

الفصل الثانى

الإطار النظرى والدراسات السابقة

- الإطار النظرى:

- التقويم.
- الشخصية.
- متغيرات التقويم النفسى لمعاونى أعضاء هيئة التدريس.

- الدراسات السابقة

- فروض البحث

الفصل الثانى

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظرى:

مقدمة:

تحتل الجامعات المكانة الأولى ليس فقط فى اهتمامات الأمم والحكومات المتقدمة، بل أيضاً لدى الأمم النامية وحكوماتها، لما تمثله من قمة الفكر فى كافة مناحى الحياة، حيث تمثل الجامعات قمة الهرم التعليمى فى المجتمع.

وتؤكد الوقائع المعاصرة وتوقعات المستقبل على أننا مقبلون على عصر جديد يكاد يتباين جذرياً عن عالم اليوم، فالتطورات هائلة والتغيرات متزايدة فى عمقها وإتساعها وتأثيرها على مختلف جوانب الحياة، بل أصبحت هذه التطورات والتغيرات تضع العديد من "النهايات" للعديد من المفاهيم والمؤسسات لتحل محلها مفاهيم ومؤسسات أخرى تخضع لمنطق العصر، وبات ماكان يعد من المسلمات محل جدل ونقاش، بل محل نقد وهجوم فى بعض الأحيان.

ويذكر محمد محمد السكران ٢٠٠١ أنه بالرغم مما تحمله الجامعة من ماضٍ عريق، ومن قيم وتقاليد فإنها لم تسلم هى الأخرى من النقد والهجوم، بل وجد من يرى أننا نعيش عصر "نهاية الجامعات" وبداية عصر المؤسسات العلمية الأكثر قدرة على مواجهة تحديات المستقبل، ويعنى هذا أن مفهوم وفكرة الجامعة، باتت محل نقد ومراجعة، مما دفع بأكثر الآراء تفاؤلاً بوجود الجامعة وإستمراريتها - إلى ضرورة المطالبة بمراجعة الجامعة: مفهوماً ووظائفاً، هياكل وبنية، حتى نستمكن من الوفاء بمتطلبات العصر، ومواجهة تحديات المستقبل، ومن هذه التحديات، التحديات الجامعية لذلك فثمة اعتبارات ومقتضيات تساعد على تحقيق الرؤية العصرية لوظائف الجامعة المصرية، ومنها تنمية الهيئة الأكاديمية. (١٤٧ : ١٢٧ - ١٥٠)

ويشير أبو النجا أحمد عز الدين ٢٠٠١ إلى أن المعلم الجامعى يمثل أهم أركان التعليم فى المرحلة الجامعية وأحد عناصر المنظومة التعليمية، فالمعلم الجامعى يسهم بدور فعال وأساسى فى وصول الجامعة إلى غايتها المرجوة، كم تتاط به مسئولية تحقيق الجانب الأكبر من أهداف التعليم العالى وخاصة فيما يتعلق بتحقيق تكامل نمو الشباب الجامعى فى كافة المجالات البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية. ومن ناحية أخرى إعداد القيادات الشبابية القادرة على تنمية المجتمع وتطويره فى مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. الأمر الذى جعل الاهتمام به مدخلاً من المداخل الأساسية لإصلاح التعليم. (٢ : ١٣٣)

وتشير رمزية الغريب ١٩٨٥، إلى أن المعلم يعتبر من أهم القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة، وفي الموقف التعليمي بصفة عامة، ولهذا كان تقويم المعلم أمراً ضرورياً لنجاح أهداف التربية، كما أن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية في التربية الحديثة، ومن النواحي الهامة التي تساعد على اختيار الأفراد الصالحين لهذه المهنة. (٤٣ : ٥٩)

ويضيف أبو النجا عز الدين ٢٠٠١، أن معلم كليات التربية الرياضية بشكل خاص الوحيد الذي تتاح له الفرص العديدة للتأثير على الطلاب، وتقديم يد المساعدة لهم في مختلف المجالات، ويعد التقويم *Evaluation* مقوماً أساسياً من مقومات المنظومة التعليمية، وتتعدد الأساليب المستخدمة لتقويم الأداء الجامعي، فتقويم الأداء في التدريس تختلف أساليبه ووسائله عما يتبع في تقويم الأداء في مجال البحوث العلمية أو مجالات خدمة المجتمع وتنمية البيئة التي يعمل فيها المعلم، ويلاحظ أن تقويم الأداء في تلك المجالات الثلاثة ليست في نفس المستوي من السهولة واليسر، بل إن بعضها مثل تقويم الأداء في التدريس يُعد أمراً غاية في الصعوبة ومحفوفاً بكثير من المحاذير. (٢ : ١٣٣)

ويذكر على راشد ٢٠٠٢، أن عملية التقويم أصبحت - بفضل جهود كثير من علماء النفس والتربية أمثال سكريفين *Scriven*، وبوبام *Pobham*، وبيكر *Backer*، وغيرهم - تكنولوجيا قائمة بذاتها، لها أساليبها المتعددة، والتي تعمل على تحقيق وظائف متنوعة، ولعل من أهم سمات التقويم بمفهومه الحديث، أنه عملية مستمرة. (٩٦ : ٢١٤)

إن عملية التقويم تتصف بالتنظيم والشمول، وهي تشمل كل العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية، ويسهم في جمع معلوماتها وبياناتها كل الفعاليات المشاركة فيها، ولذلك تتسع مجالات التقويم لتشمل كل جوانب هذه العملية، وإذا كان الأمر على هذا النحو في شأن المنظومة التعليمية والتربوية بمختلف أبعادها وفعاليتها، فإن الجامعة بها ألزم من غيرها.

التقويم:

يعرفه جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاقي ١٩٨٨، بأنه تحديد قيمة شيء أو مدى جدواه، وعلى وجه التخصيص، هو تحديد مدى نجاح برنامج، أو منهج تعليمي أو سلسلة من التجارب أو عقار ... في تحقيق ما يستهدفه من أغراض منذ البداية. (٢٨ : ١١٩٤)

إن التقويم هو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الاستجابات لإظهار المحاسن والعيوب وتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودقتها وفعاليتها على أن يتم هذا الحكم فى ضوء مستوى معيار معين، فهو عملية تربوية تتم باستخدام أساليب القياس لمعرفة نقاط القوة والضعف ومراجعة صدق وسلامة الفروض الأساسية التى على أساسها ينتظم البرنامج التعليمى.

ويذكر صلاح الدين محمود علام ٢٠٠٠، أن التقويم عملية منهجية تقتضى جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة فى ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها فى إصدار الأحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد أو البرامج والمشروعات والمؤسسات للتحقق من أثرها وفعاليتها فى تحقيق أهداف محددة. (٦٠ : ٣١ ، ٣٢)

كما يعرف كمال عبد الحميد، محمد نصر الدين رضوان ١٩٩٤، عن بلوم وآخرون *Bloom, et al* التقويم بأنه " إصدار أحكام قيمية *Judgments of values* عن الأفكار، والخطط، والمشروعات، والأعمال، والحلول المقترحة، والطرق والوسائل، والموارد، والأدوات وغيرها وهو يشتمل على المحكات مثل المعايير والمستويات *Norms and Standards* لتقدير مدى دقة وفعالية تلك الأفكار والخطط والمشروعات ... وقد تكون هذه الأحكام إما كمية *Quantitative*، وإما كيفية *Qualitative* ، وقد تشتق المحكات من داخل الموضوع الذى يتم تقويمه، أو توضع له من الخارج. (١١٨ : ٢٢)

ومما سبق يرى الباحث بأنه " جمع معلومات وبيانات عن جوانب البعد السيكو - أكاديمى لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بهدف تحديد القوة لتدعيمها وجوانب القصور لعلاجها فى ضوء مجموعة من المحكات والمعايير، ومن ثم فالتقويم يشتمل على عمليتين أساسيتين هما التشخيص والعلاج .."

أهمية التقويم:

يذكر كل من عبد الحميد شرف ١٩٩٦، محمد الدريج ١٩٩٧، أن للتقويم التربوى أهمية بالغة ومن ضمنها:

١- معرفة قدرات المتعلم وإمكاناته، ومن ثم المساعدة على توجيههم وإرشادهم لتحسين مستوياتهم عن طريق القياس المستمر.

٢- التعرف على اهتمامات وميول ورغبات المتعلمين واتجاهاتهم ومواقفهم ومدى تعاملهم تجاه النشاط التعليمى.

٣- معرفة شخصية المتعلم وصفاته وأفكاره وآرائه وملاحظاته وقدرته على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الصائبة في وقتها وإصدار الأحكام المناسبة ودرجة توافقه مع باقي المتعلمين والمسؤولين.

٤- التعرف على قدرات المعلم وإمكاناته في البذل والعطاء والتعاون وكيفية التعامل والتفاعل مع المعلم، وتحقيق ما يصبوا إليه من أهداف.

٥- التعرف على مدى التمكن الجيد للمعلم من مادة التخصص، وكيفية توظيف قدرته التخصصية في تقديم أفضل وأنسب الطرق للأداء التدريسي، كما يعرفنا على كيفية استخدام التقنيات التربوية والمعدات والمنشآت الرياضية.

٦- التعرف على خصائص موضوع التقويم وأهدافه ومحتواه وآلياته وإجراءاته.

٧- معرفة مدى التقدم في مختلف خصائص وجوانب المتعلمين وإبراز نقاط القوة والضعف في البرامج والأنشطة والمناهج ومن ثم معالجتها والارتقاء بها. (٧٣ : ٩٢) (١٣١ : ١١٢، ١١٣)

الضمانات اللازمة لنجاح عملية التقويم:

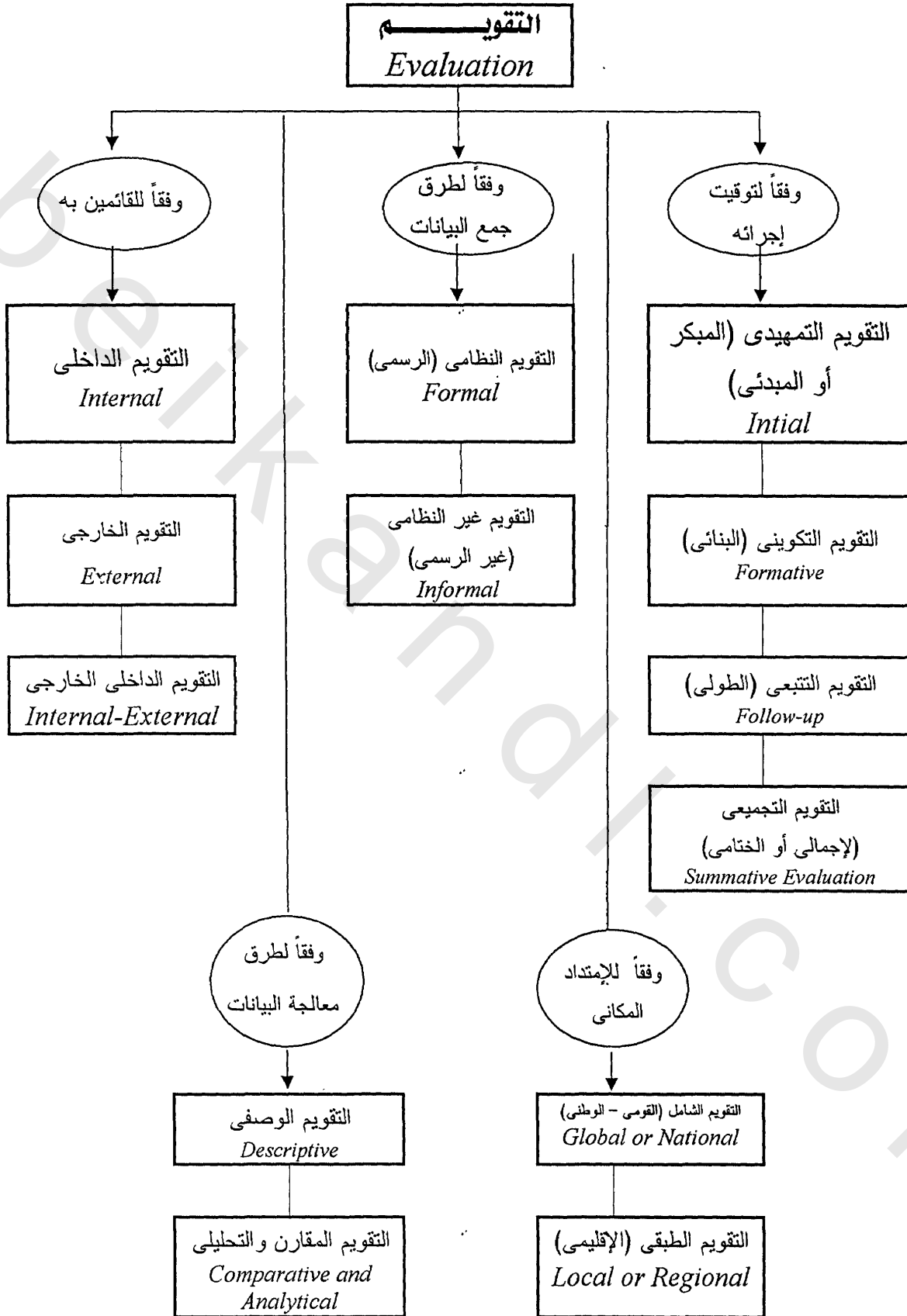
يشير ممدوح عبد المنعم الكنانى ٢٠٠١، إلى أنه لإنجاح عملية التقويم ينبغي أن تتوفر العديد من الضمانات ومنها:

- ١- يجب البدء بتحديد الأهداف المراد تحقيقها.
- ٢- يجب أن يقوم بعملية التقويم أشخاص مدربون قادرين على مراعاة الأسس العلمية في إجراءات القياس وتصميم المقاييس واستخلاص النتائج.
- ٣- يجب أن تتعدد وسائل التقويم بما يناسب أهداف ومجالات التقويم.
- ٤- يجب التحفظ والحيلة عند تفسير نتائج التقويم وذلك بربط النتائج بالأسباب.
- ٥- يجب ألا يكون التقويم أحادى الجانب، بل يفضل أن تتعدد جوانبه وضرورة شموليته.
- ٦- يجب أن تتم عملية القياس والتقويم باستمرار وانتظام.
- ٧- يجب أن يكون التقويم عملاً تعاونياً بين الأفراد أو الجماعات أو الهيئات.
- ٨- يجب النظر إلى التقويم باعتباره عملية إيجابية، حيث تزيل الصعوبات والإرشاد لأفضل الطرق لتحقيق الأهداف. (١٦٨ : ٤٦)

تصنيفات التقويم:

تحفل الكتابات العربية والأجنبية بالعديد الأنماط التي يمكن الاستفادة منها في التقويم لتحقيق أغراض متباينة، وقد ترتب على ازدياد أهمية ووظائف التقويم في السنوات الأخيرة، ظهور عدد من التصنيفات التي يمكن الاستفادة منها في التعرف على أنماطه المتباينة، الأمر الذى يقتضى عرض هذه التصنيفات وأنماط التقويم التى يتضمنها كل تصنيف.

