسانية في الدرجة الكلية لمقرر التربية العملية وكما موضح في الجدول (١٠)

جدول(١٠) : قيم LSD للفروق بين المتوسطات

القسم	اللغة العربية	الجغرافية	التاريخ	علوم الحياة	الرياضيات	الحاسبات
اللغة العربية		*٢,٧٠٤	٠,١٦٢	* ٠,٧٨٥	*١٠,٣٨٥	٠,٢٩٥
الجغرافية			* ٣,٨٦٥	*٤,٤٨٩	*٧,٦٧٩	*٢,٩٩٦
التاريخ				٠,٦٢٤	*١١,٥٤٤	٠,٨٦٩
علوم الحياة					*١٢,١٦٨	١,٩٤٣
الرياضيات						*١٠,٦٧٥
الحاسبات						

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠,٠٥) في أداء الطالبات في الدرجة الكلية لمقرر التربية العملية بين الأقسام العلمية والإنسانية وكانت الفروق كما يأتي :

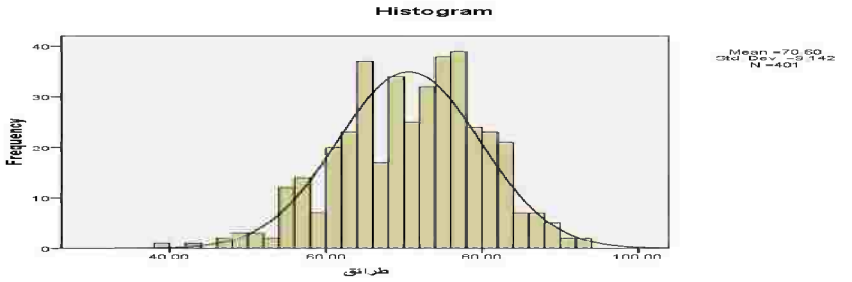
- فروق بين قسمي اللغة العربية والرياضيات و لصالح قسم اللغة العربية وبمتوسط مقداره (١٠,٣٨٥) درجة.
- فروق بين قسمي الجغرافية وعلوم الحياة و لصالح قسم الجغرافية العربية و بمتوسط مقداره (٤,٤٨٩) درجة.
- فروق بين قسمي الجغرافية و الحاسبات و لصالح قسم الجغرافية و بمتوسط مقداره (٢,٩٩٦) درجة.
- فروق بين قسمي التاريخ و الرياضيات و لصالح قسم التاريخ و بمتوسط مقداره (١١,٥٤٤) درجة.

وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠,٠٥) في أداء الطالبات في الدرجة الكلية لمقرر التربية العملية بين الأقسام العلمية والإنسانية و لصالح الأقسام الإنسانية.

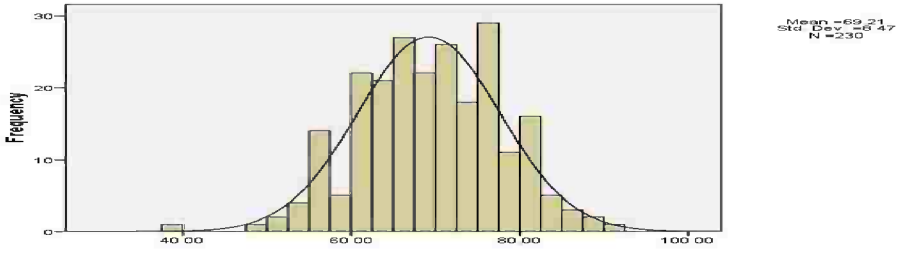
سادساً: الفرضية السادسة : يميل التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر طرائق التدريس إلى الاعتدال للعينة ككل،ووفقا للتخصص (علمي – أنساني) و باستخدام مقاييس النزعة المركزية يتضح ان التوزيع اعتدالي والجدول (١١) والإشكال (٦)،(٧)،(٨) توضح ذلك.

جدول (١١) : التوزيع الإحصائي لدرجات مقررطرائق التدريس للعينة ككل و وفقاً للتخصص (علمي- إنساني)

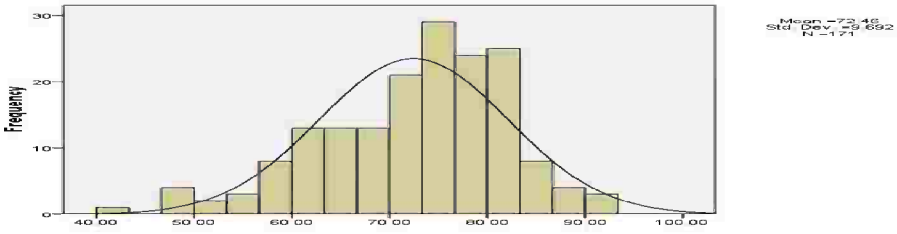
التوزيعات الإحصائية	العينة لكل	التخصصات العلمية	التخصصات الانسانية
الوسط	٧١,٠٠٠	٧٤,٠٠٠	٦٩,٠٠٠
الوسيط	٧٠,٦٠٠	٧٢,٤٥٦	٦٩,٢١٣
المنوال	٦٩,٠٠٠	٧٧,٠٠٠	٦٥,٠٠٠
الانحراف المعياري	٩,١٤٢	٩,٦٩٢	٨,٤٧٠
الالتواء	٠,٤٣١	٠,٦٤٥	٠,١٧١



الشكل (٦) : التوزيع الإحصائيلدرجات مقرر طرائق التدريس ككل



الشكل (٧) : التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر طرائق التدريس (تخصصات إنسانية)



الشكل (٨) : التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر طرائق التدريس (تخصصات العلمية)

يلاحظ من الجدول (١١) ان قيم الوسط والوسيط والمنوال و الالتواء في مقرر طرائق التدريس للعينة ككل هي (٧١,٠٠٠- ٧٠,٦٠٠- ٦٩,٠٠٠- ٠,٤٣١) درجة على التوالي أما للتخصصات العلمية كانت مساوية لـ (٧٤,٠٠٠- ٧٢,٤٥٦- ٧٧,٠٠٠- ٠,٦٤٥) درجة على التوالي و للتخصصات الإنسانية كانت مساوية لـ (٦٩,٠٠٠- ٦٩,٢١٣- ٦٥,٠٠٠- ٠,١٧١) درجة على التوالي.ويلاحظ إن قيم الالتواء جميعها موجبة و اقلها في التخصصات الإنسانية وأعلاها للتخصصات العلمية وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة. و يتضح إن الارتفاع في مستوى الأداء للطالبات عموما في مقرر التربية العملية لا ينسجم و لا يتوافق مع مستوى الأداء في مقرر طرائق التدريس وهناك تضخم في توزيع درجات التربية العلمية مقارنة بدرجات طرائق التدريس

وما يؤكد ذلك الاختلاف في تقديرات الطالبات في مقرر التربية العملية عن مقرر طرائق التدريس وكما موضح في الجدول (١٢) .

جدول (١٢) : الفروق بين تقديرات الطالباتفي مقرر طرائق التدريس عن مقرر التربية العلمية

مقرر طرائق التدريس			مقرر التربية العملية		
التقدير	العدد	%	التقدير	العدد	%
الامتياز	٤	٠,٩	الامتياز	٤٤	١٠,٩٧
جيد جداً	٧٥	١٨,٧٠	جيد جداً	٢٨٠	٦٩,٨٣
جيد	١٣٠	٣٢,٤٢	جيد	٦٠	١٤,٩٦
متوسط	١٣٣	٢٣,١٨	متوسط	١٧	٤,٢٤
مقبول	٥٩	١٤,٧١	مقبول	صفر	صفر
العدد	٤٠١	١٠٠ %	العدد الكلي	٤٠١	١٠٠ %

سابعاً: الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أداء الطالبات في مقرر طرائق التدريس ومقرر التربية العلمية قبل وبعد التطبيق وبالدرجة الكلية وكما موضح في الجدول (١٣).

الجدول (١٣) : قيم معاملات الارتباط

المتغيرات		معامل ارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	العدد
طرائق التدريس	درجة التربية العملية ككل	٠,٠٣	غير دال	٤٠١
	درجة التربية العملية قبل التطبيق	٠,٠٥٣	غير دال	
	درجة التربية العمليةبعد التطبيق	- ٠,٠٧١	غير دال	

يلاحظ من الجدول(١٣) إن العلاقة بين درجات طرائق التدريس و درجات مقرر التربية العملية ككل وقبل التطبيق تساوي(٠,٠٥٣ و ٠,٠٣) درجة على التوالي، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية فيما كانت العلاقة بين درجات طرائق التدريس ودرجات المقرر التربية العملية بعد التطبيق غير دالة و سالبة.

- **مناقشة النتائج** :

تم تصميم البحث من اجل الوقوف على التوزيع الإحصائي لدرجات مقرر التربية العملية لطالبات المرحلة الرابعة في كلية التربية للبنات/جامعة الكوفة، وملاحظة مدى اتساقها مع درجات مقرر طرائق التدريس كلياو بحسب التخصص، ومن دراسة خصائص التوزيع الإحصائي للدرجات،اتضح إنها تنزع نحو التضخم و الالتواء السالب قبل وبعد التطبيق والدرجة الكلية و لكلا التخصصات(العلمية – الإنسانية) ويعزوا الباحثان ذلك إلى الآتي:

- تبني بعض من المشرفين على التربية العملية أساليب خاطئة في التقويم خاصة من قبل المشرف الأكاديمي (موضوع التخصص) وهذه الأساليب لاتتفق مع الأهداف المراد منها للتربية العملية.
- بعض من المشرفين على التربية العملية يكون تركيزهم على المادة العلمية دون الدخول بتفاصيل الأداء التدريسي للطالبة/المدرسة وما تمتلك من كفايات تدريسية .

- عملية تقويم (الطالبة/المدرسة) تتم باستخدام استمارات ملاحظة غير مقننة ولا تتضمن جميع جوانب الأداء المطلوب من المدرس مما ينعكس ذلك على موضوعية التقويم و نتائج الطالبات في الأداء.
- بسبب كثرة إعداد الطالبات وقلة عدد المشرفين وخاصة التربويين منهم يسبب تقويم الطالبة/ المدرسة من خلال زيارة واحدة ولأوقات محدودة لاتحقق أهداف التربية العملية في إعطاء تغذية راجعة متكاملة للطالبة ولايتم تقويمها مرة أخرى من خلال زيارات أخرى.
- عدم الرغبة و الاهتمام من قبل مشرفي التربية العملية في التخصصات التربوية والأكاديمية يجعل من عملية التقويم إسقاط فرض مما يؤثر على نتائج عملية التقويم.
- كثيرا ما تكون درجات مدير المدرسة ثابتةٍ وواحدة وهي الدرجة القصوى(١٠)درجة لكل الطالبات من دون متابعة لهن أثناء التربية العملية وهذا يرتبط بوعي إدارات المدارس و انشغالها في مواضيع أخرى، مما يؤثر على نتائج التقويم.
- عدم الاهتمام بالتقويم ألتتبعي لمعرفة نوعية المخرجات لكليات التربية في الميدان ينعكس ذلك سلبا على موضوع التربية العملية وعملية الإعداد في تلك الكليات.
- اختلاف مستوى تقدير الدرجات في عملية التقويم من قبل مشرفي التربية العملية كونها لا تستند على معايير دقيقة يراعيها المشرف بشكل دقيق أثناء عملية التقويم مما يجعل من العملية روتينية لا تحقق ما مطلوب منها من أهداف.
- الأهم من ذلك كله إن درجات التربية التي تعطى للطالبة/المطبقة قبل التطبيق (٥٠٪) من قبل المشرفٍ التربوي لا تخضع إلى معايير محددة ومتفق عليها لذلك نجدها عالية جدا بالمقارنة مع جميع المواد الدراسية و تحديدا بالمقارنة مع مقرر طرائق التدريس التي لها علاقة كبيرة بموضوع التربية العملية.

- **التوصيات** :

يوصي الباحثان بالاتي:

- يجمع تحصيل الطالبة في مقرر التربية العملية مع تحصيلها في مقرر طرائق التدريس و يستخرج المعدل لذلك ليمثل الدرجة النهائية للتربية العملية على أن لا يقل المعدل عن ٦٠ ٪.
- أو تعتمد درجة مقرر طرائق التدريس بنسبة (٢٥٪) منها أو (٥٠٪) منها كدرجة للتربية العملية قبل التطبيق.
- يتطلب مراجعة للاستمارات المتعمدة في تقويم(الطالبة /المدرسة) في فترة التطبيق في ضوء الكفايات التدريسية و الأهداف التي تسعى إليها كليات التربية في عملية الإعداد.
- استحداث وحدة متخصصة للتربية العملية تأخذ على عاتقها كل ما يتطلبه برنامج التربية العملية من تخطيط ومتابعة ومراجعة مستمرة والاهتمام بعملية التقويم وأن تكون على وفق معايير معتمدة.
- لابد من توفير الإمكانات المادية اللازمة لإنجاح برنامج التربية العملية.