ويمكن توضيح تلك التصنيفات في شكل (١):



شكل (١): تصنيفات التقويم

(عن كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان، ١٩٩٤)

خطوات عملية التقويم :

يوضح أبو النجا أحمد عز الدين ٢٠٠٢، أن عملية التقويم تمر بعدد من الخطوات:

- ١- تحديد الأهداف على نحو ييسر اختيار الوسائل وإجراءات التقويم.
- ٢- ترجمة الأهداف إلى المواقف وأنماط سلوكية يمكن ملاحظتها.
- ٣- تحديد المواقف التي تظهر فيها أنماط السلوك.
- ٤- تحديد الأدوات والوسائل المناسبة لقياس المواقف وأنماط السلوك.
- ٥- حصر النواحي التي تعرقل أو قد تؤثر في نتائج التقويم.
- ٦- اختيار وإعداد القائمين بالتقويم.
- ٧- تسجيل النتائج.
- ٨- استخدام نتائج التقويم في التعديل ثم التطوير. (٣ : ١٤٨)

ويذكر كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان ١٩٩٤ نقلاً بومجارتنر وجاكسون *Bomgartner & Jackson* أن التقويم عملية تتضمن ثلاث خطوات رئيسية هي:

- **الخطوة الأولى:** جمع البيانات اللازمة باستخدام الوسائل المناسبة.
- **الخطوة الثانية:** إصدار أحكام قيمية على البيانات المتجمعة وفقاً لبعض المحكات التقويمية، كالمعايير أو المستويات أو غيرها.
- **الخطوة الثالثة:** اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بموضوع التقويم استناداً إلى البيانات المتاحة". (١١٨ : ٢١ ، ٢٢)

ويشير جاسم يوسف محمد ١٩٩٧، أنه من أبرز طرائق التقويم ما يسمى بالتقويم الذاتي *Self – Evaluation* ، وتقويم زملاء العمل *Peer – Evaluation* ، بالإضافة إلى ما يسمى بتقويم الإدارة أو المشرفين (رئيس القسم، عميد الكلية) *Supervisory – Evaluation* ، وتقويم الطلبة *Student – Evaluation*. ويضيف أنه إذا كانت عملية التقويم من العمليات الحتمية لنجاح العملية التربوية برمتها، فإنها لا تقل أهمية بالنسبة لعضو هيئة التدريس كعنصر من العناصر المهمة في نجاح العملية التربوية التعليمية. (٢٩ : ٣١٢)

تقويم المعلم:

يذكر صلاح الدين محمود علام ٢٠٠٠، أن حركة المسؤولية التربوية *Accountability* التي انتشرت في بعض دول العالم المتطور أكدت على أهمية جمع بيانات باستخدام أدوات قياس متنوعة عن طبيعة التغيرات التي يحدثها المعلم في سلوك طلابه، لتقييم فاعليته في ضوءها، كما أكدته التوجهات المعاصرة المتعلقة بتقويم التقدم التربوي على المستويات الدولية والوطنية *Educational Progress*، ويضيف أنه يجب أن تكون هناك محكات واضحة لفاعلية العملية التعليمية يتم في ضوءها تقويم مدى قيام المعلم بأدواره المتغيرة وفاعلية أدائه، وحيث أنه ثمة متغيرات ترتبط بفاعلية المعلم مثل الكفايات التي يمتلكها *Competencies* وتمكنه من مجاله الدراسي وتحمسه وإدارته لموقف التعلم وقدرته على التنظيم والإبداع وغير ذلك، لذا ينبغي مراعاة هذه العوامل حتى يكون نظام تقويم أداء المعلم أكثر واقعية. (٦٠ : ٤٣)

ويرى ممدوح عبد المنعم الكنانى ٢٠٠٢، أن تقويم المعلم أمر ضروري، ويتم ذلك في إطار الخصائص التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم والتي تشكل في مجموعها خصائص المعلم الناجح، ومن أهداف تقويم عمل المعلم:

- ١- تبصر المعلم ذاته بمكانته وتوضح نواحي تفوقه وضعفه، ليكون لديه وعي لما صار إليه حاله.
- ٢- الوصول إلى أساس عادل يمكن الرجوع إليه عند النظر في ترقيته أو نقله إلى عمل آخر يتناسب مع قدراته وصلاحيته. (١٦٨ : ٥٠)

ومن ثم، سوف يتعرض الباحث للتقويم الذاتي، وتقويم رؤساء العمل:

التقويم الذاتي Self - Evaluation

تتاح العديد من الفرص لعضو هيئة التدريس لتقويم ذاته ورضائه عن عمله، الذي يراه في طلابه، وتميزه عن زملائه، والحديث عنه في المجتمع الجامعي والمجتمع الخارجي، وهذه السمعة تساعد على النمو المهني والرقى بها.

ويرى جاسم يوسف محمد ١٩٩٧، أن الدراسات الحديثة توضح أن أعضاء هيئة التدريس يفضلون التقويم الذاتي على الطرائق الأخرى (الطلاب، زملاء العمل، الرؤساء والمشرفين). (٢٩ : ٣١٧)، وحول مفهوم تقويم الذات يطرح أورنستاين *Ornstein*، المهام الإرشادية التالية والتي أشار إليها أبو التجا عز الدين ٢٠٠١ نقلاً عن سافى، ميلر *Safi & Miller*. (٢٠٥ : ٥٨٩ - ٥٩٢) (٢ : ١٥٢)

- ١- إن القيمة المتوقعة من تقويم الذات يعتمد على كيفية استخدامه.
- ٢- إن القدرات والمهارات المقيمة - سواء بالإيجاب أو بالسلب - من الأهمية بحيث تساعد عضو هيئة التدريس على تنمية ذاته، كما أن هذه المهارات تعزز من خلالها العلاقة الطيبة مع الزملاء والإدارة.
- ٣- أن استخدام التقويم الذاتى لتطوير الذات أكثر قبولاً من ملاحظات المشرفين أو الإداريين.
- ٤- تقويم الذات أكثر نفعاً عندما تناقش نتائجه مع زملاء العمل بهدف التنمية المهنية الشاملة وخاصة للمقررات المتشابهة.
- ٥- ضرورة عمل مقارنات بين نتائج التقويم لأداء المعلم من قبل الطلبة أو الزملاء أو الرؤساء مع نتائج تقويم الذات ولاسيما عندما تستخدم بنود مماثلة.
- ٦- تركيز عضو هيئة التدريس على جوانب سلوكية معينة قد يتم من خلال استخدام التقنيات التربوية "كالتصوير السينمائي" بهدف مزيد من التشخيص الدقيق.

ويشير ممدوح عبد المنعم الكنانى ٢٠٠٢، إلى أن المحك الجوهرى فى تقييم المعلمين هو المعلمون أنفسهم الذين إذا كانوا على قدر كبير من الصراحة والشجاعة مع أنفسهم يستطيعون أن يكتشفوا نقاط ضعفهم التى ربما لا يستطيع الموجه أو أى فرد آخر أن يكتشفها. وفى هذه الحالة، تصمم بطاقات تقدير واستبيانات تشمل عدداً من الصفات المرتبطة بمهام المعلم، ويطلب من المعلم أن يجيب عنها، كما يعطى بعض الاختبارات النفسية التى تكشف عن نواحي شخصيته وعن صفاته المزاجية والخلقية والعملية وبالرغم من أن المعلم يغالى نفسه فى مثل هذه الاستبيانات، إلا أن ثمة بعض الإجراءات التى يمكن الوصول بها إلى نتائج مفيدة إذا أخذنا فى الاعتبار بعض الأمور عند تقييم عمل المعلم وهى:

- ١- مدى اشتراك المعلم فى الهوايات العلمية للطلاب فى نشاطهم.
- ٢- مدى اشتراك المعلم فى رفع الروح المعنوية لزملائه وبعده عن التذمر والمخالفة والخروج عن اللوائح.
- ٣- مدى حرص المعلم على نقد المناهج والمساهمة فى تعديلها بما يتناسب وبيئة التعلم وتحسين أدائه.
- ٤- مدى حرص المعلم على المواظبة والحضور فى المواعيد وعدم التخلف عن العمل لأسباب مصطنعة.
- ٥- مدى استجابته لما يطلب إليه من أعمال إضافية تكلف بها الإدارة.
- ٦- مدى إلمام المعلم بالشئون الإدارية ومعاونته للجهاز الإدارى لتيسير الأمور.

٧- مدى الآثار التي يتركها في طلابه من عطف وروح خلقية واحترام وبحث للمبادئ والمثل العليا.

٨- مدى مرونة المعلم ولياقته في معاملة أولياء الأمور والآثار التي يتركها في نفوسهم.

٩- مدى إلمام المعلم بتخصصه ونزعه لزيادة ثقافته العامة والخاصة.

١٠- مدى احترام المعلم لدستور وميثاق مهنة التعليم والعمل على رفع شأن المهنة.

(١٦٨ : ٥٦ - ٥٨)

ويذكر فاروق عبد الفتاح موسى ١٩٨١، أن اهتمام علم النفس التربوي يتركز على كل من المعلمين والطلاب على حد سواء، حيث لا تتضمن التنمية المهنية للمعلمين بذل الجهود المستمرة لفهم الطلاب فحسب، بل تتضمن أيضاً التقويم الذاتي المستمر الذي يستطيع المعلم من خلاله أن يعيد النظر في طريقة تنمية معارفه. (١٠٦ : ١٤٩)

ويشير محمد منير مرسى ١٩٩٢، إلى أن التقويم الذاتي لأساتذة الجامعة أسلوباً متطوراً هاماً في النمو المهني المستمر لأستاذ الجامعة فهو يستطيع من خلال التقويم الذاتي لأسلوب عمله وطريقة أدائه وانعكاسها على الطلاب أن يطور من هذا الأسلوب وأن يحسنه وأن يعمل على تطوير النواحي الإيجابية وتلافي النواحي السلبية، وقد أكدت ذلك بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال منها دراسة حالة في الجامعات الاسترالية عن التقويم الذاتي لأساتذة الجامعة، وقد ثبت من هذه الدراسة أن التقويم الذاتي المتكرر للأساتذة يؤدي إلى تحسين أساليب تدريسيهم. (١٤٩ : ١٨٤)

ويذكر أبو النجا عز الدين ٢٠٠١، أنه تتاح العديد من الفرص للمعلم الجامعي لتقويم ذاته ورضائه عن عمله يراه في نمو طلابه، وتميزه عن زملائه والحديث عنه في المجتمع الجامعي والمجتمع الخارجي. وهذه السمعة تساعد على النمو المهني والرقى بها. وتدل نتائج الأبحاث الحديثة في هذا المجال على أن المعلم الجامعي يفضل التقويم الذاتي على الطرق الأخرى (طلاب - زملاء العمل - الرؤساء). (٢ : ١٥١)

هذا ويتفق الباحث مع ما ذكره أبو النجا عز الدين في أنه إذا ما توافرت العزيمة والرغبة الصادقة في تعديل مسار الذات، وإذا ما أحسن تقويم الذات المهنية فإن ذلك يكون أقرب إلى تكريم المعلم الجامعي، وليس هذا فحسب، بل أن تقويم الذات بمقدوره توفير الكثير من الجهد والنفقات. (٢ : ١٥٣)

تقويم رؤساء العمل (التقارير الخارجية) *Supervisory Evaluation*

يذكر جاسم يوسف محمد ١٩٩٧، أن قبول عضو هيئة التدريس لأن يقيم من قبل رئيسه أمر في غاية الحساسية والأهمية معاً، فليس من السهل أن نقتنع بسهولة مثل هذا الإجراء في المؤسسات التعليمية وغيرها، ومع ذلك فإن لهؤلاء الأشخاص دوراً مؤثراً وفاعلاً في التنمية المهنية للآخرين في العمل، حيث يتم ملاحظة السلوك في مواقف التعليم والتعلم وتحليله ومن ثم توجيهه وإرشاده بغية الوصول إلى الغاية وهذا ما يسمى وفقاً لمورين كوجان *Cogan, M* بالإشراف العلاجي .

وبضيف جاسم يوسف محمد، أن هذا الإجراء يستخدم كآلية ينمى من خلالها الأداء النفس أكاديمي للعضو من خلال الملاحظة المباشرة من قبل رئيس القسم أو من يقوم في مقامه بهدف تطوير وتنمية الأداء عند العاملين بسلك التدريس. (٢٩ : ٣١٩)

ويوضح كل من ممدوح عبد المنعم الكنانى ٢٠٠٢، جاسم يوسف محمد ١٩٩٧ نقلاً عن كونلى *Conley*، كما يضيف بو النجا عز الدين ٢٠٠١ نقلاً عن ستيفن *Stephen* ، كونلى *Conley* نظاماً لتقويم رؤساء العمل على النحو التالى:

- الإيمان الكامل بعملية التقويم من قبل الرؤساء "الأساتذة" وأن العائد في النهاية ينعكس على أداء المعلم الجامعي.
- إلمام الطرفين بآليات العمل الضرورية من عدد مرات الملاحظة وأدواتها وأهدافها وتوقيتها ونتائجها.
- إلمام المعلم الجامعي بأهمية الأداء ووضوحه من خلال التقويم ومقارنته بأقرانه من نفس التخصص.
- ضرورة توفير الخبرة اللازمة للرئيس أو المشرف وخاصة في مجال تقويم الأداء من حيث المهارات والقدرات اللازمة للمواقف المختلفة.
- العلاقة الصريحة والواضحة حول أداء المعلم الجامعي بعد الملاحظة.
- إدراك أهمية الفارق بين بداية التقويم ونهايته فالبداية حساسة ومقلقة والنهاية يفترض أن تكون إيجابية ولصالح المعلم الجامعي.
- يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن نتائج التقويم في النهاية لصالح المعلم الجامعي وتنميته المهنية في مجال التدريس. (٢٩ : ٣٢١) (٢ : ١٥٥)

محددات تقويم منظومة الخصائص الشخصية:

وفى ضوء ما ذكره شاكراً محمد فتحي ١٩٩٦، (٥٨ : ٢٢٠ : ٢٢٥) أمكن للباحث أن يتناول محددات تقويم منظومة الخصائص الشخصية التي تؤكد على أن عملية تقويم أداء المعلم محكومة بمتغيرات متعددة لأنها تستهدف تقويم أداء المعلم بغرض معرفة مدى صلاحيته للقيام بمهام وظيفته، ومستوى أدائه لواجباته، وتعاونيه مع زملائه ورؤسائه، وسلوكه نحو طلابه، والتعرف على القدرات المتوفرة لديه والتي تؤهله لمهام نوعية.

وتتمثل أهم تلك المحددات فى الآتى:

أولاً: ضرورة متابعة واستمرار عملية التقويم حيث أنها تعد تعبيراً عن عملية تفاعل بين كافة عناصرها وخطواتها والتي يصعب الفصل بينها.

ثانياً: تعديل النظرة إلى عملية التقويم والتأكيد على أنها لا تستهدف تحديد نقاط القوة والضعف فيما يمتلك من خصائص شخصية ليس فقط من أجل المحاسبة - فى بعض جوانبها - بل أيضاً بهدف التطوير، كما أنه يستهدف تحديد وتحليل أية مشكلات وظيفية والعمل على حلها.

ثالثاً: دقة الموضوعات وتكاملها وموضوعيتها، ويقتضى ذلك التعويل على عدة أدوات رئيسية منها:

- ١- الملاحظة المباشرة للأداءات والسلوكيات الفعلية فى مختلف المواقف.
- ٢- الاختبارات، شريطة أن تتسم بالدقة فى تصميمها والوضوح فى محتواها والعدالة والموضوعية فى نتائجها.
- ٣- التقارير الدورية عن سير العمل والسلوكيات.

رابعاً: أن تحتوى نماذج تقويم الأداء الوظيفى للمعلم على ثلاث مجموعات رئيسية من المعايير، هى:

- ١- معايير مرتبطة بالأداء والخصائص الشخصية.
- ٢- معايير مرتبطة بالسلوك الاجتماعى الوظيفى.
- ٣- معايير توضح التوقعات بشأن الأدوار والمهام المستقبلية.

خامساً: علنية عملية التقويم، وترجع أهمية ذلك إلى عاملين أساسيين هما:

- ١- إن كل معلم (معاون من معاونى أعضاء هيئة التدريس) يريد أن يعرف وجهة نظر رئيسه أو زميله أو من يقوم بالتقويم فى موضع التقويم، وذلك بدافع شعورى أو لا شعورى، من أجل الاطمئنان.
- ٢- يمكن أن تفقد الكثير من مميزات عملية التقويم أو تضيع قيمتها ويبطل مفعولها إذا لم يتم الإعلان عن النتائج، وتتمثل أهم المزايا فيما يلى:

أ- تعريف المعلم بكافة جوانب الضعف أو القوة لديه، وبذلك يكون بمقدوره القيام بمعالجة أوجه القصور لديه وإزالتها وتعزيز جوانب القوة والحفاظ عليها.

ب- إن في عملية الإعلان عن النتائج، ما يضمن قدراً أعلى من العدالة في التقويم، وذلك لأنه سيكون بمقدور الفرد التساؤل عن الأسباب والمبررات المنطقية، وبالتالي يؤدي ذلك إلى إحجام الرؤساء أو من يقوم بالتقويم عن إعطاء الأحكام غير المبررة أو الانتقالية، الأمر الذي يدعم العلاقات الموضوعية ويفرض مزيداً من الثقة والإحساس بالعدالة، أما إذا نظرنا إلى التقويم باعتباره أداة للثواب والعقاب فحسب فإنه يمكن التكتّم على النتائج، ويستتبع ذلك بالضرورة سوء العلاقات التنظيمية وقصورها بين الفرد ومن يقوم بالتقويم.

ج- ترتبط سياسة الإعلان عن النتائج، بحث المعلمين (معاوني أعضاء هيئة التدريس) في التظلم، وفي ذلك مدعاة لزيادة حرص المقيمين على الدقة الموضوعية، بما يحقق قدراً أفضل من العدالة وبصورة تنعكس مباشرة على الروح المعنوية للمعلمين بصورة إيجابية.

الشخصية:

يذكر جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاقي ١٩٨٨، أن نظرية الشخصية *Personality Theory* هي النظرية النفسية التي تحدد تعريفاً للشخصية يتضمن المكونات أو العناصر التي تتألف منها الشخصية، وتحدد أسلوب نمو هذه المكونات ومسار هذا النمو، كما تحدد أيضاً طريقة عمل هذه المكونات وتفاعلها معاً ومحدداتها الشخصية والقوى المؤثرة عليها، وتهتم أيضاً ببيان نوعية العمليات والتفاعلات التي يمكن أن تنتهي إلى سلوك سوى محقق للتوافق أو سلوك غير سوى يفشل في ذلك، وتحدد نظرية الشخصية أيضاً أسلوب تقويم الشخصية وطرق قياسها، وقد تتضمن بعض النظريات أسلوب علاج انحرافات الشخصية واضطراباتاتها. (٢٨ : ٢٧٢٢)

ومن أشهر نظريات الشخصية النظريات التحليلية التي بدأت بنظرية التحليل النفسي الأرسطوذية (الأصلية) لفرويد ثم أصحاب فرويد الذين انشقوا عليه فظهرت نظرية يونج ونظرية أدلر ثم الفرويديون الجدد الذين طوروا نظرية فرويد وعلى رأسهم كارين هورني وإريك فروم وهاري ستاك سوليفان، ومن التحليليين أيضاً رانك وفينكل وأبراهام وكلاين، ومن النظريات غير التحليلية السمات (البورت) والعوامل (كاتل، ايزنك) التعلم (دولارد، ميللر) السيكلوجية (ماير)، التكوينية (كريتشمر، شيلدون)، الذات (روجرز)، الوجودية (بنزفانجز، منكوفسكي)

وتعتبر دراسة الشخصية *Personality* من الموضوعات ذات الاهتمام الكبير فى علم النفس الحديث. وتأتى هذه الأهمية من أن الظاهرة النفسية متعددة الأبعاد، متشعبة الجوانب، لذلك فإن ما يشار إليه فى كتب علم النفس بالشخصية، إنما يقصد به جميع السمات والخصائص النفسية والعقلية التى تميز فرداً معيناً عن فردٍ آخر.

ويذكر طلعت منصور ١٩٨٢، أنه يفهم علماء النفس كقاعدة الشخصية: على أنها تنظيم داخلى للسمات والاتجاهات والاستعدادات والاتساقات السلوكية، وتختص الخاصية الأساسية المميزة للشخصية فى هذا المفهوم الشخصية أساساً بنية تتجاوز تنظيمها الداخلى. وهى طريقة للوجود والسلوك *Way of being and behaving* فى عالم يوجد بالنسبة للذات بهذا المعنى تكون البنية الأساسية للشخصية هى "وحدة الأنا - العالم". وتتألف الشخصية من أنماط متباينة من علاقات الأنا - العالم، فالشخصية *Personality Function*، ليس على مستوى التفاعل البيو - كيمائى بين الكائن الحى - البيئة فحسب، ولكن أيضاً على مستوى العلاقات المعرفية والوجدانية بين الأنا - العالم. (٦٥ : ٦٦)

ويذكر كامل على متولى عمران ١٩٩٢، أن الشخصية كما عرفتھا الموسوعة البريطانية تعنى شيئاً واحداً هو الإنسان كله كوحدة واحدة، أو النظام الموحد له، والذي يميزه عن غيره من الأفراد. كما عرفھا لامبريث *Lamberith* بأنها عبارة عن مجموعة من الخصائص التى - تحدد فى مجملها - إدراك ومشاعر وسلوك الفرد. كما أشار ألبورت *Allport* إلى أن الشخصية نظام مفتوح *Open System* يتم فيه التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به. (١١٦ : ١٧٩ ، ١٨٠)

ويشير سيد صبحى ٢٠٠٣، إلى أن مصطلح الشخصية عن "دراسة الفرد من حيث هو كل موحد" من الأساليب السلوكية والإنمائية المعقدة التنظيم، التى تميز هذا الفرد من غيره من الناس، خاصة فى المواقف الاجتماعية. (٥٤ : ٧٦)

كما يرى عبد الحليم محمود ١٩٩٠، نقلاً عن ستاجنر *Stagner*، أن الشخصية هى ذلك التنظيم الداخلى للأجهزة الإدراكية والمعرفية والانفعالية والدافعية للفرد، والذي يحدد استجابته الفريدة لبيئته. (٣٠٢ : ٧١)

ويشير محمد حسن علاوى ١٩٩٨، أن جوردون ألبورت *Allport* قد أورد ما يقرب من خمسين تعريفاً، أو معنى للشخصية منها ما هو فلسفى، وآخر اجتماعى، وبعضها نفسى، ومن خلال تلك التعاريف استطاع البورت أن يخرج بتعريف للشخصية وهى: ذلك التنظيم الديناميكي الذى يكمن داخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفس - جسمية التى تملأ على الفرد طابعة الخاص فى السلوك والتفكير. (١٣٦ : ٢٧)

كما يذكر سيد صبحي ٢٠٠٣، أن هذه التعاريف تركز على مجموعة من الأركان الرئيسية المميزة للشخصية الإنسانية وهذه الأركان هي:

التميز: بمعنى أن كل فرد يتميز بخصائص شخصية تخالف تلك الخصائص المميزة لغيره من الأفراد: أي إن الشخصية الإنسانية تختلف من شخص إلى آخر.

الحركية: بمعنى أن الشخصية الإنسانية هي محصلة التفاعل للعلاقة الحركية المستمرة بين الإنسان والبيئة المحيطة به أي إن الشخصية الإنسانية هي نتاج للتفاعل الاجتماعي.

الشمول: بمعنى أن الشخصية الإنسانية تتظيم من سمات *Traits* وخصائص معينة تميز الفرد، وتحدد استعداداته، وتعبر عن مجموعة من توقعات لتصرفاته في المواقف المختلفة. (٥٤ : ٦٠).

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث أن يحدد بعض الأركان الرئيسية التي يجب أن يشتمل عليها مفهوم الشخصية:

- التفرد (الوحدانية) أي تختلف من فرد إلى فرد على الرغم من تشابه الأفراد في بعض نواحيها بحكم نشأتهم في ثقافة واحدة.
- إنها عبارة عن خصائص الشخص الحالية الثابتة والتي يمكن التنبؤ عن طريق هذه الخصائص بسلوكه.
- إنها تمثل العلاقة الديناميكية بين الفرد وبيئته وهي بالتالي مكتسبة فهي ليست شيئاً موجوداً عند الطفل منذ ولادته إنما هي نتاج للتفاعل الاجتماعي.

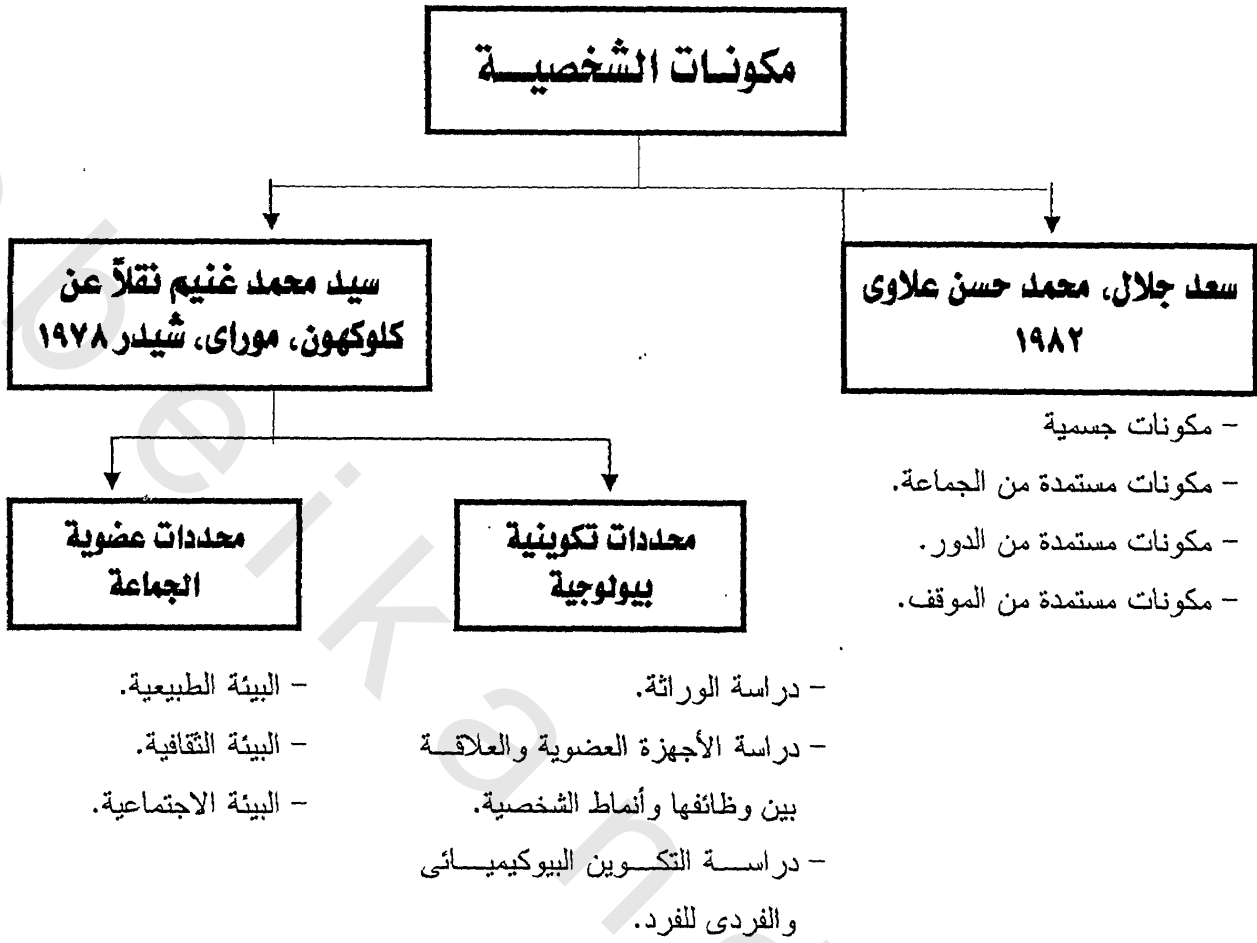
وفي ضوء التعاريف السابقة للشخصية، يرى الباحث أنها عبارة عن: " تفاعل دينامي بين الفرد والمناخ الذي يكتنفه لزملة من الخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية والجسمية والمهارية ذات الثبوت النوعي والمميزة له بشكل بائن " .

مكونات الشخصية:

لقد تعددت النظريات الديناميكية التي تهدف إلى دراسة مكونات الشخصية، ومن هذه المكونات ما أورده كل من سعد جلال، محمد حسن علاوي ١٩٨٢. (٦٨ : ٤١٦ - ٤١٨) ، سيد محمد غنيم ١٩٧٨ نقلاً عن كلوكهون *Klickhon* ، موري *Morray* ، شنيدر *Shneider*. (٦٨ : ٦٦ - ٦٨)

ويمكن توضيح مكونات الشخصية من وجهات نظر بعض العلماء، كما هو مبين في

شكل (٢):



شكل (٢) : تصنيف بعض العلماء لمكونات الشخصية

ويذكر عبد الحميد محمد شاذلى ١٩٩٩، أن الباحثين فى مجال الدراسة الشخصية يختلفون فى نظرتهم للأهمية النوعية لهذه المكونات، حيث يولى علماء النفس التربوى اهتماماً خاصاً للمكونات العقلية المعرفية، بينما نجد علماء النفس الطبى يهتمون بالمكونات الجسمية والانتقالية، أما علماء النفس الجنائى والباحثون فى الإجراء فيؤكدون على أهمية النواحي الخلقية والاجتماعية. وعموماً، تتميز الشخصية بتداخل مكوناتها واستمرار تفاعل عناصرها مع بعضها مما يشكل صعوبة عند محاولة إحصاء هذه العناصر أو تصنيف هذه المكونات، ورغم كثرة القوائم التى وضعها الباحثون لمكونات الشخصية، فإنها وإن اختلفت ظاهرياً من حيث العدد والتفصيل فإنها تتفق على الأبعاد الرئيسية التالية:

- ١- المكونات الجسمية.
- ٢- المكونات العقلية المعرفية.
- ٣- المكونات الانفعالية.
- ٤- المكونات الخلقية.
- ٥- المكونات البيئية. (٧٥ : ٢٩٥ - ٣٠٦)

الشخصية دالة للتكامل النفسى:

علم الشخصية *Person logy* هو دراسة الشخصية من وجهة النظر الكلية، وتقوم هذه الدراسة على أساس أن أفعال الفرد وردود أفعاله وأفكاره ومشاعره وأدائه للوظائف الفردية والاجتماعية يمكن أن تفهم فهماً جيداً فقط من وجهة زاوية الشخص ككل، والتكامل *Integration* بصفة عامة اتحاد الأجزاء فى كل، بمعنى اتحاد الجوانب العضوية والجوانب السيكلوجية والجوانب الاجتماعية وانتظامها فى كل له مستوى ارتقائى أعلى.

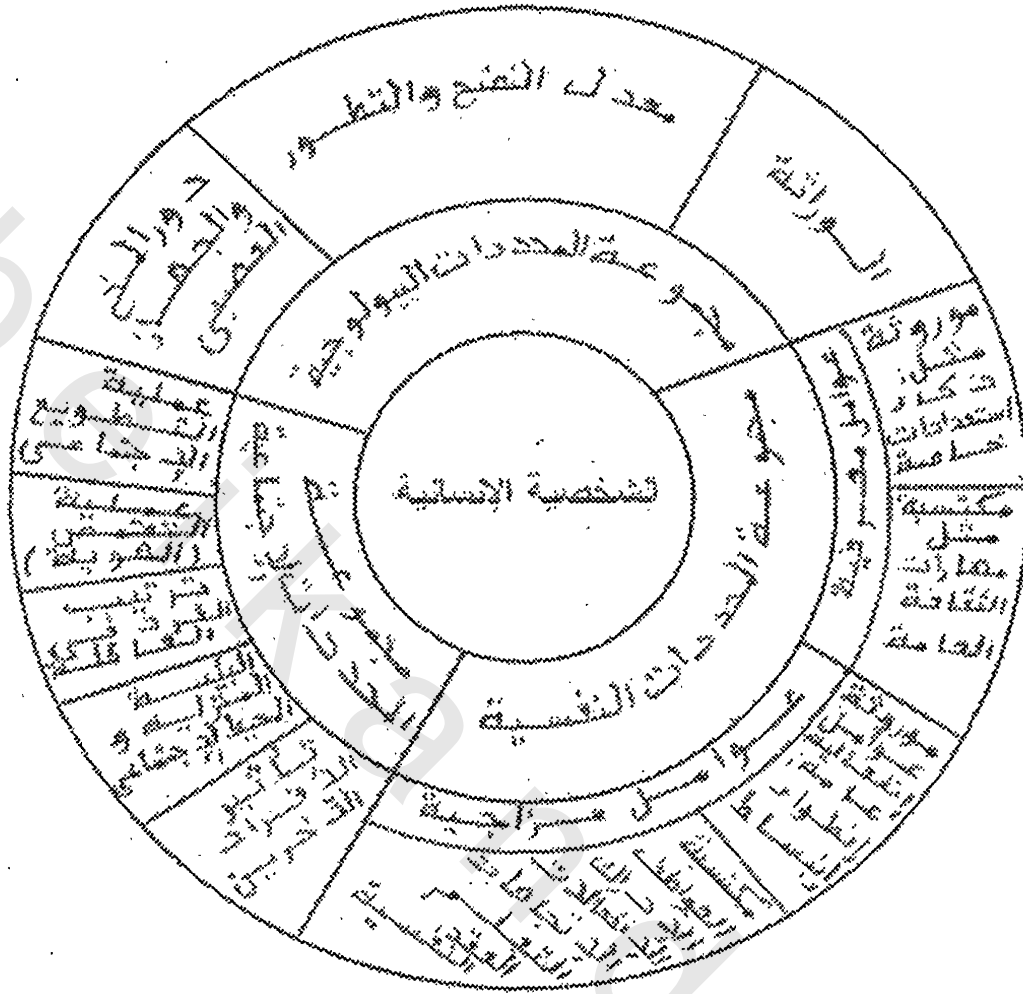
ويذكر جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى ١٩٨٨، أن تكامل الشخصية *Personality Integration* هو توحيد ديناميات الشخصية عند الفرد لجعل الصراعات الداخلية عند حدها الأدنى ولتحقيق توافق فعال، ويتحقق هذا التكامل بالقدر الذى ترتبط فيه عناصر الشخصية ومكوناتها وتتجه لغرض واحد لأن التعارض المستمر بين هذه العناصر يضعف الشخصية وقد يؤدي إلى تفككها. (٢٨ : ١٧٦٤ ، ٢٧١٩)

ويشير أحمد ذكى بدوى ١٩٨٠، إلى أن تكامل الشخصية *Personality integration* هو:

١- عملية تكامل بحيث ينتفى التضارب بين دوافع الفرد الرئيسية وقيمه، فتتسق هذه الدوافع والقيم وتدعم كل منها الأخرى.