- تطوير برنامج التربية العملية من خلال مقرر طرائق التدريس والتركيز على مهارات التدريس و الجوانب الأدائية في العملية التدريسية.
- تطوير "تقويم الأداء" للمشرفين على التربية العملية من كلا التخصصات التربوية و الأكاديمية الأخرى من خلال برنامج تدريبي يتعلق بالتربية العملية.وأن يتم اختيار المشرفين في ضوء معايير محددة.
- أن يكون للمؤسسات التربوية والمدارس دورا فاعلا في برنامج التربية العملية كونهم الجهة المستفيدة من خريجي كليات التربية وتفهم هذا الموضوع و دعمه بكل ما يحتاج لتحقيق أهدافه.
- الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة من قبل وزارة التربية باعتبار إن عملية الإعداد المهني لخريجي كليات التربية ومعاهد المعلمين لم تكن بالمستوى المطلوب وهذا ما أكده بعض التربويين و المختصين في مجال التربية.

- **المقترحات** :

- أن تضع وزارة التربية معايير للمفاضلة في التعيين لخريجي كليات التربية و أن تكون درجة التربية العملية احد هذه المعايير و أن تخضع المتقدم للتعيين لاختبارات في الأداء التدريسي تعتمد المهارات التدريسية اللازمة لعملية التدريس، والحصول على شهادة تأهيل لممارسة مهنة التدريس.
- نتائج هذا البحث قد تدفع الباحثين لدراسة برامج عملية الإعداد الأكاديمي والمهني لطلبة كليات التربية بشكل عام أو دراسة برامج التربية العملية المعتمدة في تلك الكليات من جميع الجوانب بشكل خاص بصيغ جديدة تواكب المتغيرات التربوية.
- إعداد برنامج تدريبي في مهارات الإشراف و التقويم للتربية العملية بعد تحديد هذه المهارات ليتسنى استخدامه في تدريب المشرفين في برنامج التربية العملية.

- **المراجع** :

- الدخيل،إبراهيم علي و المزروعي ، حفيظ (١٩٩٧) مشكلات التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني كما يراها الطلاب المعلمون والطالبات المعلمات من كليتي العلوم التطبيقية والعلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى،مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس العدد (٤١) ابريل ، ص ص ٥٥ – ٧٦ .
- رحمة، أنطوان (١٩٨٢) التربية العملية في معاهد إعداد المعلمين في الوطن العربي، واقعها و سبل تطويرها،بحث مقدم لندوة التربية العملية التي نظمتها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم،الخرطوم. من ١٧- ٢٣ ديسمبر ، ص ٣٢.
- رشدي،احمد طعمية وآخرون (١٩٩٩) مقياس تقدير أداء طلاب كلية التربية في مادة التربية العملية، دار الفكر العربي،القاهرة ، ص ١ – ٣٢ .
- رياض،محمد ياسين (٢٠٠٢) مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية - بغزة،رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين الشمس ص ص ١- ١٢٢.
- زيتون،عايش و عبيدات، سليمان (١٩٨٤) دراسة تحليلية تقوميه لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، ص ص١٥٧- ١٧٥.

- السعيد، محمد السعيد والشعبي ،علي بن عيسى (١٩٩١) تقييم برنامج التربية العملية لميدانية بكلية المعلمين بابها،المؤتمر الثاني لأعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية – مكة المكرمة ، ص ص٤٣ - ٦٢ .
- شخشير، خوله و أبو دقة ، سناء (٢٠٠٤) دراسة تقييميه لواقع التربية العملية في كلية التربية في الجامعات الفلسطينية مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثاني عشر – العدد الأول، ص ص ١٤ – ٣٤ .
- شريف، علي حماد (٢٠٠٥) واقع التربية العملية في مناطق القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين،مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثالث عشر ، العدد الأول،ص ص ١٤٩ - ١٦٣ .
- صلاح، صادق (١٩٨٥) المشكلات و الصعوبات التي تحول دون اكتساب طالب التربية العملية للمهارات و السمات اللازمة لأداء عمله على الوجه الأكمل،مجلة التربية للأبحاث التربوية،العدد الرابع السنة الثانية ،كلية التربية .جامعة الأزهر ، ص ص٥٤ - ٦٦.
- طوالبة،هادي محمد(٢٠٠٩) تطبيقات عملية في التربية العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
- عانيات،محمد خليل(١٩٩٩)المشكلات التي تواجه الطالب/المعلم بكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس،قسم الموسيقى أثناء فترة التربية العملية،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٦٤) ، القاهرة ص ص ٦٥ - ٧٧.
- المالكي ، جواد كاظم فهد (١٩٩٠) بناء معيار لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية في كليات التربية في الجامعات العراقية،أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية – جامعة بغداد ، ص ٩٠
- المغيدي ، الحسن(١٩٩٨) تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣٣) ،ص ص ٣٤ - ٤٧.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (١٩٨٧) معلمو الغد تقرير مجموعة هولز، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ،الرياض.
- موفق، حياوي علي (١٩٨٧) آراء طلبة كلية التربية جامعة الموصل بالتطبيقات التدريسية، حولية كلية التربية ،جامعة قطر،العدد (٥) السنة الخامسة ، ص ص ٧٦ - ٨٥ .
- (كلية التربية ،جامعة أم القرى السعودية) http://www.uqu.edu.sa/pag/ar/4104
- الوابلي ، سليمان محمد (١٩٨٥) مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية و التطبيق – مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد (٤٠) القاهرة، ص ص ٤٣ – ٦٦

****

البحث السابع :

" التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية "

إعداد :

م.م / علي عبد الرحيم صالح
قسم علم النفس
كلية الآداب جامعة القادسية

م.م / زينة علي صالح
قسم العلوم النفسية والتربوية
كلية التربية جامعة القادسية

" التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية "

م.م / علي عبد الرحيم صالح م.م / زينة علي صالح

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة إلى تعرف التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية. وبلغ عدد أفراد العينة (٣٦٨) طالبا وطالبة اختيروا بالاسلوب الطبقي العشوائي ذو التوزيع المتساوي . و لغرض قياس هذا الهدف تم بناء أداة التسويف الأكاديمي والتي تكونت بصورتها النهائية من ٢٢ فقرة، في حين تبنى الباحثان مقياس إدارة الوقت والذي تكون بصورته النهائية من (٢٤) فقرة ، وقد استخرج الباحثان لكل من الأداتين شروط الصدق والثبات ، وتطبيق الوسائل الإحصائية المناسبة .

تشير أهم نتائج الدراسة إن ليس لدى طلبة كلية التربية تسويف أكاديمي ، وأنهم يعانون من ضعف في إدارة وقتهم ، في حين وجدت الدراسة ان العلاقة بين التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت ضعيفة . و قد أختتم الباحثان الدراسة بجملة من التوصيات و المقترحات المهمة

Academic procrastination and its Relation with Time-Management for students of college of education-university of Al Qadisiyah

Abstract :

This research aims at defining the relationship between Academic procrastination and Time-Management for students of college of education-university of Al-Qadisiyah . The specimen of this research consisted of (٣٦٨) student of both sexes chosen randomly according to class and equal distribution , And to achieve the aims of the research , The researcher built the test Academic procrastination. As well as The researcher here adopted the measurement of Time-Management . In order to use these tow tools in measurement , the researcher has followed a group of procedures of which he analyzing the articles of the tests , Reliability and Validity . he deduced the coefficient of consistency in tow ways : Split-Haif method and Alpha – Gronbach coefficient .The amount of consistency of the Academic procrastination through Split-Haif method was (0 , 93) , While through the Alpha – Gronbach method it was (0 , 76) . The amount of consistency of the Time-Management through Split-Haif method was (0 , 76) , While through the Alpha – Gronbach method it was (0 , 71) . After application of the research tools and getting student's answers , the researcher used the suitable statistical aids for reaching the conclusions , the results were the following : The students of haven't Academic procrastination , The students of haven't Time-Management ,and a weak relationship has been detected between Academic procrastination and Time-Management in students .

• **المقدمه** :

يعد علماء نفس التربية ان الحياة الجامعية عبارة عن مسيرة كبيرة من الواجبات الدراسية التي يكلف بها طلبة الجامعة ، إذ أن تكلفة الطالب بالواجبات اليومية والأسبوعية والامتحانات التحصيلية أحد المرتكزات العلمية لتعلم الطالب واكتسابه الخبرة التعليمية المناسبة ، لذا فإن لهذه العملية الأكاديمية

دور كبير في التعلم وأحد المعايير الناجحة لتقويم مدى نجاح الجامعة في اكتساب الطلبة الجامعيين ما قرر لهم من مفردات دراسية ، فضلا عن تقويم مدى فاعلية العمليات والخطط التعليمية الأكاديمية ، وبذلك تساعد الواجبات المتعلمين على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية بهدف اعدادهم لمهنة المستقبل (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص ٢٣٦) رغم ذلك فإن نجاح هذه المسيرة الأكاديمية مرهون بتعاون الطلبة مع أساتذتهم في أداء ما يكلفون به إذ أن تقصير الطلبة وإهمالهم وتهربهم من اداء واجباتهم من شأنه أن يقلص أو يفقد فرص التعلم ومن ثم فشل العملية التعليمية (هويدي و اليماني ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠) ويرى علماء النفس أن الجزء الكبير من هذه السلوكيات الدراسية غير المقبولة يظهر نتيجة التسويف الأكاديمي الذي يتمثل بتأجيل أو تجنب الطلبة المتعمد لواجباتهم الدراسية وامتحاناتهم الدراسية .

ويعد التسويف الاكاديمي مشكلة شائعة بين طلبة الجامعة ، فيؤثر على العملية الاكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة ، إذ يؤدي هذا السلوك الى تدني التحصيل الدراسي وثبوت العادات الدراسية السيئة فضلا عن تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم اعباء الدراسة (Dewitte&Schouwenburg,2002,472) . وتقدر الدراسات النفسية ومنها دراسة O'Brien, 2002 ان التسويف الاكاديمي قد يصل لدى طلبة الجامعة الى نسبة ٨٥ ٪. وفي دراسة Potts, 1987 عد نسبة ٧٥ ٪ من الطلبة انفسهم بوصفهم مسوفين دراسيا ، وأن ما يقارب ٩٥٪ من هذه العينة تتمنى ان تتخلص من التسويف بعد أن اصبح عادة سلوكية سيئة لديها . (Steel,2002,p.65) في حين تشير دراسة (Anthony,2004)ان نسبة ٤٢ ٪ من الطلبة عينة الدراسة كانوا يؤجلون القيام بالواجبات الدراسية ، ونسبة ٤٠٪ كانوا يؤجلون اجراء الامتحانات الدراسية ، و٦٠٪ يؤجلون قراءة المهام الاسبوعية امام الطلبة، لذا فالتسويف الاكاديمي ظاهرة مزعجة وضارة لجميع الطلبة(Anthony,2004,p.33).

إن للتسويف الاكاديمي تأثيرا سلبيا على حياة الطالب الجامعي وتوافقه الاكاديمي ، فيتبع عادة التسويف كما تشير دراسة (Ferrari, 2000)نتائج وخيمة تتمثل بالتقييم السلبي لذات المسوفين وفهمهم لإنفسهم ، وكذلك وجد أن الطلبة المسوفين لديهم تقدير ذات منخفض ، والاحساس بمشاعر انعدام القيمة (التفاهة) worthlessness (Ferrari,2000,p.185) وكذلك وجدت دراسة Ferrari & Scher, 2000 أن التأخر بتقديم الواجبات الدراسية المطلوبة في موعدها المحدد له علاقة كبيرة بالخوف من الفشل ، والخوف من الرفض الاجتماعي من قبل الاقران ، والشعور بالذنب ، والاكتئاب (Ferrari &Scher, 2000,p.395) وليس ذلك فقط بل أن التعود على التسويف له مضار سلبية مستقبلية ، فأغلب الأشخاص الذين يقعون في اخطاء العمل وتراكمه ، والذين يؤجلون اتخاذ قراراتهم الادارية والسياسية ، فضلا عن أن الاشخاص الذين لا يسددون ديونهم ، او يدفعون الضرائب والفواتير كانوا جميعهم من المتسوفين وبذلك ينعكس هذا النوع من السلوك على ابعاد الحياة الشخصية والاجتماعية بإجملها (Steel, 2009,p.132)