٢- تضافر عناصر الشخصية المختلفة على تحقيق الانسجام النفسى، بحيث تكون الاستجابات المختلفة لوضع ما، ولاسيما العقلية منها والانفعالية منسجمة فيما بينها. (٥ : ٤٧)

ويذكر كامل على متولى عمران ١٩٩٢، أنه لا يمكن فهم الشخصية إلا إذا نظرنا إليها كنظام متكامل *Integrated System* من الخصائص والاتجاهات التى تحدد العموميات التى يتسم بها السلوك الفردى، حيث أوضح منظومة محددات الشخصية بشكل يعكس التفاعل والتكامل بين أجزائها، كما هو موضح فى شكل (٣).



شكل (٣) يوضح محددات الشخصية الإنسانية (كامل على متولى عمران، ١٩٩٢)

ويرى أحمد محمد عبد الخالق، ١٩٨٣ نقلاً عن ألبورت *Allport* أن السمة هي المفهوم الأساسي في دراسات الشخصية، حيث تهتم الأخيرة بتركيب السمات لدى الشخص، كما أن السمة تبرزها موضوعات شديدة التنوع يصعب حصرها، وتتكون السمة - في أحد جوانبها على الأقل - من خلال تكامل مجموعة من العادات النوعية لها دلالات تكيفية عامة بالنسبة للفرد. (٩ : ٦٧ ، ٦٨)

ويشير عبد الحميد محمد شاذلى ١٩٩٩، إلى أنه لو تم تحليل الشخصية إلى سماتها، ودرسنا هذه السمات فرادى فإن هذا التحليل يمزق وحدة الشخصية، غير أن الضرورة العلمية قد تضطرننا أحياناً إلى تحليل الشخصية إلى سماتها بسهولة وصفها ودراستها، وفهمها ويكون هذا الفصل عن طريق الفكر والتجريد الذهني ليس غير، فالشخصية وحدة ديناميكية، بمعنى أنها كل متحد لا منفصل وليس مجرد مجموعات أجزاء، هذا الكل المتكامل يصدر عنه سلوك يمكن أن نسميه سلوكاً كتلياً. (٧٥ : ٢٨٣)

ويذكر أحمد عزت راجح ١٩٩٤، أن هذا التحليل يجب ألا يجعلنا نغفل عما بين المفصولات من علاقات، بل يجب أن نعقب على هذا الفصل بنظرة (تأليفية) تنتظر إلى الشخص في جملته، فتكامل الشخصية شرط ضروري للصحة النفسية والتوافق السليم، ويضيف أن علماء النفس التجريبيون يرون أن الشخصية مجموعة من سمات، وأن السمات يمكن أن تقاس فرادى، وأن تحليل الشخصية إلى سمات لا يمس وحدة الشخصية، لأن المجرى يعزل السمات عن الوحدة المندمجة فيها عن طريق التجريد الذهني، لذا يستخدم هؤلاء الاختبارات وموازن التقييم للحكم على الشخصية وقياسها ويرون أن هذه هلى الطريقة الصحيحة، كما يضيف أنه يجب أن نأخذ فى الاعتبار أن تقسيم الشخصية إلى مكونات منفصلة جسمية وعقلية وانفعالية وخالقية وبيئية هو ضرورة علمية يقتضيها الشرح وليس حقيقة واقعية. (٨ : ٣١٧ ، ٤٦٧ ، ٤٧٣)

ويرى الباحث أن هذه الطريقة صحيحة إذا أخذت كل - أو على الأقل معظم التغيرات - التى يمكن أن تعطى مؤشراً أو توصيفاً محدداً للشخصية المفحوصة يساعد على اتخاذ القرار فيما تقدمه من نتائج.

ويذكر فاخر عاقل ١٩٨٥، أن تفكك الشخصية *Disintegration* عملية تضع بواسطها عناصر المنظومة *System* وتصبح أجزاء متفرقة مشتتة بدلاً من اتصالها وتفاعلها. (١٠٤ : ٣٦ ، ١١٢)

ويشير طلعت منصور ١٩٨٢، إلى أن تحديد معايير متعددة إحصائية، قيمية، طبيعية، ثقافية، فينومولوجية، كينيكية، نهائية، نظرية لمفهوم الشخصية السوية لا يعنى أن كل معيار منها يناقض الآخر أو يجبه، كما لا يعنى أننا نفاضل بينها، ويعزى هذا التعدد إلى أن الشخصية ذاتها، شأنها فى ذلك شأن معظم وحدات الدراسة فى علم النفس، بنية معقدة، وأن ما يحدد سوية الشخصية عوامل ومتغيرات عديدة متداخلة، ولذلك فرغم تحديد هذه المعايير كمحكات منفردة إلا أن المتمعن فيها يجد أنها متداخلة فيما بينها، بل، ويصعب كثيراً أن نفصلها عن بعض، لذلك فإن تقييم الشخصية وفقاً لمعيار بعينه من معايير السوية، إنما هو اتجاه ينطوى على مخالفة " طبيعة الأشياء " وعلى نظرة ضيقة لحقيقة الشخصية وللحكم على مدى سويتها، فالنظرة العلمية إلى فهم الشخصية السوية تتطلب منا أن نضع فى الاعتبار تكامل هذه المعايير التى يمثل كل منها منظوراً نرى من خلاله الشخصية ونقيّمها عنه، ومع ذلك فقد تعمل طبيعة البحوث والدراسات فى هذا الميدان والمنحنى الذى تأخذه اهتماماً بمعيار معين تتبناه أكثر من غيره فى المعايير الأخرى. (٦٥ : ٨٠)

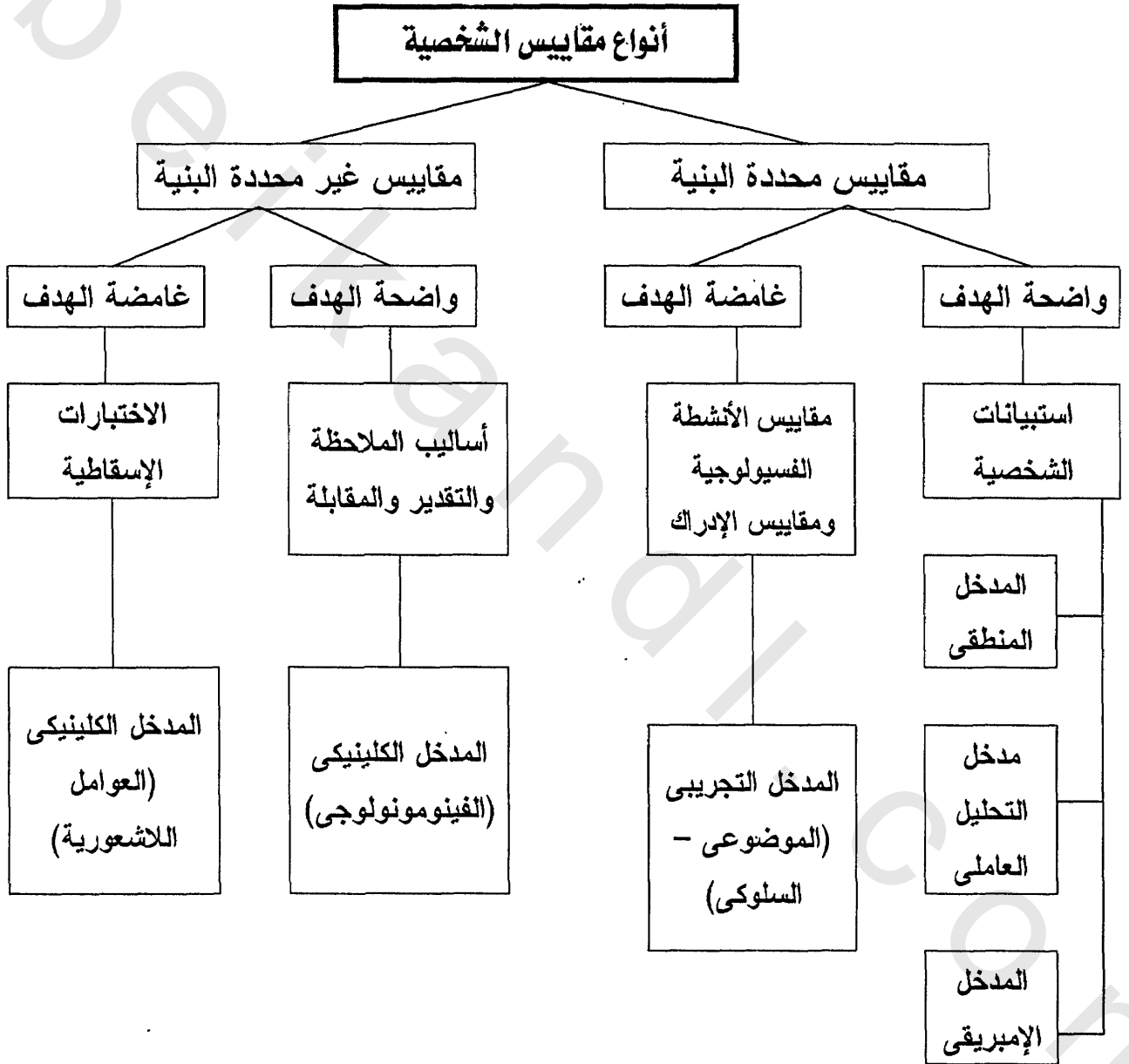
كما يشير أحمد محمد عبد الخالق ١٩٨٣، إلى أن وصف الشخصية على ضوء خاصية واحدة أو صفة مفردة هو من خصائص التفكير غير العلمى، ولكن المقارنة – من وجهة نظر علم النفس – عملية تحليلية تتم بين جوانب معينة لدى الشخصين موضوع المقارنة، هذه الجوانب أو الخصائص المعنية التى نقارن بينها ما هى إلا السمات. (٩ : ٦٦)

ويذكر أحمد عزت راجح ١٩٩٤، أن مجرد حصر سمات الشخصية لا يعطى وصفاً صحيحاً عنها، لأنه يغفل عن التنظيم الذى يفرغ على كل شخصية طابعها ويميزها عن غيرها، حيث يرى أتباع مدرسة الجشطالت ومدرسة التحليل النفسى والأطباء النفسيون أن الشخصية تنظيم دينامى لا يقبل التجزئة، فالشخصية وحدة، والوحدة أكثر من مجموع أجزائها، والسمات الجزئية لا يمكن أن تفهم إلا على ضوء البناء الكلى للشخصية، وفقاً لمبدأ الإغلاق *Closure* من علم النفس الشكلى الجشطالتى *Gestalt Psychology* الذى ينص على أن السلوك والإدراكات والذكريات وسواها تميل إلى التكامل وإلى أن تتخذ شكلاً مغلقاً. (٨ : ٢٥ ، ٤٧٣)

مما سبق يرى الباحث أن الشخصية نظام متكامل من الصفات الجسمية والسمات النفسية التى تتميز بالثبات النسبى، والتى تميز الفرد عن غيره من الأفراد، كما تحدد أساليب نشاطه وتفاعله من البيئة الخارجية المادية والاجتماعية التى يعيش فيها.

تصنيف مقاييس الشخصية:

يشير صلاح الدين محمود علام ٢٠٠٠ نقلاً عن كامبل، ميرنز وليمان *Campbell, Mehrens & Lehman* إلى أنه يمكن تصنيف مقاييس الشخصية فى بعدين أساسيين كل منهما ثنائى القطب من حيث بنية المثيرات، والهدف من الاختبار، فبنية المثيرات يمكن أن تكون محددة *Structured* أو غير محددة *Nonstructured*، والهدف من الاختبار إما أن يكون واضحاً *Nondisguised* أو غامضاً *Disguised*، وبذلك يمكن أن تنقسم مقاييس الشخصية إلى نوعين أساسيين، حيث ينقسم كل منها إلى نوعين فرعيين (٦٠ : ٥٨٥) كما هو موضح فى شكل (٤):



شكل (٤): تصنيف مقاييس الشخصية (عن: صلاح الدين محمود علام)

السمات الشخصية:

ماهية السمات:

يشير ريتشارد س. لازاروس ١٩٨٤ نقلاً عن ألبورت *Allport*، أن السمة هي "ميل محدد أو استعداد مسبق للاستجابة" وهي خصائص نفسية عصبية تحدد كيفية سلوك الشخص، وأنها ليست وحدات مستقلة داخل الفرد ولكنها مجموعة متوافقة من الصفات التي تتجمع لإحداث الآثار السلوكية، وعلى ذلك ففعل واحد مركب لا يمكن إرجاعه إلى سمة واحدة مفردة، بل هو نتاج مجموعة من السمات المتوافقة تسهم كل سمة منها في بعض مظاهر السلوك. (٤٥ : ٥٥ ، ٥٦)

ويرى جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاقي ١٩٨٨، أن السمة الشخصية نمط سلوك مستمر وثابت نسبياً بحيث يمكن اعتباره مكوناً مميزاً لشخصية الفرد، كما أن السمات تتصف بالموضوعية *Objective Trait* وهي يمكن قياسها موضوعياً لأن لها مظاهر سلوكية خارجية. (٢٨ : ٢٤٥٨ ، ٢٧٢٣)

كما تشير إنتصار يونس ١٩٩٣، إلى أننا لا نلاحظ السمة وإنما نستنتجها من سلوك الفرد وهذا الاستنتاج لا يأتي من مجرد ظهور السمة في سلوكه واستنتاجاته وإنما يرتبط تحديد وجودها لديه باستمرار ظهور السلوك الذي يشير إليها ونمطيته. (٢١ : ٣٠١)

ويرى عطيه محمود هنا ١٩٨٩، أن الاتجاه الموضوعي لدراسة الشخصية وقياسها يميل إلى النظر إليها على أنها تركيب يضمن مجموعة من السمات التي يمكن الكشف عنها وإخضاعها للقياس، وهذا الاتجاه يقوم أساساً على مفهوم السمة في أشكالها المختلفة ولذلك تعتبر سيكولوجية السمة ما هو إلا محاولة تفسير سلوك الفرد عن طريق افتراض وجود استعدادات أو تكوينات نفسية تكون مسئولة عن الانتظام والثبات الظاهرين في سلوكه. (٩٣ : ٤٠)

وبشير محمد إسماعيل عمران ١٩٩٠، إلى أن الوظيفة الأساسية لكل من يشتغل بعلم نفس الشخصية هو عزل ووصف صفات معينة تكمن وراء السلوك الظاهر للفرد وتحديدها بوضوح، وبذلك يعطون لسلوك الفرد ثباتاً واتجاهاً متكاملًا، وهذه الصفات هي التي تعرف بالسمات. (١٢٩ : ٢٢٧)

ويذكر سليم محمد سليم الشايب ١٩٩٨، أن سمات الشخصية قطبين تمتد من قطب إلى قطب آخر مضاد ماراً بنقطة الصفر، حيث تتوازن الصفتان على أساس الإجراء الإحصائي

المألوف، وحيث يستخرج متوسط قيم درجات مجموعة من الأفراد على مقاييس السمة، ويعتبر كنقطة مرجعية، ومن ثم كنوع من النقطة الصفرية التي يوجد حولها الانحرافات الموجبة والسالبة بطريقة متوازنة . (٥٢ : ١٣٧)

ويشير محمد حسن علاوى ١٩٩٤، إلى أن الحكم على شخصية الفرد يكون بالتعرف على السمات النفسية الموجودة فيه، فالشخصية تتكون من مجموع ما لدى الفرد من سمات، وإذا كانت هذه السمات موجودة من قبل فإننا نتمكن من قياسها كأبعاد للشخصية، وتبعاً لذلك تكون الشخصية كالشكل الهندسى الذى له أبعاد يمكن قياسها لمعرفة خصائصها، ويستند إلى وجود السمات وإمكانية قياسها إلى الحقائق التالية:

١- ثبات الشخصية واضطرابها، فالشخص الواحد يتصرف فى المواقف المتشابهة بشكل واحد، ولكل فرد منا عاداته التى لا تتغير.