وتشير الدراسات النفسية إن احد أسباب التسويف الاكاديمي هو سوء ادارة الوقت ، حيث وجدت دراسة (Milgram et al. ,1995) أن الطلبة الذين يسيئون إدارة وقتهم سيؤدي بهم ذلك الى سلوك التسويف بدرجة كبيرة . وكذلك توصلت دراسة (Ferrari et al., 1995) أن التسويف الاكاديمي قد ينجم ضعف قدرة الفرد في أدارة وقته وتنظيمه بصورة عملية (Díaz-Morales,2008,p.554) لذلك فإن الاشخاص الذين يتصفون بسوء ادارة الوقت يعانون من مشكلات دراسية كثيرة ، إذ يشعرون بالجهد والضغوط النفسية الكبيرة ، والضيق والانزعاج بسرعة ، وتراكم الواجبات الدراسية ، وقد يواجهون تدني الصحة النفسية والفشل الدراسي (الزهراني ،٢٠١٠ ،ص٥) وقد وجدت دراسة ميسرا ومكين Misra&McKean,2000 أن الطلبة الذين يسيئون استعمال وقتهم اقل قدرة في حل المشكلات ، والسيطرة والتحكم في مجريات الامور واحداثها من غيرهم ، فضلا عن ذلك اظهر هؤلاء الفشل وقلة الكفاءة في ادارة المهام التي يكلفون بها (Misra&McKean,2000,p.43) في حين تشير دراسة (ابو شيخة ،١٩٩١) أن اساءة الوقت واهماله كقيمة اساسية في حياة الافراد يؤثر سلبا على العمل ، والعلاقات الاجتماعية ، وكذلك يساعد على انتشار بعض العادات والظواهر السيئة والتي من اهمها الكسل ، واللامبالاة وعدم الالتزام وتحمل المسؤولية (أبو شيخة ، ١٩٩١،ص٣٣) . أما عالم النفس Oliver,1990 فيرى أن سوء ادارة الوقت له علاقة كبيرة بضعف التحكم بالحياة ، والاحساس بالرضا والانجاز (فخرو ،٢٠٠٥، ص٣٣) . وبذلك يستنتج الباحثان أن لمتغيرات الدراسة تأثيرا خطيرا على حياة طلبة الجامعة بصورة عامة وطلبة كلية التربية بصورة خاصة ، لأنهم في هذه المرحلة يمرون بعلمية اعداد وصقل شخصياتهم بوصفهم مدرسين ونماذج قدوة لأبنائنا الطلبة في المدارس المتوسطة والاعدادية ، مما قد تنتقل الاثار السلبية للتسويف الدراسي وسوء استعمال الوقت في حال اتصافهم بهاتان السمتان ، بدلا من الحد منها

- **أهمية البحث** :

اتجهت الدراسات النفسية في الفترة الأخيرة وركزت انتباهها على العوامل التي يمكن من خلالها رفع الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة إذ جاءت عملية التعرف على هذه العوامل بوصفها احد أهم معالم البحث النفسي والتربوي حول دينامية دافع السلوك وارتقاءه نحو الانجاز والإبداع والتألق وبذلك كان الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بمثابة تحدا كبير نحو دفع عجلة العملية الأكاديمية نحو الأمام (سالم وآخران ، ٢٠١٢، ٨٢) . فلعملية التخلص من التسويف الاكاديمي تأثير كبير على مستوى العملية الاكاديمية ونجاحها ، وعلى شخصية الطالب الجامعي والتزامه بإداء واجباته وتحمل مسؤولياته الدراسية والحياتية المختلفة ، ويشير Milgram,1992 أن الطلبة الذين لا يتصفون بالتسويف غالبا ما يكونوا مثابرين ، ولديهم رغبة قوية في النجاح ، وارتفاع مستوى الطموح (Stell,2007,p.66) فضلا عن ذلك تشير دراسة Schouwenburg,2004 ان الاشخاص الذين لا يحبون التسويف في انجاز واجباتهم الدراسية تكون لديهم المقدرة على ضبط الذات ، وتأدية الواجبات في وقتها المناسب ، كما تكون لديهم القدرة على تنظيم العمل بشكل منهجي ومنظم (Dewitte & Schouwenburg ,2002 ,p.470) في حين وجدت دراسة McCrae, 1991 صاحب نظرية العوامل

الخمس الكبرى في الشخصية إن من سمات الاشخاص غير المسوفين دراسيا تحمل العمل الشاق ، وقوة الصلابة النفسية ، والانجاز ، والدقة ، والثقة بالنفس والرغبة الكبيرة في العمل وتحمل المسؤولية . وتشير الدارسة ايضا ان هؤلاء الأشخاص اظهروا ارتفاعا كبيرا في اجاباتهم على عامل الانفتاح على الخبرة والذي يتميز بالمرونة ، والحاجة الى المعرفة ، والتعرف على الأشياء غير المألوفة والكفاءة الدراسية (McCrae,1996,p.323). لذلك تكمن ابعاد أهمية هذا البحث في التأكيد على تنشئة شخصية الطالب الجامعي تنشئة تقوم على خلق شخص مهني وذو كفاءة عالية ، ويتحمل مسؤولية ما يلقى عليه من واجبات ومهام ، وكذلك تنشئة شخص لديه مفهوم ذات ايجابي يتمتع بالجدارة والكفاية ، والثقة بالنفس ، ومن ثم يكون قادرا على العطاء والانجاز والحصول على مكانة اجتماعية مرموقة في الوسط الاجتماعي الكبير (الحموي والاحمد ٢٠١٠ ،ص١٧٦) . فضلا عن ذلك تكمن اهمية البحث في دراسة متغير مهم لدى طلبة كلية التربية وهو كيفية تنظيم وادارة وقتهم وبما أن هؤلاء الطلبة سيصبحون مدرسين في الوقت القريب فإن مسألة تنظيم وقت الدرس مهم بالنسبة لهم من اجل ان يكون درسهم ناجحا وقادرا على اكساب المتعلمين المفاهيم المطلوبة في الكتب الدراسية ، وليس ذلك فقط بل يتعلق ايضا في تنظيم وقت الامتحانات التي يجرونها ، وتصحيح الاوراق وتحضير المادة الدراسية بصورة جيدة بعيدا عن منغصات الحياة ومشكلاتها (القريشي ،٢٠١٠،ص٦) . ووفقا لدراسة (حقي ،١٩٩٥) فإن التخطيط الجيد لإدارة الوقت سيمكنهم من القيام بجميع اعمالهم ومسؤولياتهم المتعددة في أقصر وقت وبأقل جهد ، كما يرفع من مستوى كفاية انجازهم ، ويجعلهم قادرين على التغلب على الكثير من مشكلاتهم الدراسية والاجتماعية والنفسية (فخرو ، ٢٠٠٥، ص٣٦) .

وبذلك يمكن أن نلخص أهمية الدراسة في الآتي :

- حداثة المتغيران وربطهما (على حد علم الباحثان) ، فضلا عن أن هذه الدراسة تجري في ضل الظروف غير العادية التي يمر بها طلبة الجامعات العراقية مما يتطلب المزيد من هذه الدراسات في تعرف مشكلات الطلبة في الحياة الجامعية
- أن تحديد متغيرا الدراسة (التسويف الاكاديمي و ادارة الوقت) لدى طلبة الجامعة يعد مطلبا لدى كل من يتعامل معهم (اعضاء الهيئة التدريسية او المرشدين التربويين والنفسيين) لأن التعرف المبكر على هذان المتغيران ، قد يقدم لنا معلومات تساعد الباحثون الآخرون في تحديد وتصميم برامج ارشادية مناسبة للحد من السلوكيات غير المناسبة أن ظهرت في نتائج البحث.
- تظهر أهمية الدراسة التسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة لأنه مشكلة دراسية خطيرة تعطل طاقات الطلبة نحو القيام بواجباتهم الدراسية ، لذا من المهم دراسته وتشخيصه ووضع التوصيات المناسبة للحد منه .
- إن هذه الدراسة تتمحور حول عينة مهمة جدا – طلبة كلية التربية – والتي لها دور فاعل وكبير في بناء المجتمع وإعداد أبناءه وتعليمهم تعليما صحيحا يقوم على فلسفة البناء والنهوض والارتقاء والتقدم.
- إن التعرف على التسويف الاكاديمي او كيفية استعمال الوقت يساعد على توظيف الإمكانيات التربوية والتعليمية من أجل تحسين مستوى الطلبة وممارسة التعلم بصورة فاعلة .

إن هذا البحث يشكل أهمية كبيرة بالنسبة إلى :.

- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، و هي الوزارة المسؤولة عن التعليم العالي العام في المؤسسات الجامعية .
- جامعة القادسية والمؤسسات التعليمية في العراق ، و هي التي قد يعاني طلبتها وبصورة مباشرة من الآثار السلبية السيئة لمتغيرات الدراسة.

- **الأهداف** :

- بناء مقياس التسويف الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية
- تعرف التسويف الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية.
- تعرف دلالة الفرق الاحصائي في التسويف الاكاديمي على وفق متغير الجنس (ذكور ، اناث)
- تعرف إدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية.
- تعرف دلالة الفرق الاحصائي في إدارة الوقت على وفق متغير الجنس (ذكور ، اناث).
- ٦ . تعرف العلاقة ما بين التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية:

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية – جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ ومن الدراسات الصباحية .

- **تحديد المصطلحات** :

- **التسويف الاكاديمي** Academic procrastination ، **وعرف كلآتي** :

- Ellis & Knaus, 1977 : ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على اتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم ، لذلك فإنهم يظهرون التأخير في انجاز هذه المهام أو تأجيلها أو اللجوء إلى أنشطة أخرى (Ellis&Knaus,1977,p.5)
- Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986 : ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتضمن تأجيل الطالب المتعمد للأعمال المكلف بها على الرغم من وعيه للنتائج السلبية محتملة لهذا التأجيل (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986,p.387) .
- Tuckman ,1991 : التجنب الكامل أو تأجيل عمل مهمة ما يكون الفرد قادر على تنفيذها (Tuckman ,1991,P.291) .

وقد تبنى الباحثان تعريف Ellis & Knaus, 1977 كونه التعريف النظري الذي سيبنيان من خلاله مقياس البحث .

- **التعريف الاجرائي** :

الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس المعد للبحث .

- **إدارة الوقت** Time-Management ، **وعرف بالآتي** :

- طه ، ١٩٩٦ : الاستعمال الفعال للوقت والموارد المتاحة الاخرى وذلك بهدف تحقيق الاهداف المتوقعة خلال اطار زمني محدد (طه ، ١٩٩٦ ، ص٣٢)

- الزهراني ، ٢٠١٠ : المهارة المكتسبة التي تساعد الفرد على القيام بأداء أعماله بوجه صحيح في حدود الوقت المتاح بما يحقق له السعادة والتكيف (الزهراني ،٢٠١٠ ،ص١٠) .
- القرشي ، ٢٠١٠ : الاستخدام الأفضل للوقت وللإمكانات المتاحة وتوزيع الوقت بين المهام المختلفة بحسب الأهمية والأولوية بالطريقة التي تؤدي إلى إنجازها في الوقت المحدد وتحقيق الأهداف المطلوبة (القرشي ،٢٠١٠ ، ص٧) .

وقد وقد تبنى الباحثان تعريف الزهراني ، ٢٠١٠ كونه التعريف النظري للمقياس الذي تبنياه في تعرف هدف البحث.

- **التعريف الاجرائي** :

الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس المعد للبحث .

- **الاطار النظري ودراسات سابقة** :
- **التسويف الاكاديمي** :

ترجع الاشارة إلى مصطلح التسويف عندما بدأ هذا السلوك يظهر لدى العديد من الافراد في المجتمعات المتقدمة تقنيا بسبب تزايد الاعمال والواجبات والضغوطات عليهم مما اضطروا الى تأجيل اعمالهم والتهرب منها ، في حين لم يظهر هذا السلوك لدى الافراد في المجتمعات الزراعية، لذا ظهر التسويف مع ظهور الثورة الصناعية عام ١٧٥٠ م تقريبا . بيد أن مصطلح التسويف دخل كمفهوم في المجال النفسي والتربوي عام ١٩٧١ على يد عالم النفس نويس Knaus تحت مسمى التسويف الدراسي او الاكاديمي والذي عرف عرفه Ferrari et al., 1995 بأنه سلوك يتضمن تأجيل وتأخير الطالب اداء الواجبات الدراسية أو ما يكلف به داخل الجامعة (steel ,2002,p.65) . لذا فالتسويف الاكاديمي ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للاعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل (Henry,2011,p.236) . ويرى Schraw et.al , 2007 أن هناك ثلاثة شروط للتسويف هي :

- إن يكون للتأجيل نتائج عكسية.
- إن يكون التأجيل لا حاجة له بمعنى أنه ليس هناك هدف من التأجيل.
- أن يترتب على التأجيل عدم إنجاز المهام وعدم إتخاذ القرارات في الوقت المحدد (Schraw et.al , 2007 ,p.14)
- لذا يقوم المتعلم بتأجيل وتجنب أعباءه ومسؤولياته اليومية مثل :
  - ✓ تأجيل الدراسة وعمل الواجبات المدرسية .
  - ✓ تأجيل امتحاناته الدراسية .
  - ✓ التهرب من تنظيم أغراضه الدراسية بدلا من البدء بها .
  - ✓ التهرب من المشاركة في التنظيمات الدراسية والاجتماعية والاعمال المهنية.
  - ✓ التهرب من المشاركة مع جماعات الصف في اداء الواجبات الدراسية بشكل جماعي.

مما يؤدي الى شعوره بالضغط النفسي الشديد وعجز القدرة وتوقع الفشل فيما بعد (Lawless, 2010,p.7) ويشير الباحثون أن من الاسباب التي تدفع الطلبة الى التسويف الاكاديمي :

- ضعف الكفاءة الأكاديمية الذاتية في كيفية وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة.
- عدم ثقة الفرد بشأن قدراته الدراسية في إكمال الواجبات المطلوبة .
- تؤكد الدراسات النفسية أن هناك علاقة ارتباطيه بين التسويف وتدني مستوى الذكاء الانفعالي المتمثل بضعف قدرة المتعلم على فهم واستعمال والتعبير عن الانفعالات بطرائق منهجية وصحية في مواقف الدراسة والعمل
- تدني الدافع والرغبة في النجاح في الحياة الدراسية .
- ضعف البرامج الدراسية وقدرتها على أثارة الطلبة وجذبهم نحو الدراسة.
- كراهية الأنشطة الدراسية .
- قلق الامتحانات .
- الخوف من الفشل (Rothblum et.al ,1986,p.390) (Dewitte & Schouwenburg,2002,p.471)

على الرغم من ذلك هناك ثلاث نظريات رئيسة تفسر التسويف الأكاديمي :

- **نظرية اليس و نويس ١٩٧٧** Ellis, & Knaus :

يرى هؤلاء المنظران أن التسويف يتمثل في ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على اتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم ، لذلك فإنهم يظهرون التأخير في انجاز هذه المهام . ويعلل اليس ونويس ١٩٧٧ هذا السلوك التسويفي بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم والخوف غير العقلاني من المهام التي يكلفون بها لذلك غالبا ما تدور المعتقدات العقلانية للمسوفين في أنهم لا يمتلكون القدرات اللازمة في اكمال واجباتهم بشكل مرضي والتي لا تتلائم على وفق اعتقادهم بشكل واقعي مع قدراتهم ونوع المهمات التي يكلفون بها لهذا فإننا نرى هؤلاء الاشخاص يؤجلون اعمالهم . فضلا عن ذلك يرى المنظران ان هذه المعتقدات الخاطئة حول اتباع السلوك التسويفي تربح المسوف لأنها تزود المسوف عذرا سهلا ومناسبا لتحاشي اتمام مهامهم بأنهم سيفشلون حتما في اتمامها . وإذا ما اجبر المسوفون على تمام هذه الواجبات او اذا ما أجلوها الى الموعد النهائي المطلوب فإن أدائهم سيكون سيئا ، وهذا ما يرسخ المعتقدات الخاطئة في أذهانهم بدرجة كبيرة ، والأمر الذي يزيد خوفهم وتجنبهم مستقبلا من اداء المهمات الجديدة.

- **نموذج فاعلية الذات** Self-efficacy :

يفسر هذا النموذج الذي قدم من قبل العالم باندورا عام ١٩٧٧ بأن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد ، والتي عرفها بمعتقدات الافراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة في اظهار سلوكيات ناجحة في مواقف معينة . لذلك فان هذه المعتقدات مهمة على وفق هذا النموذج بانجازات الفرد المهام المطلوبة وتحدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام فإذا كانت كفاءة الفرد الذاتية عالية فأنه يظهر دافعية عالية وسلوك داعم

لأنجاز واجباته ، في حين إذا كانت فاعلية الذات متدنية فإن الفرد سوف يتجنب اداء مهماته ومسؤولياته . لذا تتعلق الكفاءة الذاتية المتدنية للمسوفين حول قدرتهم في تنفيذ واجباتهم بنجاح . وقد وجدت الدراسات النفسية التي اعتمدت هذا النموذج ان الطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية كانوا أكثر حماسا لتعلم الانشطة الدراسية ، ودائما ما كانوا يكثفون جهودهم نحو هذه الانشطة ويطورون استراتيجيات اكثر فاعلية في مواجهة الصعوبات التي تصادفهم في حين كان الطلبة من ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يتهربون من اداء واجباتهم لأنهم يعتقدون ليست لديهم القدرات الكافية لأنجاز مهامهم في الوقت المطلوب(Chun Chu & Choi,2005,p.252)

- **نموذج التوجيه الدافعي** Motivational Orientation :

يفسر هذا النموذج - الذي قدمه Deci & Ryan ,1985 - التسويف على وفق الدافعية التي تحفز الفرد للعمل في نشاط معين . فالإفراد المسوفين تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسؤوليات المناطة بهم ، فحين يكلف هؤلاء بهذه الواجبات نراهم يتلكئون ويتململون ويتهربون عن ادائها أو قد يشغلون انفسهم في اشياء أخرى . لذلك يتميز المسوفون وفق هذا النموذج بالسلبية وعدم الرغبة والاهتمام في الانجاز . ويضيف Deci & Ryan ,1985 إن سبب هذه الدافعية المنخفضة تكمن في المعتقدات التي تقف ورائها ، فعندما يعتقد الافراد ان الكفاءة والقابلية على انجاز المهمات تنقصهم أو انهم غير قادرين وواثقين بجهدهم او بذكائهم وطاقاتهم فإنهم سرعان ما يتوقعون الفشل ومن ثم ترك المهمة أو تأجيلها او عدم انجازها بالصورة المطلوبة ، ويقترح Deci &Ryan,1985 أن تحفيز المسوفين بالعبارات التشجيعية والمكافئات الخارجية يمكن أن تمنع هذا السلوك وتنشطهم نحو القيام بواجباتهم المختلفة (stell et.al ,2001,p.100)

بناء على ما سبق من نظريات نجد أن لكل منظر رؤيته الخاصة في تفسير التسويف الاكاديمي لدى الافراد ، وذلك بناءا على المدرسة النفسية التي ينطلق منها ، فضلا عن أفكاره الخاصة ، لذا تبنى الباحثان نظرية Ellis&Knaus في تفسير التسويف الأكاديمي لأن هذه المشكلة تنطلق من منظومة الفرد المعرفية ومعتقداته السلبية حول تأجيل أعمالهم وضعف قدرتهم على أداءها في الوقت المطلوب.

- **إدارة الوقت** :

اشار السلمي (٢٠٠٨) الى ان "إدارة اهمية الوقت يدفع الناس باتجاه التخلص من بعض السلوكيات و الاعمال التافهة و غير مهمة التي تستهلك وقتا كثير دون فائدة ، كما يتجه الناس نحو حسن التصرف باوقاتهم " (السلمي ،٢٠٠٨ ، ص ٥٢)

إن تنظيم وقت الطالب و إدارته هو عصب العملية التعليمية فهو مثل الأعصاب في جسم الإنسان تتحكم في جميع وظائفه ، واذا حدث خلل فان الجسم لايستقيم و يصاب بالشلل . كذلك الحال بالنسبة لادارة الوقت وتنظيمه في حياة الطالب ،فاذا احسن استعماله قام بواجبه خير قيام و حقق الانجازات الكثيرة واذا أساء استعمال وقته ، فانه لا يستطيع استذكار دروسه و لا يحقق اي انجازات ومن ثم يحدث الفشل ، ويحتاج في هذه الحالة الى علاج حاسم يكمن في إدارة وتنظيم وقته (الزهراني ،٢٠١٠،ص ٦٥) ويرى الباحثان ان عدم إدراك

الطالب لأهمية الوقت سواء في حياته العام او حياته الجامعية سينجم عنه عدم القدرة على إدارة حياته الدراسية ومن ثم ستكون إنتاجية قليلة أو معدومة .

- **انواع الوقت** :

ذكر الجريسي انه يمكن تقسيم الوقت الى اربعة انواع هي :

- الوقت الابداعي Creative Timeيوصف هذا النوع من الوقت بانه إبداعي اذا صرف في عمليات التفكير والتحليل والتخطيط المستقبلي ، فضلا عن صرفه في تنظيم العمل وتقويم مستوى الانجاز الذي تم فية .
- الوقت التحضيري Preparatory Timeيمثل هذا النوع من الوقت الفترة الزمنية التحضيرية التي تسبق بدء العمل ، اذ يصرف الوقت التحضيري في عملية تجميع المعلومات و الحقائق المتعلقة بالنشاط الذي يرغب بممارسه او في التجهيزات اللازمة من معدات او قاعات او آلات قبل البدء في تنفيذ العمل .
- الوقت الانتاجي ProductiveTimeيمثل هذا النوع من الوقت المدة التي تستغرق في تنفيذ العمل الذي تم التخطيط له في الوقت الابداعي وكذلك التحضير له في الوقت التحضيري ، ومن اجل زيادة فاعليه استغلال الوقت فانه يجب على الطالب ان يوازن بين الوقت المستغرق في تنفيذ العمل والوقت المستغرق في تنفيذ عملية التحضير و التخطيط او الإبداع . و يقسم الوقت الإنتاجي الى قسمين :
  - ✓ الوقت الانتاج العادي (المنظم)
  - ✓ الوقت الانتاج الغير العادي (غير المنظم)

- **فوائد الوقت** :

أشار هانيز (٢٠٠٢) عندما يتمكن الفرد من ادارة وقته بطريقة سليمة فانه يستفيد منه استفادة مثلى ،تمكنه من ممارسة بعض هذه الانشطة :

- التخطيط الدراسي : وضح تصور للمستقبل الذي يرغب في الوصل اليه في عمله وخطة لتحقيق ذلك التصور . و إتباع أسلوب توقع الظروف المستقبلية والاستعداد لمواجهتها والسيطرة على زمام الأمور .
- القراءة: من الضروري في عالم اليوم المتغير والمعقد ان يكون الفرد مطلعا و ملما بما يجري من حوله و عندما يكون لدى الفرد متسع من الوقت ، فان ذلك يسمح له بقراءة الموضوعات المتعلقة بالدراسة او الموضوعات المعرفية الأخرى .
- التواصل يتيح فائض الوقت أقامة علاقات إنسانية مع الآخرين وتطويرها
- الراحة لابد من تخصيص وقت للراحة ، لان الإرهاق والعمل المتواصل قد يؤديان الى التدهور الصحة.
- التفكير : يتيح الوقت ابتكار اساليب جديدة لتحقيق الأهداف والتطلعات و تطويرها .

- **في حين عرض سبرنجير (٢٠٠٢) جملة من الفوائد منها** :

- التحكم بالإجهاد: فإدارة الوقت تقلل الإجهاد بسبب الالتزام بالمواعيد النهائية و تمكن الفرد من العمل ساعات اقل بنتائج اكبر .
- توازن الحياة : إن العمل لساعات طويلة واخذ العمل الى المنزل يؤدي التوازن الطبيعي الذي يجب ان يمتلكه الفرد في حياته ، و يتعلم ادارة الوقت نستطيع

ان نعمل الاشياء التي نريد ان نعملها عوضا عن صرف كل الوقت على مسؤليات العمل .

- زيادة الإنتاجية : جزء من ادارة الوقت يعينك على كيفية قضاء وقتك وكيف ستقضي هذا الوقت.
- تحقيق الأولويات : الناس الذين لديهم مشكلة كبيرة في ادارة وقتهم هم اولئك الذين لا يعرفون ما هي أولوياتهم او ماذا يجب ان تكون ؟ لذا معرفة الأولويات تساعد كيف نصرف الوقت الثمين حيث نحتاجه أكثر .
- انجاز الأهداف : واحدة من أهم سمات امتلاك خطة لادارة الوقت هي وضع الأهداف ، لأن من دون الأهداف يكون العمل غير واضح أما أتباع خطة لإدارة الوقت تزيد من فرصه انجاز الأهداف التي وضعت (الزهراني ،٢٠١٠ ،ص ٦١- ٦٢)

- **مضيعات الوقت** :

يعتبر مفهوم مضيعات الوقت مفهوم ديناميكي يتغير بتغير الظروف والأزمان والأمكنة والأشخاص . ونعني مضيعات الوقت (Time Wasters) كما حددها خليل (١٩٩٦) بأنها نشاط يأخذ وقتا غير ضروري و يستخدم وقتا بطريقة غير ملائمة ، أوانه نشاط لا يعطي عائدا بالنسبة للوقت المبذول من اجله.

في حين صنف هاينز (٢٠٠٢) مضيعات الوقت بمصدران مهمان : الاول البيئة والثاني ذات الفرد ، والجدول الآتي يوضح أمثلة لبعض نماذج مضيعات الوقت .