٢- اختلاف الأفراد فيما بينهم فى العادة الواحدة، لذلك فالسمات ما هى إلا عادات يمكن استنارتها فى مواقف معينة. (١٣٥ : ٣٩٤)

ويضيف محمد حسن علاوى ١٩٩٨ إلى أن هناك ثلاث مراحل للوصول إلى مفهوم السمة:

المرحلة الأولى: تعزى السمة إلى السلوك الذى يقوم به الفرد فى العديد من المواقف، فنصف السلوك بجملة وصفية كأن نقول أنه يعمل بثقة.

المرحلة الثانية: تقوم بنسب السمة إلى الشخص الذى يقوم بالسلوك، كأن نقول الشخص واثق من نفسه.

المرحلة الثالثة: يمكن تسمية السمة بعد أن نقرر إمكانية وصف الشخص بأنه واثق من نفسه نتيجة ملاحظة سلوكه لمرات متكررة، فإننا نشير إلى هذه الصفة، فنقول أن هذا الشخص لديه سمة الثقة بالنفس.

فإذا كنا نستطيع أن نميز بدقة بين نوع السمات التى تظهر على الشخص، وإلى أى درجة يمتلكها فإنه يمكن فهم سلوكه الحالى والتنبؤ بكيفية سلوكه فى المستقبل، وإذا كانت وسائل تمييز هذه السمات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية فإننا بذلك نمتلك وسيلة أو أداة هامة لفهم وتحليل السلوك الإنسانى. (١٣٦ : ١٠٥)

تعريف السمة:

يذكر سعد جلال، ومحمد حسن علاوى ١٩٨٧، أن السمات ما هى إلا عادات الفرد يمكن استنثارها فى مواقف مختلفة. (٤٩ : ٤١٣)

ويشير جابر عبد الحميد، علاء الدين كفانى ١٩٨٨، إلى ضروب أخرى من السمات ومنها السمات الدينامية *Dynamic Trait* وهى السمة ذات الطابع الدافعى أو التى تكون متضمنة فى السلوك المتجه لهدف ما، والسمات الكامنة *Latent Trait* وهى سمات - بشكل عام - تتحدد وراثياً ولكنها لا تظهر فى النمط الظاهر للفرد ويمكن أن تنتقل إلى الأجيال اللاحقة، والسمات الإيثارية (سمات غيرية) *Heterotetic Traits* وهى السمات التى تعكس تقديم المصالح العامة الخاصة عند صاحبها، أو إعطاء الأولوية لمصالح الآخر أو الغير على مصالح الفرد، وبذا يمكن أن تكون سمات غيرية، والسمة التعويضية *Compensatory Traits* وهى السمة التى تعوض أخرى قاصرة لدى الشخص. (٢٨ : ١٠٤٤ ، ١٩٢٨ ، ١٥٣٢ ، ٨٦١)

ويعرف أحمد محمد عبد الخالق ١٩٨٣، أن السمة هى خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبى، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضها عن بعض أى أن هناك فروقاً فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية. (٩ : ٦٧)

ويرى محمد حسن أبو عبيدة ١٩٨٧، أن السمة هى "خصائص اكتسبها الإنسان فى أثناء مسيرة حياته ولها صفة الدوام نسبياً، وهى تعبر بذلك عن السلوك والأحداث النفسية ولها طابعاً شخصياً. (١٣٣ : ١٨٦)

ويرى الباحث أن السمات هى مجموع الدرجات التى يحصل عليها معاونو أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية على بنود مقياس التقويم النفسى بما ينطوى عليه من جوانب وخصائص شخصيته.

تقسيمات السمات:

ثمة العديد من التقسيمات حفلت بها أدبيات التراث السيكلوجى يمكن توضيح البعض منها كما فى شكل (٥) على سبيل الإجمال، مع توصيفها تجريبياً فى جدول (١).

جدول (١) يبين تصنيف السمات الشخصية

م	القائم بالتصنيف	التصنيف	التوصيف
١	أحمد محمد عبد الخالق، ١٩٨٣ نقلًا عن ريموند كاتل Raymond Cattel (٧٤ : ٦٩ ، ٩)	أ- المعرفة والدينامية والمزاجية: المعرفة (سمات) القدرة (Ability Traits)	عنى السمات المميزة للسلوك المعرفي حيث تتعلق بكيفية مواجهة الفرد لصعوبات الحياة وطريقة استجابته لمختلف المواقف أو تتعلق بالفاعلية التي يصل بها الفرد إلى الهدف وتتضمن الذكاء والقدرات العقلية.
٢	عبد الرحمن العيسوي ١٩٨٤ (٧٨ : ٢٩٨)	٢- السمات الدينامية Dynamic Traits	هي تلك السمات التي تفسر المسلك المزروعى (الإرادى) والتي تتضمن بإصدار الأفعال السلوكية كما تختص بالاتجاهات والميول وتتعلم بتهيئة الفرد للسعى.
		٣- السمات المزاجية Temperament Traits	هي تلك السمات المميزة للسلوك الانفعالي حيث تتعلق بالسلوك العام وترتبط السلوك الذي يفذه به الفرد ما يريد أدائه.
		١- السمات العامة:	سمات عامة ثابتة ثبوته مطلقاً.
		٢- السمات الموقفية:	تتوقف على نوع الموقف.
		٣- السمات الشعورية:	يشعر بها الفرد مثل الصداقة والروح الاجتماعية.
٢		٤- السمات اللاشعورية:	سمات لا يشعر بها الفرد مثل الكبت والمخاوف المكبوتة.
		وتنقسم إلى نوعين	وهي السمات التي تبدو في صورة سلوك يعبر عن انطلاق الفرد المكبوت
		أ- سمات عصائية منطلقة:	كانطلاق البعض في صورة عدوان أو ثورات غضب، ومن خصائص السمات العصبية أنها تتعارض مع الخلق المعهود للشخص.

تابع جدول (١) يبين تصنيف السمات الشخصية

١	التصنيف	التوصيف	٢
	ب- سمات عصائية عكسية:	وهي السمات التي تبدو في صورة سلوك هو نقيض السلوك الذي كان يصدر لو أن الفرد كان طليقاً مثل مظاهر الرحمة المبالغ فيها التي تخفى وراءها قسوة بالغة ... ومن خصائص السمات العكسية أنها مسرقة، لأن عليها أن تحجر على السمة المضادة حراً تاماً ولا تدع الفرد يشعر بوجودها مزمنة لأن عليها أن ترصد السمات الحقيقية دائماً خشية أن تتطلق وتعبث عن نفسها.	
٣	أ- عامة وخاصة: ١- السمات العامة: Common Traits ٢- السمات الخاصة: Unique Traits	هي السمات المشتركة بين عدد كبير نسبياً من الأفراد في ثقافة معينة. وهي تلك المظاهر من الشخصية التي يمكن أن تقارن بها الأفراد. هي السمات الفريدة الحقيقية للإنسان والتي تتضح عندما تتباين استجابات الأفراد.	محمد حسن علاوي، ١٩٩٨ نقلاً عن جوردون ألبورت Gordon Allport (١٣٥ : ١٠٦ ، ١١١)
	ب- أصلية ومركزية وثانوية: ١- السمات الأصلية: Cardinal Traits ٢- السمات المركزية: Central Traits ٣- السمات الثانوية: Secondary Traits	هي السمات القوية التي تؤثر في معظم أنماط سلوك الفرد، وهذا النوع من السمات غير شائع ومن الصعب ملاحظته بسهولة لدى كل فرد. وهذا النوع من السمات هو الأكثر ذيو عا ويمكن أن يظهر في العديد من جوانب حياة الفرد، إلا أنها لا تحمل قوة السمات الرئيسية كسمات العدوان والخل.	

هي سمات تنشأ كما لو كانت سلوكيات موقفية وهي أقل أهمية وأقل وضوحاً ونشوءاً في وصف الشخصية.

تابع جدول (١) يبين تصنيف السمات الشخصية

٢	القائم بالتصنيف	التصنيف	الوصيف
		ج- <u>السمات السطحية و الأساسية:</u> ١- <u>السمات السطحية:</u> Surface Traits	هي تلك السمات التي يمكن ملاحظتها مباشرة وتظهر في العلاقة بين الأفراد وتعد أكثر قابلية للتعديل تحت ضغط الظروف الطبيعية. هي تلك التكوينات الحقيقية الكامنة خلف السمات السطحية وهي تتميز بالثبات والأهمية حيث تساعد على تحديد السلوك الإنساني وتفسيره.
٤- أحمد محمد عبد الخالق، ١٩٨٣	نقلاً عن جيلفورد Guilford (٧٩ : ٧٥ - ٩)	أ- <u>أحادية القطب وثنائية القطب:</u> ١- <u>السمات أحادية القطب:</u> Unipolar Traits	وتمثل السمات أحادية القطب بخط مستقيم يمتد من الصفر حتى (درجة كبيرة) حيث يمتد المدى من عدم وجود السمة من النوع الذي يقاس من الصفر في أكبر قدر ممكن من هذه السمة ويمكن تمثيلها كما يلي: (صفر) ————— (+) ↓ شكل () سمة أحادية القطب
		٢- <u>السمات ثنائية القطب:</u> Bipolare Traits	وتمتد من قطب إلى آخر مقابل خلال نقطة الصفر كما في شكل () وتعتبر السمات المزاجية عادة ثنائية القطب مثل السيطرة مقابل الخضوع، وتقع نقطة الصفر في مكان تتوازن الصفاتان بدرجة متساوية، بحيث لا يستطيع أن تصنف الفرد بشأن لديه غلبة لواحدة عن الأخرى. نقطة التعادل السيطرة ————— الخضوع (+) ————— صفر ————— (-) ↑ شكل () سمة ثنائية القطب

تابع جدول (١) يبين تصنيف السمات الشخصية

٢	القائم بالتصنيف	التصنيف	التوصيف
٥-٠	ويضيف: محمد سط محمد عبد الله، ١٩٨٤ نقلاً عن جيلفورد Guilford (١٣٩ : ١٢٢) أن أنواع السمات هي:	ب- <u>السمة منفصلة</u> : Continuum <u>قابلة للتدرج وغير قابلة للتدرج</u> : ١- السمات قابلة للتدرج: Scalable Traits	هي تلك السمات التي يمكن أن نطرح إليها على شكل مقياس له درجات ويعزز ذلك أن السمة خاصة أو خصلة ولمختلف الأفراد درجات متباينة عليها حيث تتوزع درجاتها باستمرار من طرف إلى الطرف الآخر.
		٢- السمات غير القابلة للتدرج: Non Scalable Traits	هي تلك السمات القابلة جداً والنادرة، مثل ظهور لزمة عصبية كتحريك الكتف أثناء الكلام.
		١- السمات الدافعية: Motivation Traits	وتشمل الحاجات والميول والاتجاهات.
		٢- السمات المزاجية: Temperment Traits	تختص بالحالة الانفعالية كالثقة بالنفس والثبات الانفعالي.
		٣- السمات الجسمية: Somatic Traits	تضم سمات الشكل الظاهري للجسم كالطول والوزن.
		٤- السمات الفسيولوجية: Physiological Traits	تختص بأداء وظائف الأعضاء كضربات القلب والتمثيل الغذائي.

تابع جدول (١) يبين تصنيف السمات الشخصية

١	التصنيف	التوصيف
٦- أحمد عزت راجح ١٩٩٤ ، ٤٦٠ ، ٤٦١ (٨)	١- سمات جسمية:	الصحة والجمال والقامة والصوت وسلامة الحواس وسرعة أو بطء الحركة ورشاققتها، المظهر العام للشخص ... من العوامل الهامة التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته وتقدير الغير له بل في شعوره بالأمن وتوافقه الانفعالي والاجتماعي بوجع عام.
	٢- سمات معرفية عقلية:	الذكاء والقدرات العقلية الخاصة والمعارف العامة والمهنية، فكرة الفرد عن نفسه، وجهة نظره وإدراكه للناس والواقع، ... هذه السمات التي يرى أغلب العلماء بصرف النظر عنها في الحكم على الشخصية وقياسها.
	٣- سمات وجدانية وانفعالية:	الحالة المزاجية، الاستقرار الانفعالي، ضبط النفس، الاندفاعية ... من هذه السمات ما يرتبط وثيقاً بتكوين الجهازين العصبي والنفسى والعدوان والشعور بالذنب.
	٤- سمات دافعية:	كالحريجات والميول والاتجاهات والعواطف والمعتقدات والقيم، وهذه قد تكون شعورية أو لا شعورية.
	٥- سمات اجتماعية:	كالحساسية للمشكلات الاجتماعية، الاشتراك في النشاط الاجتماعي، موقف الفرد من السلطة ومن القيم الاجتماعية، ميله إلى السيطرة أو الخضوع، الاكتفاء الذاتي أو الاعتماد على الغير، وتشمل كذلك السمات الخلقية (كالمصدق أو الكذب، الأمانة .. الخداع.

تابع جدول (١) يبين تصنيف السمات الشخصية

٢	الرقم بالتصنيف	التصنيف	الترصيف
٧-	أحمد زكي صالح ١٩٩٢ (٦ : ٢٦ : ٣١)	١- سمات جسمية: ٢- سمات اجتماعية: Social Traits ٣- سمات نفسية عقلية معرفية - مزاجية (انفعالية): وتنقسم السمات المزاجية الانفعالية إلى: أ- سمات مزاجية موروثة. ب- سمات مزاجية مكتسبة.	انظر التصنيف رقم (٦) انظر التصنيف رقم (٦)
			انفعالية عامة - دوافع أولية خاصة. الاتجاه الخلقي العام - الدوافع المكتسبة (المتعلمة) ويؤكد أن السمات المزاجية تتضمن أساليب النشاط الانفعالي والنزوى التي تتعلق بالوجدان وترتبط بالعوامل التي توجه الإرادة لتحقيق الدوافع.

خصائص السمات:

يرى كل من أحمد محمد عبد الخالق ١٩٨٣ نقلاً عن ألبورت *Allport* وإنصار يونس ١٩٩٣، أن خصائص السمات هي:

١- إن معظم السمات توجد بدرجات متفاوتة عند الأفراد مما يمن من افتراض (استمرارية) لكل سمة منها تبدأ من الصفر وتتدرج إلى أعلى.

٢- يختلف الأفراد فيما بينهم في موقعهم من هذا التدرج على (الاستمرارية) هذا مع العلم بأن بعض السمات ذات قطب واحد أى تبدأ من الصفر وتستمر في الزيادة، وبعضها ذات قطبين وهى السمات التى تحتوى على نقيضها، وبالتالي تقع درجة الصفر بوسط (الاستمرارية) أى تبدأ من أى أحد الطرفين مارة بدرجة الصفر فى الوسط، ومن أمثلة هذا النوع الأخير، المرح والإكتئاب أو الاستقلالية والإعتمادية.

٣- إن سمة ما قد ينظر إليها فى ضوء الشخصية التى تحتويها، أو فى ضوء توزيعها بالنسبة للمجموع العام من الناس (أى أن السمات إما أن تكون فريدة أو عامة مشتركة بين الناس).

٣- بعض السمات أحادية القطب تبدأ من لصفر وتستمر فى الزيادة مثل القدرات العقلية والسمات المورفولوجية والفسولوجية، وبعض السمات ثنائية القطب وهى السمات التى تشتمل على نقيضها، وبالتالي تقع درجة الصفر بوسط "الاستمرارية" حيث تكون الصفتان متساويتان، ومن أمثلة هذا النوع الاستقلالية والاعتمادية بمعنى أن السمة تبدأ من القمة وتقل فى التدرج مع زيادة نقيضها حتى تصل إلى النقيض فى الطرف المقابل من الاستمرارية.