مصادر ذاتية	مصادر بيئية
الفوضى	الزوار
عدم القدرة على قول "لا"	المكالمات الهاتفية
التسويف	البريد الهامشي
الحرص المبالغ فية على الكمال	انتظار الاخرين
الملل	الاجتماعات غير المثمرة

وقد اشار نصر الله (٢٠٠٥) الى انه يمكن تقسيم مضيعات الوقت الى قسمين مضيعات خارجية مصدرها الناس (الاسرة ، والاصدقاء.....) او الاشياء (مثل الفيس بوك والانترنيت وكتابة الرسائل). اما المضيعات الداخلية فمصدرها داخلي وتتضمن عادة ، التسويف ، والنوم ، والملل ، وضعف الدافعية (نصر الله ،٢٠٠٥ ، ص ١١٤) . أما العقيلي (٢٠٠٩) فذكر بعض العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت ، مثل :

- عدم وجود اهداف واضحة (اهداف غير واقعية) غير قابلة للقياس .
- عدم وجود خطط محددة بالزمن .
- الافتقار الى التنظيم .
- لا وجود لخطة للطوارئ (خطة موقفية) (العقيلي ،٢٠٠٥ ، ص ٤٨)

- **دراسات سابقة** :

- **التسويف الاكاديمي** :

- دراسة سير Sayer ,2004 : هدفت الدراسة الى تعرف العلاقة بين التسويف الاكاديمي وعلاقته بالكمالية والقلق والطموح لدى طلبة الدراسات العليا وذلك على عينة تكونت من ٣٠٤ طالبا وطالبة ، ومن خلال استعمال المنهج

الارتباطي ، وتطبيق مقاييس التسويف الاكاديمي والكمالية والقلق والطموح ، وجدت الدراسة أن هناك تسويف دراسي لدى طلبة الدراسات العليا وأن القلق يمكن أن يزيد في التسويف ، بينما الكمالية تؤثر في التقليل من التسويف الاكاديمي (Sayer ,2004,p.2) .

- دراسة فليت وزملاؤه Fleet et ,al ,1992 : هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الفروق الفردية في الإتقان والتسويف لدى طلبة الجامعة ، وذلك على عينة تكونت ٥٦ طالبا و٧٥ طالبة ، وقد استعملت الدراسة المنهج الارتباطي معتمدة في ذلك على تطبيق مقياسي التسويف الاكاديمي ودافعية الاتقان ، ووجدت الدراسة أن هناك تسويف دراسي لدى طلبة الجامعة ، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التسويف دراسي ودافعية الاتقان (Flet et ,al ,1992,p.85-94)
- دراسة يونج Yong ,2010 : هدفت الدراسة تعرف علاقة التوكيد بالتسويف الاكاديمي لدى طلبة قسم الاتصال واللغة الانجليزية في جامعة برايفت وذلك على عينة تكونت من ٤٠٧ طالبا وطالبة ، وقد استعمل الباحث المنهج الارتباطي ، وعند تطبيق مقياسي التوكيد والتسويف الاكاديمي ، وجدت الدراسة ان طلبة الاتصال كانوا أكثر توكيد وتسويفا من طلبة اللغة الانجليزية ، وإن الطلبة الذكور كانوا أكثر توكيدا من الطالبات وكذلك كان الطلبة الذكور أكثر تسويفا من الطالبات (Yong , 2010 ,p.62-72) .

- **مناقشة الدراسات** :

عند مراجعة الدراسات السابقة نجد أنها اختلفت في عدد طلبة العينة إذ تكونت دراسة سير من ٣٠٧ طالبا وطالبة ، ودراسة فليت من ١٣١ طالبا وطالبة ودراسة يونج من ٤٠٧ طالبا وطالبة. كما اختلفت الدراسات في المتغيرات التي ترغب في تحقيقها فهدفت دراسة سير تعرف العلاقة بين ثلاثة متغيرات ، وهدفت دراسة فليت ويونج الى تعرف العلاقة بين متغيرين ، كذلك اختلفت الدراسة في الأهداف التي ترغب في تحقيقها فهدفت دراسة يونج وفليت الى تعرف متغيرات الدراسة والعلاقة فيما بينها ، في حين هدف دراسة يونج الى تعرف المتغيرات ودلالة الفرق على وفق متغير الجنس وتعرف العلاقة بين المتغيرات . أما من ناحية التشابه نجد أن الدراسات السابقة تشابهت في استعمال المنهج الارتباطي واستعمال المقاييس النفسية

- **إدارة الوقت** :

- دراسة الجريسي (٢٠٠١)هدفت هذه الدراسة تعرف قيمة الوقت من وجهة نظر المدراء في القطاع الصناعي الخاص و على اهم الأدوات و الوسائل المستعملة لتنظيم وادارة وقت المدير في القطاع الصناعي الخاص والى مدى فاعلية المدير. واستعمال الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكذلك اعتمدت الدراسة على الاستبانة كاداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة الى اهم النتائج الآتية : ان الاتجاهات واراء معظم المدراء في عينة الدراسة تظهر اهمية الوقت و كونه موردا هاما يجب استثمارة في العمل ، في حين توصلت الدراسة ان اهم مضيعات او مبددات الوقت المدير في القطاع الصناعي هي عدم وجود تنظيم جيد للعمل ، وعدم حفظ الملفات والأوراق في أمكنتها الملائمة

وعدم تحديد الأهداف ، واولويات للانجاز ، والزيارات المفاجئة من الأصدقاء والأقارب (الفضيلية ،٢٠٠٨ ،ص٦٦)

- العريني ٢٠٠٢ :دراسة بعنوان " عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مدرائها " في الرياض . توصل الباحث في دراسته الى انه يوجد عدد من العوامل المؤدية لضياع الوقت والمؤدية الى إهداره ومنها :عدم وجود بديل فوري للمعلم الذي يغيب بصوره مفاجئه او طويلة وعدم استغلال حصة النشاط بالشكل المناسب ، واقامة الدورات التدريبية للمعلمين خارج المدرسة أثناء الدوام الرسمي (ال خريص ،٢٠٠٦ ،ص ٤٠)
- دراسة كيلي (٢٠٠٣) :هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين القلق و استعمال الوقت ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبا جامعيا . واستخدم الباحث مجموعة من الادوات منها : مقياس قلق الطالب ، واستفتاء تركيب الوقت ، ومقياس سلوك ادارة الوقت . وجاءت النتائج كالاتي ارتبط كل من (الاحساس بالغرض ، التوجيه الحالي ، الاصرار) سلبيا مع الوقت ، وعدم ترتبط سلوكيات ادارة الوقت بالقلق ، وان ادراكات من البناء وغرض استعمال الوقت قد تكون مفيدة في التقليل من الوقت ، وليس سلوكيات ادارة الوقت . (الزهراني ، ٢٠١٠ ،ص ١٠٢) .

- **مناقشة الدراسات السابقة** :

عند مراجعة الدراسات السابقة نجد أنها اختلفت في طريقة البحث التي اتبعتها ، فقد اتبعت دراسة الجريسي الدراسة الوصفية التحليلية ، ودراسة العريني الدراسة الوصفية الاستدلالية ، ودراسة كيلي الطريقة الارتباطية واختلفت الدراسات من ناحية العينات التي طبقت عليها فطبقت دراسة الجريسي على عمال المصانع ، ودراسة العريني على مدراء المدارس ، ودراسة كيلي على طلبة الجامعة . واختلفت كذلك الدراسات من ناحية أهدافها فهدفت دراسة الجريسي الى اتجاهات العينة نحو الوقت ومبدداته ، وهدفت دراسة العريني الى تعرف عوامل هدر الوقت ، في حين هدفت دراسة كيلي الى تعرف العلاقة الارتباطية بين القلق واستعمال الوقت . أما من حيث التشابه فقد تشابهت الدراسة بأن جميع أفراد العينة تدرك أهمية الوقت بالنسبة لها ، وأن أهم مبددات الوقت هي عدم تنظيمه .

- **إجراءات البحث** :

تضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحث من اجل تحقيق اهداف البحث، ابتداءً من تحديد مجتمع البحث وعينته مرورا بإعداد أداتي البحث وما يجب ان يتوافر فيهما من صدق وثبات وتحليل الفقرات ، لغرض تطبيقها على عينة البحث ، وانتهاءً بتحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وفيما يأتي وصف لتلك الإجراءات:

- **مجتمع البحث** :

تكوّن مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية جامعة القادسية البالغ عددهم ( ) ممن درسوا في العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣. وجدول (١) يوضح عدد مجتمع البحث على وفق متغير الجنس.

جدول (١) : اعداد طلبة كلية التربية جامعة القادسية على وفق متغير الجنس

ت	القسم	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١	اللغة العربية	٤٧١	٥٨٨	١٠٥٩
٢	اللغة الانجليزية	٢٤٩	٣٦٣	٦١٢
٣	علوم الحياة	١٩٥	٢٥٠	٤٤٥
٤	كيمياء	١٨٩	١٧٣	٣٦٢
٥	رياضيات	١٣٩	١٦٣	٣٠٢
٦	فيزياء	٢٥٤	١٨٥	٤٣٩
٧	العلوم النفسية والتربوية	٢١٣	٢٠٩	٤٢٢
٨	تاريخ	٤٥٣	٥١٧	٩٧٠
المجموع		٢١٦٣	٢٤٤٨	٤٦١١

- **عينة البحث** :

بعد أن تمّ تحديد مجتمع البحث الحالي ، حصل الباحثان على كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية - جامعة القادسية ، معنون لغرض الحصول على اعداد الطلبة. وحصل الباحثان من كلية التربية على قائمة بأسماء الأقسام ، وأعداد طلبتها والبالغ عددهم في ( ).. ومن ثم قام الباحثان باستعمال الطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي من أجل سحب عينة البحث ، والتي بلغت (٣٦٨) طالبا وطالبة على وفق الاقسام العلمية التي ينتمون إليها ، و تمّ اختيار هذا العدد على وفق الجدول الذي وضعه (Watson , 2001) ، إذ يحدد Watson ان عدد أفراد المجتمع الذي يتراوح من (٤٠٠٠- ٥٠٠٠) ينبغي أن يكون اختيار عدد أفراد العينة مناسبا بقدر (٣٦٤) فردا عند مستوى ثقة ٩٥ ٪ و مستوى دقة ٥ ٪ (Watson , 2001 , p. 60) ، ومن أجل أن يكون اختيار العينة متساويا قام الباحثان باختيار (٣٦٨) طالبا وطالبة بواقع (١٨٤) طالبا من الذكور ومثلها من الإناث ليكون العدد الكلي كما هو مذكور سابقا. و جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) : اعداد طلبة كلية التربية جامعة القادسية على الاقسام العلمية

ت	القسم	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١	اللغة العربية	٢٣	٢٣	٤٦
٢	اللغة الانجليزية	٢٣	٢٣	٤٦
٣	علوم الحياة	٢٣	٢٣	٤٦
٤	كيمياء	٢٣	٢٣	٤٦
٥	رياضيات	٢٣	٢٣	٤٦
٦	فيزياء	٢٣	٢٣	٤٦
٧	العلوم النفسية والتربوية	٢٣	٢٣	٤٦
٨	تاريخ	٢٣	٢٣	٤٦
المجموع		١٨٤	١٨٤	٣٦٨

- **أداة البحث** :

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي ، اقتضى ذلك توافر أداتان يتمتعان بخصائص المقاييس النفسية من صدق وثبات ، وفيما يأتي عرض لإجراءات أعداد أداة البحث.

- **التسويف الاكاديمي** :

قام الباحثان ببناء مقياس التسويف الاكاديمي وذلك لأنهما لم يحصلا على أية مقاييس عراقية وعربية تناسب عينة البحث ، فضلا عن كون المقاييس الاجنبية معقدة ولا تلائم البيئة العراقية مما حتم عليهم بناء مقياس يتلائم مع طلبة الجامعة والبيئة العراقية ، وقد اتبعا في ذلك الخطوات الآتية :

- تبني الاطار النظري المتمثل بنظرية Ellis & Knaus, 1977 في التسويف الاكاديمي .
- تبني التعريف النظري للمنظرين Ellis & Knaus, 1977 من أجل تحديد فقرات المقياس ، واللذان عرفا التسويف الاكاديمي :
- ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على اتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم ،لذلك فإنهم يظهرون التأخير في انجاز هذه المهام أو تأجيلها أو اللجوء إلى أنشطة أخرى (Ellis&Knaus,1977,p.5)
- بعد أن قام الباحثان بتحديد الاطار النظري وتعريفه للمقياس ، قاما بصياغة الفقرات النفسية الخاصة بمقياس البحث ، وروعي أن تكون فقرات المقياس :
  - ✓ بصيغة المتكلم .
  - ✓ أن تقيس الفقرة فكرة واحدة فقط
  - ✓ أن تكون الفقرات بصيغتها الأولية أكثر من العدد المقرر لها بصيغتها النهائية ، و ذلك لاحتمال استبعاد بعضها إثناء التحليل الإحصائي (ثورندايك و هيجن ، ١٩٨٩ ، ص ٢٠٥)

وقد قام الباحثان بصياغة (٢٧) فقرة مستوحاة من نظرية Ellis&Knaus,1977 ، وكذلك قاما بتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن هذه الفقرات بعد الاطلاع على المقاييس السابقة المطبقة على طلبة الجامعة قبل أن يقوما بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء .

- **صلاحية المقياس** :

من اجل التعّرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله ، قام الباحثان بعرض المقياس الذي قاما ببنائه والمكون من (٢٧) فقرة على مجموعة من المختصين و الخبراء الذين لديهم الكفاءة في المجال النفسي والتربوي[١] لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس ، وملائمته للهدف الذي وضع لأجله ، وتعديل ما يرونه مناسبا أو حذف ما هو غير مناسب ، كما سأل الباحثان الخبراء صلاحية البدائل في مدى مناسبتها للإجابة وللعينةوالتي هي :

موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة

١ الخبراء حسب اللقب العلمي ، و الاختصاص ، و الجامعة .
أ.د : عبد العزيز حيدر – علم النفس التربوي – جامعة القادسية .
أ.م.د : سلام هاشم حافظ – علم نفس الشخصية – جامعة القادسية .
أ.م.د : علي صكر – علم النفس التربوي – جامعة القادسية.
أ.م.د : عصام حسن أحمد – طرائق تدريس – جامعة القادسية .
م.د : طارق محمد بدر – علم النفس المعرفي – جامعة القادسية .
م.د : علي حسين عايد – صحة نفسية – جامعة القادسية .

وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمد الباحثان نسبة اتفاق (٨٠٪) فاكثر من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٥٧) وحصلت فقرات المقياس جميعها على موافقة الخبراء و لم تحذف أي فقرة منه مع الأخذ بآرائهم بشأن تعديل بعض الفقرات ، أما بشأن البدائل فحصل الباحثان على موافقة جميع الخبراء بوضع البدائل السابقة للإجابة .

- **التطبيق الاستطلاعي الأولي للمقياس** :

قام الباحثان بالتطبيق الاستطلاعي الأولي لمقياس التسويف الاكاديمي على مجموعة من طلبة كلية التربية جامعة القادسية ، وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته ، فضلا عن حساب الوقت المستغرق للإجابة ، و ذلك على عينة عشوائية مكونة من (٢٥) طالبا وطالبة و قد تبين للباحثان أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة ، وكان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين (٣- ٧) دقيقة وبمتوسط (٥) دقيقة

- **تصحيح المقياس** :

يتكون مقياس التسويف الاكاديمي من مجموعة من الفقرات التي تستهدف معرفة مدى التزام طلبة كلية التربية في اداء واجباتهم الدراسية في موعدها المحدد وتتضمن فقرات المقياس مجموعة ، كما يتضمن المقياس خمسة بدائل على وفق طريقة ليكرت في الاجابة ، هي :

موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة

فبعد قراءة الطالب للفقرة ، يطلب منه الاجابة عنها ، على وفق ما يعتقد ويقيمه هو ، فإذا كانت أجابته عن الفقرة بـ (موافق بشدة) تعطى له (خمسة درجات) واذا كانت أجابته عن الفقرة بـ (غير موافق بشدة) تعطى له (درجة واحدة) .

- **التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات)** :

ان الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم من خلالها حساب ما إذا كان المقياس قادرا على تشخيص الفروق بين الطلبة في التسويف الاكاديمي ، و من أجل ذلك قام الباحثان باستخراج القوة التمييزية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة طبقية عشوائية ذات التوزيع المتساوي من طلبة كلية التربية جامعة القادسية بلغ قوامها (١٨٠) طالبا. ويقصد بالقوة التمييزية للمقياس هو في مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها الإختبار وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (Gronlund , 1971 , P. 250) . وتمّ استخراج تمييز الفقرة بأسلوبين هما :

- **أسلوب المجموعتين المتطرفتين** Extreme Groups Method :

بعد تصحيح إستمارات المفحوصين قام الباحثان بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (٢٧٪) العليا من الإستمارات بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (٤٩) طالباونسبة الـ (٢٧٪) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (٤٩) طالبا ، وفي هذا الصدد و أكد إيبل Ebel و ميهرنز Mehrens إن أعتماد نسبة الـ (٢٧ ٪) العليا و الدنيا تحقق للباحث مجموعتين

حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم و تمايز (رضوان ، ٢٠٠٦، ص ٣٣١) .و من أجل استخراج معامل تمييز كل فقرة من فقرات مقياس التسويف الاكاديمي ،قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) : القوة التمييزية لمقياس التسويف الاكاديمي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	
الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	النتيجة
١	3,95	1,20	2,57	1,35	5,35	دالة
٢	3,63	1,03	2,40	1,36	4,99	دالة
٣	2,91	1,23	1,69	0,96	5,46	دالة
٤	3,44	1,20	1,97	1,05	6,42	دالة
٥	3,53	1,30	2,73	1,57	2,71	دالة
٦	3,53	1,27	2,55	1,27	3,80	دالة
٧	3,81	1,11	2,24	1,42	6,09	دالة
٨	3,04	1,09	2,87	1,52	0,60	غير دالة
٩	3,16	1,14	1,77	1,10	6,11	دالة
١٠	3,44	1,24	2,46	1,24	3,90	دالة
١١	3,04	1,13	2,69	1,53	1,27	غير دالة
١٢	3,36	1,43	2,34	1,45	3,49	دالة
١٣	3,06	1,29	2,28	1,19	3,08	دالة
١٤	3,38	1,09	3,20	1,54	0,68	غير دالة
١٥	2,67	1,16	2,00	1,06	2,99	دالة
١٦	3,20	1,13	1,83	0,94	6,48	دالة
١٧	3,36	1,26	2,36	1,20	4,00	دالة
١٨	3,83	1,26	1,69	1,06	9,07	دالة
١٩	3,04	1,20	1,63	0,72	6,99	دالة
٢٠	3,48	1,68	1,46	0,79	7,59	دالة
٢١	3,51	1,15	1,95	1,18	6,54	دالة
٢٢	3,42	1,13	1,77	0,94	7,84	دالة
٢٣	3,10	1,38	1,81	1,13	5,02	دالة
٢٤	3,30	1,35	2,28	1,36	3.70	دالة
٢٥	2,97	1,10	1,63	0,78	6,94	دالة
26	2,93	1,43	1,77	0,87	4,84	دالة

* فقرة غير مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية 1,98 ومستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٩٦) ، و بهذا الاجراء استبعدت ثلاثة فقرات من المقياس لعدم دلالتها الاحصائية ، وهي الفقرة التي تحمل الترتيب (٨ ، ١١ ، ١٤)

وبذلك أصبح المقياس بعد استعمال التمييز باسلوب المجموعتين المتطرفتين يتكون من ٢٣ فقرة.

- **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية** Internal Consistency Method :

تعتمد هذه الطريقة على تحليل العلاقة بين درجة المفحوص على الفقرة ودرجته الكلية على الاختبار ككل ، والتي تستخدم كمحك لتقويم صدق كل فقرة من فقرات الاختبار . فالعلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار تظهر لنا كيف تقيس الفقرة بشكل جيد الوظائف التي يقيسها الاختبار نفسه ولاستخراج معامل التمييز قام الباحثان باستعمال معادلة بيرسون. واعتماد معيار أيبل ، إذ تكون الفقرة مميزة إذا كانت قوتها التمييزية أكثر من (١٩ ,٠) (رضوان ،٢٠٠٦ ،ص٣٣٠) وكما مبين في الجدول (٤). وبذلك استبعد الباحثان الفقرة (٨، ٥ ، ١١ ، ١٤) لضعف ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس على وفق معيار أيبل السابق . لذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية بعد استعمال التمييز مكون من (٢٢)فقرة . وجدول (٤) يوضح ذلك

جدول(٤) : :علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الاكاديمي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0,35	10	0,25	19	0,47
٢	0,32	11	*0,07	20	0,48
٣	0,31	12	0,31	١٢	0,48
٤	0,38	13	0,27	٢٢	0,50
٥	* 0,18	14	*0,03	٢٣	0,33
٦	0,23	15	0,25	٢٤	0,25
٧	0,36	16	0,46	٢٥	0,48
٨	*0,08	17	0,27	٢٦	0,35
٩	0,39	18	0,58	* فقرة غير مميز على وفق معيار أيبل	

- **صدق المقياس** :

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، ١٩٨٠، ص٣٦٠) واستخرج للمقياس الحالي ما يأتي:

- الصدق الظاهري Face Validity:
- يشير ايبل (Ebel) إلى ان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972, P.55) . وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة
- مؤشرات صدق البناء ConstructValidity : وتحقق ذلك من خلال استعمال قوة تمييز الفقرة من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية .

- **الثبات** :

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات ، أي أنها تعطي النتائج ذاتها – أو قريبة منها – أذا أعيد تطبيقها على إفراد العينة في وقتين مختلفين (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٣٠). و قد أعتمد الباحثان في إيجاد الثبات على عينة بلغت (٤٠) طالب و طالبة من كلية التربية جامعة القادسية . في حين أعتمد الباحثان في ايجاد الثبات على الطريقتين الآتيتين :

- طريقة التجزئة النصفية : حيث قام الباحثان بتقسيم الاختبار على قسمين أخذين درجات الأفراد الفردية على المقياس لوحدها ، و درجات الأفراد ذات الأرقام الزوجية وحدها . و قبل استخدام التجزئة النصفية قام الباحثان باختبار نصفي الاختبار ، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التجانس بينهما) ، ووجد الباحثان عدم وجود دلالة إحصائية ما بين النصفين للاختبار عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية ، و عند ذلك قام الباحثان باستعمال طريقة التجزئة النصفية حسب معادلة بيرسون للتجزئة النصفية ، فوجدا أن معامل الثبات المقاس كانت (0,88) . ولغرض أكمال معامل ثبات الاختبار ، حيث أن الدرجة التي حصل عليها الباحثان كانت لنصف الاختبار فقط، استعمل الباحثان معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، فوجد أن معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية كانت (0,93) و هو معامل ثبات جيد جدا إحصائيا عند مقارنته بثبات دراسة (sirin&,2011) البالغ (0,85) .
- طريقة معامل ألفا : تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة و العلامات على أي فقرة أخرى من جهة و مع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٩) . ومن خلال استعمال معادلة الفا كرونباخ للثبات وجد الباحثان أن الثبات يبلغ (0,76) ، ويعد هذا الثبات جيدا عند مقارنته بثبات دراسة (Bozanoglu,2004) البالغ (0,77) .

- **المقياس بصورته النهائية** :

اصبح المقياس بعد عمليات التقنين يتألف من ٢٢ فقرة ، وخمسة بدائل ، لذا فإن الدرجة العليا للمقياس تراوح بين (110) كدرجة عليا و (66) كدرجة متوسطة ، و(22) كدرجة دنيا . و قد تم احتساب درجة الطالب الفعلية على المقياس بوضع درجة له على كل فقرة طبقا للبديل الذي يختاره ، و من ثم تجمع درجات الفقرات كلها لاستخراج مجموع درجات الطول على المقياس .

- **إدارة الوقت** :

إن من أجل قياس أدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية قام الباحثان بتبني مقياس (الزهراني ،٢٠١٠) والذي يتكون من (٣٠) فقرة ، ومن خصائص هذا المقياس أنه مفهوم وواضح ويتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات ويتناسب مع عينة البحث ، ورغم ذلك قام الباحثان في اتباع الخطوات الآتية :

- **صلاحية المقياس** :

من اجل التعّرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله ، قام الباحثان بعرض المقياس الذي قاما ببنائه والمكون من (٣٠) فقرة على مجموعة من المختصين و الخبراء الذين لديهم الكفاءة في المجال النفسي والتربوي[٢]

---

٢ الخبراء حسب اللقب العلمي ، و الاختصاص ، و الجامعة .
أ.د : عبد العزيز حيدر – علم النفس التربوي – جامعة القادسية .
أ.م.د : علي صكر – علم النفس التربوي – جامعة القادسية.
أ.م.د : عصام حسن أحمد – طرائق تدريس – جامعة القادسية .
أ.م.د : جبار رشك – طرائق تدريس – جامعة القادسية .
أ.م.د : هادي كطفان – طرائق تدريس – جامعة القادسية .
أ.م.د :حسين جنوع – طرائق تدريس – جامعة القادسية .

لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس لعينة البحث وملائمته للهدف الذي وضع لأجله ، وتعديل ما يرونه مناسبا أو حذف ما هو غير مناسب كما سأل الباحثان الخبراء صلاحية البدائل في مدى مناسبتها للإجابة وللعينة ، والتي هي :

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمد الباحثان نسبة اتفاق (٨٠٪) فاكثر من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٥٧) حصلت فقرات المقياس جميعها على موافقة الخبراء و لم تحذف أي فقرة منه ، مع الأخذ بآرائهم بشأن تعديل بعض الفقرات ، أما بشأن البدائل فحصل الباحثان على موافقة جميع الخبراء بوضع البدائل السابقة للإجابة .

- **التطبيق الاستطلاعي الأولي للمقياس** :

قام الباحثان بالتطبيق الاستطلاعي الأولي لمقياس إدارة الوقت على مجموعة من طلبة كلية التربية جامعة القادسية ، وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته ، فضلا عن حساب الوقت المستغرق للإجابة ، وذلك على عينة عشوائية مكونة من (٢٥) طالبا وطالبة. و قد تبين للباحثان أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة ، وكان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين (٤- ٩) دقيقة وبمتوسط (٦) دقيقة .