٤- وجود السمة يمكن أن يتحدد عملياً أو إحصائياً (وهذا ما يتضح من الاستجابة المتكررة للفرد فى المواقف المختلفة أو فى المعالجة الإحصائية على نحو ما نجد فى الدراسات العاملية عند " أيزنك وكاتل *Eysenk & Cattell* وغيرهما ".

٥- إن الأفعال والعادات غير المتسقة مع سمة ما ليست دليلاً على عدم وجود هذه السمة (قد تظهر سمات متناقضة أحياناً لدى الفرد على نحو ما نجد فى سمتى النظافة والإهمال).

٦- إن السمة أكثر من وجود اسمى (بمعنى أنها عادات على مستوى أكثر تعقيداً).

٧- أن للسمة أكثر عمومية من العادة (عادتان أو أكثر تنتظمان وتنسقان معاً لتكوين سمة).

٨- تختلف السمات فيما بينها فى درجة التذبذب، كما أن بعضها تختلف درجة ثباته باختلاف الفترات العمرية، ولا يقتصر اختلاف السمات عند الأفراد على ما سبق، وإنما أيضاً من حيث نوعها، ومدى تطورها وتكاملها فى نموذج كلى هو الشخصية. (٧ : ٣٠١).

٩- السمات قد تتوقف على عوامل وراثية كالجهاز العصبى والغدد والتمثيل الغذائى، وبالتالى لا تحتاج إلى التدريب أو التعليم، وقد تكتسب وتتعلم وتتدعم بالارتباط الشرطى أو التدريب.

١٠- تتميز السمة بالثبات النسبى مما يجعل بالإمكان تعديلها والتحكم فيها من خلال أساليب الإرشاد النفسى وبوسائل التربية المختلفة: (٩ : ٨٣ - ٨٤) (٢١ : ٣٠١ - ٣٠٤)

فروقات مفاهيمية متباينة حول دلالة السمات:

يذكر جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاى ١٩٨٨، أن نظرية السمات الشخصية لألبورت *Allport "Personality - Traits Theory"* تذهب إلى أن السمات الشخصية للفرد هى مفتاح فردية سلوكه واتساقه، وتنظر إلى السمات الشخصية باعتبارها قوى دينامية تتفاعل معاً وتنتج الأفعال وردود الأفعال المميزة التى تحدد ذواتنا و " الجوهر الأسمى " (*Proprium*) لنا، ويضيف أن سمات الشخصية *Character Traits* هى الميول المميزة وأنماط السلوك التى تبني منها الشخصية والتى تتطوى على القيم والاتجاهات والدوافع التى تتفاوت فى اتساقها شدة وضعفاً معاً، وفقاً لوجهة ألبورت السمات الشخصية والنظرية العاملية فى الشخصية لكاتل *Cattell's Factorial Theory of Personality* . (٢٨ : ٥٧٨)

ويشير فاخر عاقل ١٩٨٥، إلى أن السمة تتباين عن العادة *Habit* فالأولى مظهر ثابت نسبياً من مظاهر السلوك، مميز أو بعد للسلوك، بينما الأخيرة تعد صبغة مكتسبة فى السلوك، من مثل مهارة حركية أو لفظية، أو طريقة لعمل الأشياء أو طريقة فى التفكير، وعملية العادات يشار إليها أحياناً باسم تكوين العادات *Habit Formation* حيث أن الاعتياد *Habituation* صيرورة الفرد متكيفاً مع مثير معين أو وضع خاص أو بيئة عامة معينة. كما تتباين السمة عن المهارة *Skill* حيث تشير الثانية إلى حذاقة تنمى بالتعلم، وقد تكون حركية كما فى ركوب الدراجات، أو كلامية كما فى التسميع، أو مزيجاً من الاثنين معاً، كما هو الحال فى الضرب على الآلة الكاتبة، وتعنى المهارة التى تقابل اصطلاح *Dexterity* أنها يدوية فى الأصل ويمكن أن تطلق على المهارة العقلية، وأن ثمة فارق بين السمة والملكة *Faculty* حيث تعنى الملكة قدرة نفسية من مثل التخيل والذاكرة والإرادة (للقيام بعمل معين، وكانت سيكولوجية الملكات، تاريخياً، تفسر الحوادث النفسية بإرجاعها إلى فاعلية الملكات. (١٠٤ : ٣٤ ، ٤١ ، ٤٩ ، ١٠٥ ، ١١٧)

ويذكر عبد الرحمن عيسوى ١٩٩٠، أن المهارة هى المقدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وبسهولة، مع التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل، ويضيف أنه عادة ما يتضمن معنى المهارة وخصائصها الكشف عن متابعة من الحركات تتميز بالتأذر والتكامل فى بعد الزمن مع ملاحظة أن الكفاية فى الأداء لا تتضمن بالضرورة الوعى بمكونات البناء للمهارة. (٧٧ : ١٦٦)

وتعد المهارة بين الشخصية *Interpersonal Skill* استعداد لتكوين علاقات فعالة مع الآخرين، كالتعاون والتواصل فكرياً وشعوراً، والإضطلاع بمسؤوليات اجتماعية ملائمة وإظهار مرونة مناسبة وسديدة. (٤٠ : ١٧٨٩)

ويعرف أحمد زكى صالح، رمزية الغريب ١٩٩٢، المهارة بأنها السهولة والدقة فى إجراء عملاً ما من الأعمال، حيث تنمو نتيجة لعملية التعلم. (٧ : ٣٦)

ويعرف محمد عامر أحمد، ١٩٩١ نقلاً عن جود *Good* المهارة بأنها الأداء السهل الدقيق لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، ويرى جاج *Gage* بأنها أداء سلوكى معين يمكن ملاحظته ومعرفة نتائجه. (٤٦ : ١٤٣)

ويشير محمد حسن علاوى ١٩٩٢، إلى أن مصطلح مهارة "*Skill*" يستخدم على نطاق واسع فى مجالات الحياة اليومية للدلالة على العديد من المعانى والمفاهيم، حيث أن كل فرد يمارس أعمالاً تعتمد بشكل أو بآخر على مهارة، وأن الإنسان المتفوق فى مجال ما يمارس أعمالاً بشكل رئيسى يعتمد على إجادته لبعض المهارات الخاصة بهذا المجال.

ويضيف علاوى فى ذات الموضوع، أن المهارة النفسية *Psychological Skill* عبارة عن قدرة يمكن تعلمها واتقانها عن طريق التعلم والمران والتدريب، وأن المهارة النفسية لأى عمل من الأعمال أو السلوك ترتبط وثيقاً بالنجاح فى أداء هذا العمل أو السلوك. (١٣٧ : ١٩٢)

ويذكر فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال صادق ١٩٩٢ أن من معانى المهارة وصف الشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة فى الأداء. (١١٤ : ٥١٩)

ويرى الباحث أنه للحكم على مهارة شخص ما سواء كانت مهارة حركية أو مجردة (نفسية -اجتماعية) .. فإن ذلك يكون من وجهتين:

أولاً: الخصائص الأدائية (من منطلق كفى).

ثانياً: نتائج وجودة الأداء (من منطلق كمى).

ويبين فاخر عاقل ١٩٩٤، كمال الدسوقي ١٩٨٨، بأنه تتباين المهارة عن الكفاءة (السعة) *Capacity* في أن الأخيرة مشابهة للاستعداد *Aptitude* في إشاراتها إلى الإنجاز الممكن الكامن بدلاً من الإنجاز الفعلي والتي تعنى القدرة *Ability* قوة لا فعلاً، وعلى ذلك فإن كفاءة الفرد في تعلم مهارة ما قد تكون فطرية وقد تتوقف على التعلم السابق أو قد تتوقف على مزيج من الأمرين، وهى كثيراً ما تكون كذلك. (١٠٤ : ٢١) (١١٧ : ٢٠٨)

ويرى عبد الرحمن عيسوى ١٩٩٠، أن القدرة *Ability* تعنى أداء عملاً معيناً سواء أكان عملاً حركياً أو عقلياً، وتعنى ما يستطيع أن ينجزه الفرد بالفعل من الأعمال، وتشمل أيضاً السرعة والدقة في الأداء، وليس هناك فرق في هذا الاستعمال بين القدرات المكتسبة *Acquired* والقدرات الفطرية الموروثة *Innate*، وتعنى قدرة الفرد قيامه بأداء عمل ما دون حاجة إلى تدريب أو تعلم كالقدرة على الكتابة أو القدرة على الرسم. (٣٥ : ٧٧)

ويشير كمال دسوقي ١٩٩٠، إلى أن المقدرة عند (بيرون) تعنى إمكانية النجاح في تنفيذ مهمة أو مزاولة مهنة، ومن الممكن أن تكون موضوع تقييم مباشر بشرط إرجاع تشغيلها من جانب الشخص الذى نريد تقييم قدرته. كما أنها مشروطة بالاستعداد وتكشف عنه بطريقة غير مباشرة، كما أنها تتوقف على ظروف سابقة من بينها درجة النضج *Maturation*، والإعداد التربوى أو التمرين والتدريب. (١١٧ : ٢٠٨)

وعلى الرغم من أن الاتجاه الغالب في هذا الصدد هو اقتصار مفهوم الصفة الشخصية على الجانب المزاجى للشخصية، فإن الباحث يتفق مع وجهة النظر الأخرى التى تدخل الجانب العقلى في الشخصية.

وحيث أن الاصطلاح الإغريقى خاصية *Characteristic* الذى يعنى علامة أو نقشة على الشخصية يمكن أن يضافى صفة الترابط والاتساق والوحدة والتكامل، فسوف يؤثر ويتبنى الباحث مصطلح خصائص الشخصية.

الخصائص الشخصية مرتكز التقويم النفسى:

تذكر رمزية الغريب ١٩٨٥، أن البحث في الشروط والخصائص التى تكون في مجموعها المعلم الناجح ليست بالسهولة التى يتصورها البعض لسببين رئيسيين:

أولاً: أن هذا البحث يتعلق بتحليل عوامل معقدة ومتعددة تدخل كلها ضمن ما نسميه شخصية المعلم الناجح، فهى عوامل عقلية، واجتماعية، ونفسية، ووجدانية معقدة، مثل هذه العوامل فيما عدا العقلية والجسمانية من الصعب قياسها ودراساتها لتدخل عوامل التقدير الذاتى.

ثانياً : أن دراسة خصائص المعلم الناجح صعبة، فلا يوجد نمط واحد تكون عليه شخصية المعلمين الناجحين، حيث أنه تتباين الشخصيات والخصائص المميزة لكل منهم، كما أن لكل طريقته في معاملة طلابه، وطريقته في إحداث ما يريد من تأثير عليهم، ومع ذلك فهم يتفقون في النجاح في إحداث هذا الأثر ولكن بشكل مختلف. (٤٣ : ٥٩)

وفي هذا الصدد يشير عبد المجيد نشواتي، ١٩٩١ نقلاً عن مولى *Maully* إلى أنه على الرغم من وجود تباين بين المعلمين من حيث فاعليتهم التعليمية، ومن حيث قدرتهم على إيجاد تغيرات متفاوتة لدى طلابهم، فإنه يصعب إيجاد معيار نتمكن من خلاله تحديد المعلم الجيد أو الفعال، لأن عملية التعليم نشاط مركب ينطوي على العديد من المتغيرات الفعالة على نحو ديناميكي، ولا يمكن تحديد أو تعريف فاعلية المعلم في ضوء مجموعة بسيطة من الخصائص الشخصية، أو في ضوء مجموعة من الإجراءات الأكاديمية، وقد فشل العديد من البحوث التي حاولت تحديد فاعلية المعلم من خلال بعض المظاهر والخصائص الشخصية المتميزة في تقديم صورة واضحة عن المعلم الفعال، وبالرغم من وجود أنماط تعليمية أفضل من أخرى، إلا أنه يجب الاعتراف بعدم وجود نمط تعليمي جيد على نحو مطلق، فما من نمط تعليمي يصلح للأوضاع التعليمية جميعها، أو يناسب المواد التعليمية، المعلمين جميعهم أو المتعلمين. (٨٧ : ٢٤٠)

إلا أن محمد عبد العليم مرسى ١٩٨٥، يذكر أنه لا يجب أن ننتظر أن يكون كل معلم ملتزماً بأداء الأدوار المكلف بها، ولكن كلما كان المعلم مؤدياً لمعظم هذه الأدوار أو الواجبات كلما اقترب من حدود النجاح في مهنته ذات الحساسية والأهمية. (١٤٤ : ٦٧)

ومن ثم فإن الباحث يرى أن هذا المنطلق يقود إلى تلمس بعض الخصائص للمعلم الناجح ، وقد حرص الباحث على قول " بعض تلك الخصائص لأن حصرها ليس بالأمر اليسير من جانب، ومن جانب آخر فإن معيار أو معايير نجاح المعلم لم يتم الاتفاق عليها بشكل حاسم، وهذا ما أوضحته رمزية الغريب ١٩٧٥. (٤٤ : ٤٥٥)

متغيرات التقويم النفسي لمعاوني أعضاء هيئة التدريس:

الاستقرار الانفعالي:

يشير حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان ١٩٩٦ إلى أن الانفعال من وجهة نظر أ. ف. بتروفسكي، م. ح. ياروشفسكي: هو استجابة لحدث وقع بالفعل، وهو ينتقل بشكل ما إلى نتيجة الحدث، ويمثل الانفعال صراعاً داخلياً يمر به الشخص نتج: إما عن صراع بين الدوافع الغريزية، والطموحات أو الرغبات، أو عن التباين بين المطالب المفروضة على الشخص (من الآخرين أو منه نفسه) وبين قدرته على إيجاد المخرج الملائم من الموقف الخطير المفاجئ في أغلب الأحيان. (١٣ : ١٣، ١٤)

وتذكر زينب محمود شقير ١٩٩٨ أن الانفعال يمثل حالة معقدة أو مركبة من حالات الكائن العضوى تتطوى على تغيرات جسدية وانفعالية حيث التهيج والاضطراب يجعل الفرد يتميز بشعور قوى، ويؤلف فى العادة دافعاً نحو شكل محدد من أشكال السلوك وأنماطه.

(٣ : ٤٦)

ويوضح جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاى ١٩٨٨ أن الانفعالية **Emotivity** هى الإفراط الانفعالى أو التهيج الانفعالى الزائد مما يعتبر علامة على عدم الاتزان الانفعالى.