- **تصحيح المقياس** :

يتكون مقياس إدارة الوقت من مجموعة من الفقرات التي تستهدف معرفة إدارة طلبة كلية التربية وقتهم فيما يخص اداء واجباتهم الدراسية في موعدها المحدد وتتضمن فقرات المقياس مجموعة ، كما يتضمن المقياس خمسة بدائل على وفق طريقة ليكرت في الاجابة ، هي :

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

فبعد قراءة الطالب للفقرة ، يطلب منه الاجابة عنها ، على وفق ما يعتقد ويقيمه هو ، فإذا كانت أجابته عن الفقرة بـ (موافق بشدة) للفقرة الايجابية تعطى له (خمسة درجات) واذا كانت أجابته عن (غير موافق بشدة) تعطى له (درجة واحدة) ، في حين تعطى (درجة واحدة) للبديل (موافق بشدة) إذا كانت الفقرة سلبية ، وتعطى (خمس درجات) للبديل (غير موافق بشدة). .

- **التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات)** :

ان الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم من خلالها حساب ما إذا كان المقياس قادرا على تشخيص الفروق بين الطلبة في إدارة الوقت ، و من أجل ذلك قام الباحثان باستخراج القوة التمييزية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة طبقية عشوائية ذات التوزيع المتساوي من طلبة كلية التربية جامعة القادسية بلغ قوامها (١٨٠) طالبا. ويقصد بالقوة التمييزية للمقياس هو في مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها الإختبار وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (Gronlund , 1971 , P. 250) وتمّ استخراج تمييز الفقرة بأسلوبين هما :

جدول (٥): القوة التمييزية لمقياس إدارة الوقت بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	
الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	النتيجة
١	3,71	1,82	1,67	1,08	2,722	دالة
٢	3,73	1,25	2,44	1,40	4,78	دالة
٣	3,23	1,41	1,87	1.23	5,38	دالة
٤	3,06	1,14	2,55	1,29	2,07	دالة
٥	4,04	1,13	3,22	1,43	3,12	دالة
٦	3,32	1,29	2,30	1,27	3,92	دالة
٧	3,40	1,33	2,38	1,23	3,91	دالة
٨	3,77	1,27	2,38	1,39	5,12	دالة
٩	3,51	1,34	2,02	1,34	5,49	دالة
١٠	3,30	1,32	1,81	1,03	6,20	دالة
١١	2,95	1,07	1,87	1,11	4,88	دالة
١٢	3,40	1,25	2,24	1,46	4,21	دالة
١٣	3,53	1,43	1,42	0,81	8,93	دالة
١٤	3,51	1,41	1,91	0,97	6,48	دالة
١٥	3,35	1,27	2,02	1,10	6.08	دالة
١٦	3,61	1,39	2,00	1,24	6,03	دالة
١٧	3,30	1,41	2,22	1,27	3,96	دالة
١٨	3,63	1,82	2,51	1,58	3,25	دالة
١٩	3,48	1,41	2,34	1,19	4,31	دالة
٢٠	3,71	1,36	2,34	1,39	4,90	دالة
٢١	3,36	1,36	2,69	1,34	3,43	دالة
٢٢	3,30	1,37	2,30	1,35	3,62	دالة
٢٣	2,65	1,25	2,34	1,57	1,06	غير دالة*
٢٤	2,73	1,22	1,97	1,18	3,11	دالة
٢٥	2,75	1,42	2,26	1,51	1,65	غير دالة*
26	3,08	1,35	2,26	1,48	2,87	دالة
27	2,91	1,36	2,55	1,64	1,20	غير دالة*
28	3,06	1,32	2,44	1,29	2,31	دالة
29	2,59	1,13	2,02	1,12	2,50	دالة
30	2,87	1,36	1,95	1,01	3,77	دالة

- **أسلوب المجموعتين المتطرفتين** Extreme Groups Method :

بعد تصحيح إستمارات المفحوصين قام الباحثان بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (٢٧٪) العليا من الإستمارات بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (٤٩) طالبا

ونسبة الـ (٢٧٪) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (٤٩) طالبا ، وفي هذا الصدد و أكد إيبل Ebel و ميهرنز Mehrens إن أعتماد نسبة الـ (٢٧ ٪) العليا و الدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم و تمايز (رضوان ، ٢٠٠٦، ص ٣٣١) .و من أجل استخراج معامل تمييز كل فقرة من فقرات مقياس إدارة الوقت ، قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (٥) يوضح ذلك. * فقرة غير مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية 1,98 ومستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٩٦) ، و بهذا الاجراء استبعدت خمسة فقرات من المقياس لعدم دلالتها الاحصائية ، وهي الفقرة التي تحمل الترتيب (٢٣، ٢٥ ، ٢٧)وبذلك أصبح المقياس بعد استعمال التمييز باسلوب المجموعتين المتطرفتين يتكون من ٢٧ فقرة.

- **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية** Internal Consistency Method :

تعتمد هذه الطريقة على تحليل العلاقة بين درجة المفحوص على الفقرة ودرجته الكلية على الاختبار ككل ، والتي تستخدم كمحك لتقويم صدق كل فقرة من فقرات الاختبار . فالعلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار تظهر لنا كيف تقيس الفقرة بشكل جيد الوظائف التي يقيسها الاختبار نفسه ولاستخراج معامل التمييز قام الباحثان باستعمال معادلة بيرسون. واعتماد معيار أيبل ، إذ تكون الفقرة مميزة إذا كانت قوتها التمييزية أكثر من (١٩ ,٠) (رضوان ،٢٠٠٦ ،ص٣٣٠) وكما مبين في الجدول الآتي تم استبعاد الفقرة (4 ،٢٣ ٢٥ ، ٢٧،٢٨، ٢٩) لضعف ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس على وفق معيار أيبل السابق . لذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية بعد استعمال التمييز مكون من (٢٤)فقرة . وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول(٦) ::علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس إدارة الوقت

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0,47	١١	0,29	٢١	0,28
٢	034	١٢	0,29	٢٢	0,32
٣	039	١٣	0,54	٢٣	*0,05
٤	*0,12	١٤	0,46	٢٤	0,20
٥	0,26	١٥	0,35	٢٥	*0,12
٦	0,36	١٦	0,48	٢٦	0,20
٧	0,33	١٧	0,33	٢٧	*0,07
٨	0,37	١٨	0,17	٢٨	*0,15
٩	0,35	١٩	0,32	٢٩	*0,14
١٠	0,40	٢٠	0,36	٣٠	0,33

❖ *فقرة غير مميز على وفق معيار أيبل*

- *** صدق المقياس** :

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، ١٩٨٠، ص٣٦٠) واستخرج للمقياس الحالي ما يأتي:

- الصدق الظاهري Face Validity:يشير ايبل (Ebel) إلى ان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972, P.55) . وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة
- مؤشرات صدق البناء Construct Validity : وتحقق ذلك من خلال استعمال قوة تمييز الفقرة من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية .

- **الثبات** :

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات ، أي أنها تعطي النتائج ذاتها – أو قريبة منها – أذا أعيد تطبيقها على إفراد العينة في وقتين مختلفين (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٣٠). و قد أعتمد الباحثان في إيجاد الثبات على عينة بلغت (٤٠) طالب و طالبة من كلية التربية جامعة القادسية . في حين أعتمد الباحثان في ايجاد الثبات على الطريقتين الآتيتين :

- طريقة التجزئة النصفية : حيث قام الباحثان بتقسيم الاختبار على قسمينأخذين درجات الأفراد الفردية على المقياس لوحدها ، و درجات الأفراد ذات الأرقام الزوجية وحدها . و قبل استخدام التجزئة النصفية قام الباحثان باختبار نصفي الاختبار ، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التجانس بينهما) ، ووجد الباحثان عدم وجود دلالة إحصائية ما بين النصفين للاختبار عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية ، و عند ذلك قام الباحثان باستعمال طريقة التجزئة النصفية حسب معادلة بيرسون للتجزئة النصفية ، فوجدا أن معامل الثبات المقاس كانت (0,62) . ولغرض أكمال معامل ثبات الاختبار ، حيث أن الدرجة التي حصل عليها الباحثان كانت لنصف الاختبار فقط، استعمل الباحثان معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، فوجد أن معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية كانت (0,76) و هو معامل ثبات جيد إحصائيا عند مقارنته بثبات دراسة (الزهراني ، ٢٠١٠)البالغ (0,75) .
- طريقة معامل ألفا : تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة و العلامات على أي فقرة أخرى من جهة و مع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى . (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٩) . ومن خلال استعمال معادلة الفا كرونباخ للثبات ، وجد الباحثان أن الثبات يبلغ (0,71) ، ويعد هذا الثبات جيد عند مقارنته بالمعيار المطلق .

- **المقياس بصورته النهائية** :

اصبح المقياس بعد عمليات التقنين يتألف من 24 فقرة ، وخمسة بدائل ، لذا فإن الدرجة العليا للمقياس تراوح بين (120) كدرجة عليا و (72) كدرجة متوسطة ، و(24) كدرجة دنيا . و قد تم احتساب درجة الطالب الفعلية على المقياس بوضع درجة له على كل فقرة طبقا للبديل الذي يختاره ، و من ثم تجمع درجات الفقرات كلها لاستخراج مجموع درجات الطول على المقياس .

- **الوسائل الإحصائية** :

لمعالجة بيانات البحث الحالي ، استعمل الباحثان مجموعة من الوسائل الأحصائية من خلال برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) Statistical Package for Social Science ، و هذه المعادلات هي :

- الاختبار التائي (T. test) لعينة واحدة : لأيجاد دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي على مقياس البحث لعينة البحث .
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test Two Independent Samples وقد استعمل في حساب القوة التمييزية لفقرات وتعرف دلالة الفرق لمتغير الجنس على مقياس التسويف الاكاديمي وادارة الوقت.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Cofficient في حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التسويف الاكاديمي وإدارة الوقت فضلا عن حساب العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة.
- معامل ألفا للثبات Coefficient Alpha في حساب الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الاكاديمي ، وإدارة الوقت.
- معادلة النسبة المئوية ، لاستخراج الصدق الظاهري .

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

يتضمن هذا المبحث عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي ، للإجابة عن أهدافه المحددة ، فضلا عن مناقشة هذه النتائج من خلال ما قدّمه من اطار نظري ووضع التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج وعلى النحو الآتي :

- **الهدف الاول** :

بناء مقياس التسويف الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية: وقد تحقق هذا الهدف من خلال ما قام به الباحثان من إجراءات التمييز والصدق والثبات على هذا المقياس في الفصل السابق .

- **الهدف الثاني . تعرف التسويف الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية**:

تشير المعالجة الإحصائية الى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث بلغ (63,27) وبانحراف معياري قدره (11,83) فيما بلغ المتوسط الفرضي (66) وعند مقايسة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس من خلال استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (- 4,43) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٩٦, ١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و بدرجة حرية (٣٦٧) و جدول (٧) يوضح ذلك.

جدول(٧): الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التسويف الاكاديمي

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٣٦٨	63,27	11,83	٦٦	٣٦٧	4,43 -	١, ٩٦	٠,٠٥

وتدل هذه النتيجة أنه على الرغم من أن هناك دلالة فرق بين المتوسط الحسابي والفرضي إلا أن هذه الدلالة ظهرت في السالب ويعني هذا أن الدلالة تكون عكسية لصالح متوسط المجتمع (الفرضي) التي هي أكبر من متوسط مجتمع البحث للتسويف الدراسي وبذلك فإن ليس هناك تسويف دراسي لدى

طلبة كلية التربية جامعة القادسية ، في حين تفسر هذه النتيجة على وفق نظرية Ellis & Knaus, 1977 إلى أن الطلبة لديهم أفكار ومعتقدات ايجابية نحو تأدية واجباتهم ولاسيما أنهم في مرحلة تعليمية مهمة يكون اكتساب الخبرة فيها الأساس في أداء مهنتهم التعليمية والتربوية في المستقبل ، لذلك ظهر طلبة كلية التربية ملتزمين في أداء واجباتهم الدراسية ولديهم القدرة على تقديمها في الموعد المحدد ، ولا يتهربون منها ، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة سير ، ودراسة فليت ، ودراسة يونج .