(١١٢٢ : ٢٨)

ويشير فاخر عاقل ١٩٨٥ إلى أن مصطلح التقلب **Instability** يعنى:

- ١- التقلب الانفعالى: هو الخضوع لانفعالات متباينة متغيرة بسرعة.
- ٢- والتقلب العصبى: هو فقدان الكفاءة فى الوظائف التى تشتمل على التنظيم وثبات الهدف وضبط الذات. (٥٨ : ١٠٤)

ويشير جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاى ١٩٨٨ إلى أن الشخصية متقلبة المزاج **Cycloid Personality** هى نمط من الشخصية يتسم بالتأرجح فى النشاط والمزاج، وهى فى واقعها شخصية سوية . ويضيفا أن الانقلاب الوجدانى **Affect Inversion** هو تحول الفرد من حالة وجدانية إلى نقيضها بصورة مفاجئة. كما أن مصطلح متغير، متحول، غير ثابت **Labile** قد اتسع معناه ليشمل غير مستقر وغير ثابت. ويستخدم اللفظ على نطاق واسع فى علم النفس، ويشيع بدرجة أكبر ليصف التعبير المتغير عن الانفعالات، والمعنى المقصود هنا سالب ويتضمن نقصاً فى الثبات الانفعالى. (٢٨ : ٨٦، ٨٤١، ١٩٠٤)

ويضيف كمال دسوقى ١٩٨٨ أن الاستقرار الانفعالى **Emotional Stability** هو التخلص من التباينات أو التبديلات الانفعالية العريضة فى المزاج الوقتى **Mood**، وهو خاصية اكتساب الضبط الانفعالى الجيد **Emotional Control** كما أنه خصيصة شخص لا يستجيب بإفراط للمواقف الانفعالية أو المثيرة للانفعال. (١١٧ : ٤٧٢، ١٤٠٨)

ويشير أحمد زكى بدوى ١٩٨٠ إلى أن الاستقرار الانفعالى هو: قدرة المرء على إنجاز كل ما يطلب إليه فى أية حالة أو وضع دون اضطراب نفسى، وقدرته على التكيف الشخصى والاجتماعى بدون عناء نفسى شديد. (٥ : ١١٦)، ويذكر عبد المطلب القريطى، عبد العزيز الشخص ١٩٩٢ أن الاستقرار الانفعالى يعنى ثبات الاستجابات الانفعالية لدى الفرد واستقرارها إزاء المواقف المتشابهة وضبطها والتعبير عنها بصورة مناسبة ومقبولة اجتماعياً. (٨٨ : ٩)

ويرى مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ أنه مما لا ريب فيه أن عدم الاستقرار فى المجال السيكولوجى يؤدى إلى إحداث توترات تؤثر بالتالى فى نفس هذا المجال على العمليات المعرفية والإدراكية وعلى كل تصرفات الفرد. ذلك أن المجال السيكولوجى للفرد ليس جامداً بل يخضع دائماً لمتغيرات ترجع فى المقام الأول للتفاعل الدينامى بين أجزائه، ولهذا فمن المتوقع أن يصبح هذا المجال فى أى لحظة غير ثابت. (١٢٣ : ١، ٢)

ويرى على راشد ٢٠٠٢، أن الاستقرار الانفعالى صفة هامة فى الإنسان الواعى الناضج، ولذا عندما سأل أحد الصحابة رضوان الله عليهم رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يعظه، قال عليه الصلاة والسلام: لا تغضب، ولما كرر الصحابى أن يزيده عليه الصلاة والسلام من العظة، كرر الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم مرة ثانية: لا تغضب، ومرة ثالثة: لا تغضب. وفى حديث آخر عن الرسول الأمين عليه الصلاة والسلام: " ليس الشديد بالصرعة (أى بقوة البدن)، وإنما الشديد من تملك نفسه ساعة الغضب"، صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم. (٩٦ : ٥٠)

وقد ذكر نبيل محمد زايد ٢٠٠٠، أنه إذا كان لعلم النفس من فائدة تطبيقية، فإن أولى مهامه أن يساعد المعلم فى تكيفه الشخصى، والمعلم يحتاج لهذه المساعدة لأنه يواجه أثناء عمله بفاعليات انفعالية، وأن مهنته الشاقة وتصرفات الطلاب يمكن أن تسبب له ضيقاً وتوتراً، فيجب أن يحاول المعلم تصريف هذا الضيق والتوتر تصرفاً سوياً، ويضيف زايد إن نوعاً من الأفراد يستثار انفعالياً لأقل الأسباب، بيد أن الشخصية السوية لا تتقلب بين الحالات المزاجية المتباينة بغير سبب وجيه يدعوها لذلك، ومن ثم يجب على المعلم ألا يتقلب من حالة لأخرى لأن ذلك يؤثر - بالتبعية وبشكل مباشر على طلابه، حيث أنهم يلتفتون إلى سلوكياته. وأن يتسم بالاستقرار الانفعالى وأن يتسم بالهدوء وعدم الاستثارة، وأن يكون ثابتاً فى مسلكه مع الطلاب ومع الآخرين الذين يتعاملون معه، وألا يتصف بالتردد فى مواجهة الأمور. (١٧٤ : ٦٠، ٦١)

ومما سبق يرى الباحث أن جوانب الشخصية متفاعلة فيما بينها على المستوى الانفعالى - الاجتماعى، والمعرفى - العقلى، والأدائى - النزوعى، حيث يؤثر كل منها فى الآخر. فالشخص غير المستقر إنفعالياً منخفض القدرة على مواجهة الضغوط تكون حيويته مستنزفة.. وهذا الشخص لا ينتظر منه أن يكون توافقه الاجتماعى على درجة كبيرة، والأمر ذاته ينسحب على المسئولية الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية... كما أن الأمر لا يقتصر على ذلك بل يتعداه ليشمل الجانب المعرفى - العقلى، والأدائى النزوعى وإن كان ثمة تعارض مع تصور الباحث للتداخلية التبادلية التأثيرية لتلك الجوانب والذى أوضحه طالب خزعل جرم القطان ١٩٨٤، فى دراسته أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين فى التحصيل الأكاديمى كجانب معرفى عقلى - من حيث الخصائص الانفعالية. (١١٢ : ٦٣)

وبعد كل، فإن معاونى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية على وجه الخصوص، وبحكم طبيعة عملهم التى تقتضى الاقتراب من الطلاب ولاسيما فى المحاضرات التطبيقية مما يستلزم تواجد استقراراً انفعالياً على مستوى عالٍ نظراً لما يواجهونه من أعباء وظيفية فى المناخ التدريسي ولاسيما الواجهة التعاملية مع مختلف سلوكيات الطلاب.

الذكاء الانفعالى:

مفهوم الذكاء الانفعالى :

تشير كتابات فاروق عثمان ومحمد عبد السميع رزق ٢٠٠١، عن مفهوم الذكاء الانفعالى *Emotional Intelligence* أنه مفهوم حديث على التراث السيكلوجى، ومازال يكتنفه بعض الغموض، حيث أنه يقع فى منطقة تفاعل بين النظام المعرفى والنظام الانفعالى، والتعاريف التى تم رصدها للذكاء الانفعالى تؤكد هذا الغموض، وبدراستها نجد أنها انشقت على نفسها إلى قسمين:

القسم الأول:

أكثر تحفظاً ويعرف الذكاء الانفعالى بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل فى المواقف الحياتية وفق ذلك، فيعرف ماير وسولفاى، *Mayer & Salovey* الذكاء الانفعالى بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وللآخرين وتنظيمها للرقى بكل من الانفعال والتفكير، كما يشير سولفاى وآخرون بأن الذكاء الانفعالى يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم فى مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتى فى المشاعر والانفعالات، وفى موضع آخر يشير سولفاى وآخرون أن مرتفعى الذكاء الانفعالى يحتمل أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين.

القسم الثانى:

يعرف الذكاء الانفعالى بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التى يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهنى وفى الحياة، ويعطى جولمان *Goleman* مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعى الذكاء الانفعالى وتشمل الوعى الذاتى *Self-awareness*، والتحكم فى الاندفاعات *Impulse Control* والبنائبة *Persistence* والحماس *Zeal*، والدافعية الذاتية *self-motivation* والتقصص العاطفى *Empathy* والأناقة أو اللياقة الاجتماعية *Social definess*، وبأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس فى صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهنى. (١٠٥ : ٣٥)

ويرى الباحث أن مقدرة الفرد على التعلم الوجداني *Affective Learning*، وهو التعليم الانفعالي، أو اكتساب المشاعر، أو الأذواق والعواطف، والقيم والاتجاهات من المؤشرات الدلالية التي تؤكد تمتع الفرد بالذكاء الانفعالي، ويعتبر الاستبصار الانفعالي *Emotional Insight* أحد مؤشرات الذكاء الانفعالي حيث يؤكد وعى الفرد بردود الفعل الوجدانية للفرد وللآخرين، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي يندرجون تحت نمط من التفكير يغلب عليه الطابع المنطقي في ظاهره والذي يعرف بالمنطق الوجداني *Affective Logic* - شريطة أن يتسم بالصحة والإيجابية - حيث أن العوامل الفعالة في هذا النمط هي عوامل وجدانية بالدرجة الأولى.

وأن ذوى الذكاء الانفعالي لديهم حس استبصارى بمشاعر وأفكار واتجاهات الآخرين، ويحدث هذا نتيجة الإسقاط الذاتى على المواقف (التموضع)، وهو ما يعرف بالفهم المتعاطف *Empathic Understanding*، حيث أن التعاطف *Empathy* هو الوعى الموضوعى بالمعاني التي تتضمنها المشاعر أو الأفكار، وعى يؤكد مواصلة الموضوعية ويفصل المشاعر حتى في حالة المواجهة بأمر نفسي مزعجة.

كما أن القسم الثانى من تعاريف الذكاء الانفعالي يجنح للبنية المهاراتية للفرد، ومن ثم ينبغى التأكيد على أن الشحن أو التعبئة النفسية *Cathexis* والتي تعد بمثابة التوظيف أو الاستثمار الانفعالي *Emotional Investment* (ويقاله *Acathexis*) وهو أحد الدلائل التي تؤكد كيان الذكاء الانفعالي لدى الفرد.

وبوضح جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاى ١٩٨٨، أن الشحنة النفسية للجسم *Body Cathexis* أساس الحيوية والنشاط والدافعية، كما تعتبر الحيوية أحد مؤشرات استثمار الطاقة النفسية، ويعتبر ضعف الشحن النفسى الذاتى *Self Hypocathexis* انخفاض غير عادٍ لتعبئة الطاقة النفسية واستثمارها فى موضوع ما، ودليل على تدنى الفعالية ونقص الحيوية، كما تعد مؤشراً لوجود الضغوط النفسية وانخفاض مستوى الذكاء الانفعالي. (٢٨ : ٣٨)

مكونات الذكاء الانفعالي :

إن من خلال رصد ما كتب حول الذكاء الانفعالي كما أشار بذلك فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق ٢٠٠١ نقلاً عن (*Goluman, Mayer & Salovey, Mayer, Dipaolo, Salovey Mayer & Salovey ; Salovey; Mayer, Goldman & Palfai; Mayer, Geher,*) توصل الباحثون إلى أن الذكاء الانفعالي خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية وهي:

١- المعرفة الانفعالية *Emotional Cognitive* :

وهى الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالى، وتتمثل فى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعى بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

٢- إدارة الانفعالات *Management Emotions*:

وتشير إلى القدرة على التحكم فى الانفعالات السلبية وكسب الوقت للحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والإكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

٣- تنظيم الانفعالات *Regulating Emotions*:

وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات فى صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

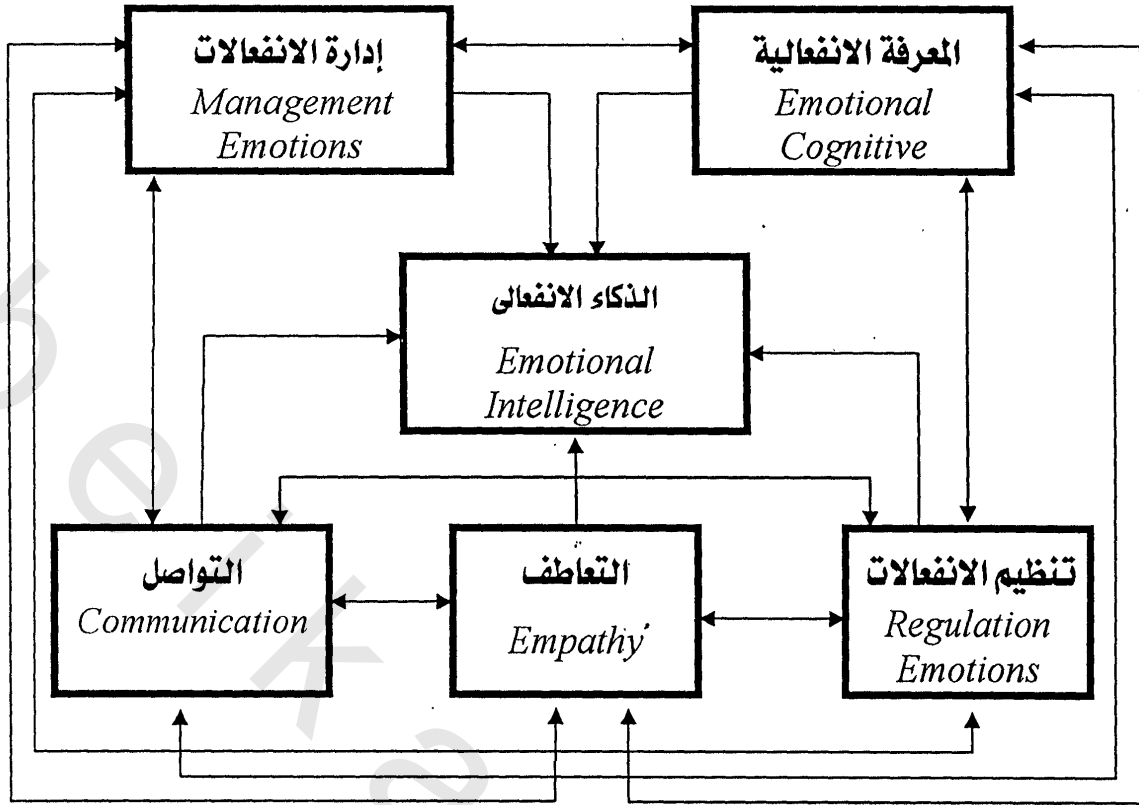
٤- التعاطف *Empathy*:

ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتفاهم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية.

٥- التواصل *Communication*:

ويشير إلى التأثير الإيجابى والقوى فى الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة. (١٠٥ : ٣٦)

- ويمكن توصيف ذلك كما فى الشكل التالى رقم (٥).



شكل (٥): العلاقات التكوينية للذكاء الانفعالي

كما يرى فاروق عثمان، محمد السيد عبد السميع ٢٠٠١، أن الذكاء الانفعالي يتضمن: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين، ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (١٠٥ : ١٣٦)

إذن فالذكاء الانفعالي: "هو معرفة وفهم وتنظيم الانفعالات وضبطها وإدارتها على المستويين الشخصي والغيري وتحاشي الجوانب التي قد تهدد هيكلته وبنيتها بشكل يساعد على ترقية سلوكه الوظيفي والعقلي وتحقيق التواصل بين - الشخصي، وتحقيق الأهداف الوجدانية".

وما زالت الدراسات السابقة في مجال الذكاء الانفعالي قليلة نسبياً مقارنة بأى متغير آخر في الشخصية وفقاً لما ذكره فاروق عثمان، محمد رزق ٢٠٠١، وقد يرجع ذلك إلى أن:

- مفهوم الذكاء الانفعالي مازال غامضاً ويوجد خلاف حول كونه قدرات عقلية أو مهارات اجتماعية أو سمات شخصية، Seart, Mayer & Salovey وهذا الغموض يحتاج إلى المزيد من الفحص والتقصى والتحليل.

- فهم الذكاء الانفعالي لدى الأفراد لا يتم إلا من خلال الخلفية الثقافية لهم ليتم التمكن من فهم ردود أفعالهم الانفعالية والتي تقيم فى إطار الاتساق المنطقى ومن ذكائهم Mayer & Salovey (١٠٥ : ٣٨)

مما تقدم يرى الباحث أن الذكاء الانفعالي بهذا المفهوم هو قدرة الفرد على استثمار انفعالاته، واستبصاره الانفعالي، وتمتعه بالمنطق الوجداني ذى الصبغة الإيجابية، وفهمه المتعاطف للمعاني التى تتضمنها مشاعر وأفكار واتجاهات الآخرين بشكل ذاتى الإسقاط (تموضعى)، وقدرته على التعلم الوجداني، وبعده عن الجوانب السلبية كالتصلب الوجداني والتحيز العاطفى والتنافر الوجداني والتي يمكن أن تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الناتج / الحصلة الوجدانية، ومن ثم تحقيق الأهداف الوجدانية فى المناخ الوظيفى.

المظاهر الإيجابية للذكاء الانفعالي:

يمكن حصرها وفقاً للكتابات والدراسات والبحوث السابق عرضها فى هذا الشأن على

النحو التالى:

- ١- القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها طبقاً للوعى بانفعالات الآخرين وفهمها والتعامل معهم فى المواقف الحياتية وفقاً لذلك.
- ٢- تنظيم الانفعالات ووضع استراتيجيات سلوكية تساعد على ترقية الجانب البدنى والعقلى للفرد.
- ٣- تمتع الفرد بالمهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة للنجاح المهني.
- ٤- القدرة على توجيه الانفعالات نحو الإنجاز والتفوق.
- ٥- القدرة على الاتصال بالآخرين والتأثير فيهم.
- ٦- القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.
- ٧- التعاطف الوجداني.

ويرى الباحث أنه يمكن إضفاء بعض الجوانب الإيجابية للذكاء الانفعالي وهى:

- مقدرة الفرد على التعلم والاكتساب الوجداني من مختلف المواقف الفعلية والمجردة.
- القدرة على الاستبصار الانفعالي.
- التمتع بالمنطق الوجداني.
- القدرة على الاستثمار الانفعالي والتعبئة النفسية فى مختلف المواقف.