- **الهدف الثالث . تعرف دلالة الفرق الإحصائي في التسويف الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية على وفق متغير الجنس (ذكور ،إناث) :**

تشير المعالجات الاحصائية الى ان المتوسط الحسابي للطلبة الذكور قد بلغ (63,69) وبانحراف معياري قدره (12,34) ، في حين كان المتوسط الحسابي للطالبات الإناث (62,58) وبانحراف معياري قدره (11,27) . و باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (0,773) وهي أقل من القيمة الجدولية (٩٦ , ١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨):الفرق على مقياس التسويف الاكاديمي على وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث)

الجنس	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمه التائيه المحسوبه	القيمه التائيه الجدوليه	مستوى الدلالة
الذكور	١٨٤	63,69	12,34	٣٦٦	0,773	١,٩٦	٠,٠٥
الإناث	١٨٤	62,58	11,27				

ويمكن تفسير هذه النتيجة ، بأنه لا توجد أية دلالة فرق ما بين الطلبة والطالبات على مقياس التسويف الاكاديمي ، وقد يرجع ذلك الى تعرض الطلبة الذكور والإناث الى البيئة التعليمية نفسها التي تتضمن طرائق التدريس والحث والتأكيد على اداء الواجبات والامتحانات ، واعطاء عمليات التعزيز والعقاب مما أدى الى تشابه الدرجات الكلية للاجابة على المقياس ، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة يونج السابقة .

- **الهدف الرابع . تعرف إدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية :**

تشير المعالجات الاحصائية إلى أن المتوسط الحسابي لدى طلبة كلية التربية قد بلغ (65,32) وبانحراف معياري قدره (12,74) ، فيما بلغ المتوسط الفرضي (72) وعند مقايسة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس من خلال استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (- 10,06) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٩٦, ١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و بدرجة حرية (٣٦٣) وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول(9) : :الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس إدارة الوقت

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٣٦٨	65,32	12,74	72	٣٦٧	10,06 -	١, ٩٦	٠,٠٥

تدل هذه النتيجة أنه على الرغم من أن هناك دلالة فرق بين المتوسط الحسابي والفرضي إلا أن هذه الدلالة ظهرت في السالب ويعني هذا أن الدلالة تكون عكسية لصالح متوسط المجتمع (الفرضي) الذي هو أكبر من متوسط مجتمع البحث لإدارة الوقت ، وبذلك فإن طلبة كلية التربية يعانون من ضعف إدارة الوقت ، وقد يرجع ذلك إلى قلة خبرة الطلبة في إدارة وقتهم ، وكثرة الضغوط البيئية والدراسية التي يعانون منها ، فضلا عن ذلك تفتقر المؤسسات التربوية والأكاديمية لبرامج تطورية عديدة ومنها تطوير قدرات الطلبة في كيفية إدارة وقتهم وتحقيق النجاح في أعمالهم الحياتية المختلفة مما قد يؤثر ذلك جميعا على ضعف قدرتهم في إدارة وقتهم بما يناسب احتياجاتهم ومسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية والدراسية.

- **الهدف الخامس . تعرف دلالة الفرق الإحصائي في إدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية على وفق متغير الجنس (ذكور ،إناث) :**

تشير المعالجات الاحصائية الى ان المتوسط الحسابي للطلبة الذكور قد بلغ (63,45) وبانحراف معياري قدره (7,94) ، في حين كان المتوسط الحسابي للطالبات الإناث (66,84) وبانحراف معياري قدره (15,78) . و باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (1,84) وهي أقل من القيمة الجدولية (٩٦ , ١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): الفرق على مقياس إدارة الوقت على وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	١٨٤	63,45	7,94	٣٦٦	1,84	١,٩٦	٠,٠٥
الإناث	١٨٤	66,84	15,78				

ويمكن تفسير هذه النتيجة ، بأنه لا توجد أية دلالة فرق ما بين الطلبة والطالبات في إدارة الوقت ، وأن جميع الطلبة من كلا الجنسين يعانون ضعفا في إدارة الوقت على الرغم من أن الذكور كانوا أكثر ضعفا في إدارة وقتهم من الإناث . وقد يرجع ذلك إلى انحدار الطلبة الذكور والإناث من الثقافة البيئية والتعليمية ذاتها حيث لا توجد أية فروق فيما يتعرض له كلا الجنسين ويتعلمانه من أساليب حياتية فعالة ومهارات معرفية واجتماعية ودراسية في أدارة مسيرة حياتهم والسيطرة على الضغوط وتنظيمها في حل مشكلاتهم اليومية .

- **الهدف السادس : تعرف العلاقة ما بين التسويف الاكاديمي وإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية :**

لأجل التعرف على العلاقة بين التسويف الاكاديمي وإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس التسويف الاكاديمي ودرجاتهم على مقياس إدارة الوقت وظهر أن معامل الارتباط يساوي (٠,٢٧) وهي علاقة موجبة ، ولأجل معرفة دلالة قيمة معامل الارتباط تم حساب الاختبار التائي لمعامل الارتباط ووجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣,٨٠٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)

عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حريةٍ (٣٦٧) وهذا يعني أن العلاقة بين التسويف الاكاديمي وإدارة الوقت دالة إحصائيا كما في جدول (١١).

جدول (١١) : يوضح معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات التسويف الاكاديمي وإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية

معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٠,٢٧	٣.٨٠٢	١.٩٦	٣٦٧	٠.٠٥

وتدل هذه النتيجة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلبة على مقياس التسويف وإدارة الوقت ، ولكن ما مدى قوة هذه العلاقة؟ ، فعند مقارنة قيمة معامل الارتباط بالمعيار المطلق كي نستخرج قوة العلاقة بين متغيري الدراسة، فإن المؤشر يدل على أن هذه العلاقة ضعيفة جدا رغم دلالتها احصائية وبذلك لا يمكن القول أن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين قوية . بل قد تكون هناك بعض المتغيرات خارج نطاق هذه العلاقة الارتباطية قد أثرت في قيمة معامل الارتباط ، وهذا المجال نفتحه للباحثين في إجراء المزيد من الدراسات حول معرفة المتغيرات التي تقلل من التسويف الاكاديمي .

- **التوصيات** :

من خلال ما وجده الباحثان من مشكلات وخاصة في مجال إدارة الوقت فأنهما يوصيان بالآتي:

- تعزيز معتقدات الطلبة حول انجاز واجباتهم في الأوقات المحددة وعدم تأجيلها .
- اعطاء المزيد من المعززات للطلبة الذين يقدمون واجباتهم الدراسية أولا ورفع مستوى الدافعية لديهم .
- القيام ببرامج تقوم على تطوير مهارات الوقت لدى طلبة الجامعة.
- تأكيد أهمية الوقت في المناهج التعليمية ، وإلقاء المحاضرات على الطلبة.
- تأكيد المؤسسات التعليمية على التزام اساتذة الجامعة بوقتهم عند حضورهم الى قاعة المحاضرة كي يكونوا قدوة لطلبتهم في الجامعة حول الالتزام بالوقت.
- القيام بندوات ومؤتمرات تظهر أهمية الوقت وتنظيمه لدى الطلبة وأساتذة الجامعة وكافة شرائح الناس فالوقت كالسيف أن لم تقطعه قطعك .
- وضع شعارات وإعلانات وبرامج إعلامية تظهر أهمية الوقت واحترامه .

- **المقترحات** :

من خلال ما وجده الباحثان من دراسات سابقة وما اطلعا عليه من بحوث يقترحان الآتي:

- دراسة التسويف لدى موظفي الدولة .
- دراسة التسويف الاكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة.
- دراسة إدارة الوقت لدى أساتذة الجامعة .
- دراسة إدارة الوقت وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية .

- **المراجع العربيه** :

- ثورندايك ، روبرت و اليزابيث هيجن . ١٩٨٩ . القياس و التقويم في علم النفس و التربية ترجمة زيد عبد الله الكيلاني و عبد الرحمن عدس ، مركز الكتاب الأردني ، عمان
- الحموي ، منى وامل الاحمد ٢٠١٠ : التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٦ ، عدد٢.
- ال خريص ،خريص حمد مبارك ،(٢٠٠٦) الفرق بين المتغيرات الشخصية و الوظيفية في أدارة الوقت ، جامعة نايف ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض .
- رضوان ،محمد نصر الدين (٢٠٠٦) : المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية ، ط١ مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
- الزهراني ، حسن بن علي ٢٠١٠ : التفكير اللاعقلاني وعلاقته بإدارة الوقت ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية - جامعة ام القرى ، الرياض .
- الزهراني ، حسن علي محمد ،(٢٠١٠) ،الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بادارةالوقت لدى عينة من طلبة جامعة حائل ، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى ، السعودية .
- الزوبعي ، عبد الجليل و آخرون(١٩٨١) :الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل الموصل.
- سالم ، هبة الله وكبشور كوكو وعمر هارون خليفة ٢٠١٢ : علاقة دافعية الانجاز بموقع الضبط ، ومستوى الطموح ، والتحصيل الدراسي ، المجلة العربية للتطوير ، عدد ٤ .
- السلمي ، فهد عوض الله ،(٢٠٠٨) ، ممارسة أدارة الوقت و أثرها في تنمية مهارات الإبداع لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، كلية التربية .
- الصرن ، رعد حسن ،(٢٠٠٠) ،فن و علم ادارة الوقت ، الجزء الاول ،دار الرضا ، دمشق .
- طه ، نهلة ١٩٩٦ : تطوير الادارة المدرسية بمرحلة التعليم الاساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء ادارة الوقت ، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى جامعين عين شمس ، القاهرة.
- العقيلي ، اسعد صالح ،(٢٠٠٩) ، المعوقات المؤثرة في استخدام الأساليب العلمية في أدارة الوقت دراسة تطبيقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك كلية الإدارة و الاقتصاد .
- عودة، احد سليمان (١٩٨٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية المطبعة الوطنية، اربد.
- فخرو ، حصة عبد الرحمن ٢٠٠٥ : مستويات ادارة الوقت لدى طالبات جامعة قطر وتخصصهن الجامعي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي والرضا عن الحياة ، مجلة مركز البحوث التربوية لجامعة قطر ، عدد ٢٧ .
- فرج ، صفوت(١٩٨٠) القياس النفسي ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- الفضيلية ، محمد عبد الله ،(٢٠٠٨) التطوير التنظيمي و علاقته بإدارة الوقت ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .
- القرشي ، فوزية بنت سالم ٢٠١٠ : تفعيل إدارة الوقت لدى عضوات هيئةة التدريس في كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة ام القرى ، الرياض.
- قطامي ، يوسف (١٩٨٩) : سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي ، ط١ ، دار الشروق ، عمان.

- نصر الله ، حنا ،(٢٠٠٥) مبادئ أدارة الوقت ، الطبعة الثانية ، دار التقدم العلمي .
- هويدي ، محمد و سعيد اليماني . ٢٠٠٧ . السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين مملكة البحرين ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد الثامن عدد (٧) ، البحرين .

• المراجع الاجنبيه :

- Anthony J. Onwuegbuzie 2004 : Academic procrastination and statistics anxiety, Assessment & Evaluation in Higher Education Vol. 29, No. 1
- Bozanoglu I (2004). Academic motivation scale: Development, reliability, validity. Ankara University J. Fac. Educ. Sci., 37(2).
- CHUN CHU, A, H & CHOI JIN NAM 2005: Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance, The Journal of Social Psychology, 145(3).
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. European Journal of Personality, 16.
- Díaz-Morales JF, Cohen JR, Ferrari JR (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. Pers. Indiv. Differ, 45(6).
- Ebel , R . L (1972) : Essential of Educational Measurment . New Jersey : Printice – Hill .
- Ellis, A. & Knaus, w (1977): Overcoming procrastination institute for relational living : New York .
- Erin K. Freeman & Luz-Eugenia Cox-Fuenzalida & Ilea Stoltenberg 2011 : Extraversion and Arousal Procrastination: Waiting for the Kicks , J .Curr Psychol Vol.30.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. Journal of Social Behavior and Personality, 15.
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. Psychology in the Schools, 37.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- Henry P.H. Chow 2011 : Procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-

Evaluation, and Self-Efficacy , Alberta Journal of Educational Research, Vol. 57, No. 2.

- Lawless, A 2010 : The Impact of Procrastination and Internet Use on College Students' Academic Performance , Working Paper , Xavier University
- McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness, Psychological Bulletin, 120.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. Journal of Psychology, 129, 145-155.
- Misra.R;McKean.M(2000).College Students' Academic Stress And Its Relation to Their Anxiety. Time Management. And Leisure Satisfaction. American Journal of Health Studies.16.1.41-51.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. Journal of Counseling Psychology,Vol 33.
- Schraw, Gregory; Wadkins, Theresa; Olafson, Lori (2007). "Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination". Journal of Educational Psychology 99: 12
- Sirin, E, F 2011 : Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy Educational Research and Reviews Vol. 6(5).
- Steel, P. (2002). The measurement and nature of procrastination. Minnesota: University of Minnesota.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. Personality & Individual Differences, 30, 95-106.
- Steel, Piers2009 : The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Self-Regulatory Failure , Calgary :University of Calgary.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. Educational & Psychological Measurement, 51.
- Yong, Fung Lan(2010) : A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University American Journal of Scientific Research, Issue 9 .

((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.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- 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 .