أما عن المظاهر السلبية التى تشير إلى تدنى مستوى الذكاء الانفعالي فيمكن ذكرها على

النحو التالى:

- تدنى الجوانب الإيجابية سائلة الذكر أو سلبها.

هذا وثمة مؤشرات أخرى تعتبر دليلاً على تدنى مستوى الذكاء الانفعالي كما حددها جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاقي ١٩٨٨، ومنها:

١- التصلب الوجداني *Affective Rigidity* يعد من المؤشرات الدلالية لتدنى الذكاء الانفعالي، حيث يدل على عدم تغير الانفعالات والمشاعر بتغير المواقف التي ينبغي أن تتغير فيها.

٢- أن الذكاء الانفعالي بعيد عن التحيز الانفعالي أو التحيز العاطفي *Emotional Bias* الذي يؤكد التعصب القائم على عوامل انفعالية، والذي يعوق تحقيق الأهداف الانفعالية والوجدانية *Affective Objective* وربما يؤدي إلى الفشل الوجداني *Affective Failure*، ومن ثم انعكاسه بصورة مباشرة على الناتج الوجداني والمردود أو الحصيلة الانفعالية *Affective Outcome*.

٣- وأن التناظر الوجداني *Affective Disharmony* الذي يعنى عدم الانسجام أو عدم الاتساق بين ردود الفعل الوجدانية ومضمون الأفكار التي أثارت ردود الفعل هذه دليل على عدم الذكاء الانفعالي، أو ربما يعزو ذلك إلى زملة من الضغوط التي قد تفوق احتمال الفرد العادي صحيح النفس.

٤- العجز الانفعالي أو التبلد الانفعالي *Acatheris* والذي يعنى غياب القدرة على الانفعال العادي المرتبط بالأفكار المشحونة بالانفعالات القوية.

من خلال ما تقدم من تعاريف ومفاهيم ودراسات حول الذكاء الانفعالي، يرى الباحث أنه من الضروري أن يؤكد المعلمون على هذا الجانب حالة وجوده - وإن لم يكن فيجب أن يدربوا أنفسهم عليه، حيث أن الأمر برمته ينعكس على جودة العملية التعليمية بالدرجة الأولى، وقدرة على التواصل بالآخرين في محيط المناخ التعليمي، ومن ثم الوصول إلى حيز السواء النفسى وتأسيس كينونة البعد الانفعالي الإيجابي. (٢٨ : ٨٩ ، ٩٠)

القدرة على مواجهة الضغوط:

تذكر هدى عبد الحميد ٢٠٠٣، عن كارل كوبراتل أن الضغط *Stress* هو الترجمة العلمية لكلمة توتر *Strain* المشتق من كلمة الوتر، سواء كان ذلك وتر قوس أو وتر كمان، أى أن كلمة الوتر لا تطلق إلا على خيط مشدود بقوة بين قطبين، وعلمياً فإن الضغط معناه أن نفس الإنسان قد بلغت درجة من الشد تماثل درجة الشد التي يكون عليها الوتر والذي لو زادت درجة شدة عن حدود احتمال المسافة بين القطبين فإنه ينقطع على الفور. (١٨٠ : ١٤)

ويرى لطفى عبد الباسط ١٩٩٤ أن الضغوط النفسية تنشأ عن مواقف نوعية متباينة وترتبط بمدى واسع من الاضطرابات النفسية والعضوية، لذلك فإن عمليات التحمل والمواجهة تعد بمثابة عوامل تعويضية تساعد على الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية معاً بشرط أن يعي الفرد كيفية التحمل وما هي العمليات الملائمة لموقف ما، ويضيف عبد الباسط أن الباحثين قدموا تعاريف للضغوط *Stresses* تعكس في مضمونها وجهات نظرية متباينة، بيد أن *Mcgrath* قدم تعريفاً مقبولاً لدى عدد كبير من المهتمين بهذا المجال، حيث يرى أنها " عدم اتزان مدرك بين متطلبات الموقف وكفاءة الفرد على الاستجابة، تحت ظروف يصبح فيها الخوف من مواجهة المتطلبات هي النتيجة المنطقية المتوقعة "، ويتفق هذا التعريف مع ما أشار إليه لازاروس وديلونجس *Lazarus & Delongis*، في نظريتهما المعرفية بأن الضغط النفسى حالة من التوتر الانفعالى تنشأ عن المواقف التى يحدث فيها اضطراب فى الوظائف الفسيولوجية وعدم كفاية الوظائف المعرفية اللازمة للموقف. (١١٩ : ٣ ، ٤)

وتعرف هدى عبد الحميد عبد الوهاب ٢٠٠٣ نقلاً ماك فيرسون، مارتن *Mc-Pherson & Marten*، الضغوط بأنها إدراك الفرد لعدم وجود إتزان بين ما هو مطلوب منه إنجازاه وبين قدرته على الاستجابة بنجاح لتحقيق المطالب. وتشير إلى أن كرافت *Crafte*، يرى أنها تظهر لدى الفرد نتيجة عدم التوازن بين مطالبه وحاجاته ووسائله لتلبية هذه المطالب والحاجات، فكلما زاد عدم الاتزان عند الفرد زاد عدم احتمال الضغوط، كما يشير إلى ديفيد فونتانا *Fontana* أن الضغط هو حالة تنتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن القدرات والامكانيات الشخصية للكائن الحى. (١٨٠ : ١٣)

ويعرف فرج طه وآخرون ١٩٩٤ الضغط بأنه حالة يعانيها الفرد حينما يواجه بمطلب ملح فوق حدود استطاعته أو عندما يقع الفرد فى موقف صراع أو خطر شديد. (١١١ : ٤٤٥)

كما يعرفه محمود عنان ١٩٩٥ بأنه إدراك الفرد أن قدرته الراهنة لا تتواءم مع تنفيذ مهمة إنجاز الهدف (١٥٢ : ٦٩٨)

ويشير لطفى عبد الباسط إبراهيم ١٩٩٤ أنه بالرغم من الاهتمام الواسع من قبل الباحثين فى الآونة الأخيرة بدراسة الضغوط وعمليات تحملها إلا أن هناك عدداً من المعتقدات الخاطئة لدى البعض منها.

- أن الضغوط ضارة فى جميع أحوالها، بل يمكن القول أن هناك ما يمكن تسميته بالضغوط الإيجابية تساهم فى تحسن الأداء، وتفيد فى الاستعداد للتحمل وتوجه الانتباه نحو الحاجة إلى إعادة تقدير ومواجهة الموقف بما لا يتعارض مع الآخرين، بل إن ضغوط هذا النوع يمكن أن تضيف متعة للحياة كما أشار بذلك شافر *Schafer*,

- إن الهدف من إدارة ومواجهة الضغط يجب أن يتركز حول إقصائه، وبالطبع فهو: اعتقاد خاطئ، فلقد أشار هانز سيلى *Hans Selys* إلى أن الموت هو التحرر التام من الضغط.
- ضرورة مضاعفة الفرد لمجهوداته لمواجهة وتحمل الموقف الضاغط، ويمكن القول أن لكل فرد قيود على التوافق فى ضرورة إمكاناته ومخزون عمليات التحمل لديه، فإن تجاوز الضغط الحد الأعلى لهذه الإمكانيات، عندها تنتهى مرحلة المقاومة، ويدخل الفرد مرحلة الاستنزاف الانفعالى، ومن جهة أخرى فإن زيادة الجهد (الفعل) فى مواجهة الضغط قد لا يكون الأسلوب الصحيح فى جميع الأحوال فقد يقتضى الموقف التريث وعادة التقدير والتركيز على الجوانب الإيجابية للموقف. (١٨٠ : ٥)

إن الضغوط تؤثر بشكل مباشر على النسق النفسى *Psychic System* للفرد مما يدفع الفرد إلى الاستجابة بطرق معينة لجوانب كبيرة نسبياً، ولكنها متنسقة من المجال النفسى. كما أن الضغوط المهنية تؤدي بالفرد إلى استجابة نفسية مضغوطة *Psychic Stress Reaction* وهى استجابة سوء توافق لإثارة مفرطة أو لموقف له مقتضيات كثيرة من الشخص ويعتبر رد الفعل هذا سويّاً، وإن لم يسهل تحديد الخصائص التى تميزه.

ويرى طلعت منصور، فيولا الببلاوى ١٩٨٩ أن الضغوط المهنية تمثل عاملاً هاماً يسهم فى مختلف الإضطرابات النفسية والسيولوجية، فالعمل الذى يتصف بالأعباء الزائدة كماً وكيفاً، وبالتغير السريع، وبالمعايير غير الواقعية للأداء يكون مثقلاً بالضغوط بالنسبة لمعظم الأشخاص، ومع ذلك، فإن إدراك تلك الأعباء، واستجابات العاملين، قد تختلف من فرد لآخر، وقد أشار إلى ما أظهرته بعض الدراسات (فريدمان وروزنمان *Friedman and Roseman*) أن خصائص الشخصية قد تجعل الفرد مستهدفاً لأمراض القلب، حيث تنتمى مهنة التعليم إلى تلك الفئة من المهن المعروفة بالمهن المعاونة *Helping Professions* وهى مهن أكثر أثقلاً بالضغوط، والواقع أن التعليم قد صار مهنة فنية معقدة تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات، واستمرارية فى تنميتها، وهى لذلك تزخر بالعديد من الأعباء والمطالب والمسئوليات وبشكل متزايد ومستمر، بالإضافة إلى إدراك بعض المعلمين لوضعهم المهنى من حيث غموض الدور المهنى، وصراع الدور، ونقص المكانة الاجتماعية، والعزلة الاجتماعية، ونقص التقدير المادى، وغير ذلك مما صار يؤلف اهتماماً علمياً لدى بعض الباحثين، كما أشار أيضاً إلى بعض تعاريف الضغوط النفسية للمعلمين *Teaching Stress* نقلاً عن ديوك *Duke*، فيميان *Fimian* وأوضحوا أنه قد يتناول باحثون آخرون تلك الظاهرة المتعلقة بوطأة الضغوط النفسية فى مهنة التعليم فى ضوء مفهوم " الاحتراق *Burnout* فى مهنة التعليم ومفهوم " المعلمين المحترقين *Burnout Teachers* " ومن هؤلاء الباحثين، على سبيل المثال : ريد *Reed*، ماسلاش وجاكسون *Maslah & Jackson*، فيميان وبلانتون *Fimian & Blanton*. (٦٦ : ٦ ، ٨)

ويشير عادل عبد الله محمد ١٩٩٤ نقلاً عن كريستينا ماسلاش *Maslach* إلى أن المعلم حينما يواجه بمعوقات تحول دون قيامه بدوره بشكل كامل، فإن ذلك يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية العمل المطلوب منه مما يترتب عليه ضغط نفسي وتوتر عصبي يؤدي إلى تدنى مستوى دافعيته. كما يذكر عن عسكر وآخرون ١٩٨٦ أنه عندما يحدث ذلك تأخذ العلاقة التي تربط بين المعلم وطلابه بعداً سلبياً له آثاره المدمرة على العملية التربوية ككل. ويعتبر فقدان المعلم للاهتمام بالعمل عموماً، وبطلابه خصوصاً، السلوك السلبي الرئيسى الناتج عن حالة الضغط النفسى، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى أن يعامل المعلم طلابه بطريقة آلية وبدون اكتراث، بالإضافة إلى ذلك تتتاب المعلم حالات من التشاؤم، واللامبالاة، ومقاومة التغيير، وفقدان القدرة على الابتكار فى مجال التدريس، وغير ذلك من الظواهر السلبية.

(٦٨ : ٢)

وقد أشار على عسكر ١٩٩٨ إلى أن ثمة العديد من النظريات والنماذج التى تناولت ظاهرة الضغوط النفسية، ومنها نظرية هانز سيلى *Hans Selys* والتى تعرف بزملة أعراض التكيف العام *General Adaptation Syndrome* وتعد من أهم النظريات التى تناولت الضغوط وتفسيرها، وقد حدد سيلى ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغوط وهى:

١- رد الفعل المنبه أو المنذر *The Alarm Reaction*

٢- درجة المقاومة *Stage of Resistance*

٣- مرحلة الاستنزاف / الإنهاك *Stage of Exhaustion*

ويضيف عسكر أن نظرية سيلى تعتبر أول نظرية قدمت تفسير الضغوط النفسية، وتلتها نظريات أخرى متعددة منها نظرية لازاروس *Lazarus* والتى تعرف بنظرية التقدير المعرفى *Cognitive Appraisal Thery* حيث ترى أن الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات البيئة ومدى كفاية الشخصية، ويؤدى ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه على مرحلتين هما:

أولهما: تحديد ومعرفة بعض الأحداث، وهى فى حد ذاتها شئ يسبب الضغوط.

ثانيهما: وهى التى يتحدد فيها الطرق التى تصلح للتغلب على المشكلات التى تظهر فى الموقف، وهنا يلجأ الفرد إلى استخدام الوسائل الدفاعية للتغلب على الضغوط، فإما أن يعود إلى حالة الاتزان وإما أن يفشل فى التكيف مع الموقف الضاغط مما يؤدي بدوره إلى حالة من التعب والاستنزاف الانفعالى.

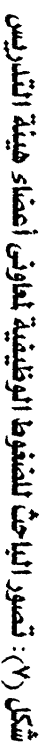
كما يضيف عسكر أن لازاروس قد اتفق مع والتر كانون *Walter Cannon* على أن الضغط يحدث نتيجة للتفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة. (٩٩ : ٣٠)

وقد أشارت فوقية محمد راضى ١٩٩٩ إلى أنه من النماذج والنظريات التى تناولت ظاهرة الضغوط والإنهاك النفسى ما قدمه كوبر، *Cooper* حيث أوضح فيه أسباب وتأثير الضغوط على الفرد، فيذكر أن البيئة *Environment* تعتبر مصدراً للضغوط مما يؤدي إلى وجود تهديد *Threat* لحاجات الفرد، أو يشكل خطراً يهدد طموحاته وأهدافه فى الحياة، ومن ثم شعوره بهذه الضغوط يدفعه إلى استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف، وإذا جانبه النجاح فى التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة من الزمن، فإنها تؤدي إلى حالة من الإنهاك النفسى *Burnout* والتي قد تؤدي بدورها بعض أمراض القلب والأمراض العقلية، كما تؤدي إلى زيادة القلق والإكتئاب وانخفاض تقدير الذات.

كما أضافت فوقية راضى أن النموذج الذى قدمه كل من موتوودلو، وبيكارد وماتج *Motowodlo , Packard & Manning* يضيف فيه العوامل المسببة لضغط العمل والأعراض *Symptoms* التى تبدو على الفرد كرد فعل للضغوط وهى أعراض خاصة بالفرد *Individual Symptoms* تؤدي به إلى الإحباط *Frustration* والقلق *Anxiety* والاكتئاب *Depression* وأعراض خاصة بالعمل *Occupation Symptoms* تؤدي إلى ضعف الأداء *Poor Performance* وصعوبة العلاقات الاجتماعية فى مناخ العمل، وأضافت أيضاً ما قدمه هب *Hebb* نظريته لتفسير الإنهاك النفسى للمعلم، وذلك من خلال توضيح العلاقة بين أداء المعلم لأدواره المكلف بها *Performance of Teacher's Roles* وحجم المتطلبات حيث أن زيادتها *Many Demands*، أو قلتها *Few Demands* تؤدي إلى ضغوط نفسية على الفرد. (١١٥ : ٣٦، ٣٩)

ويرى الباحث، منطقياً، أن الضغوط فى حالة الزيادة تكون أشد وقعاً على ذات الفرد مقارنة بالضغوط فى حالة قلة المتطلبات، كما أن المردود الانعكاسى لكل منها يتباين عن الآخر، ولكن فى حالة إعتدال المتطلبات وتوافقها مع مقدرة الفرد الوظيفية، فإن ذلك يقود الفرد إلى ذروة الأداء *Peak Performance* والتوافق الوظيفى *Occupational Adaptation*

وعلى ضوء تلك النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية، يقدم الباحث التصور التالى من الضغوط التى تواجه معاونى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية، كما يوضحه شكل (٦).



شكل (٧): تصور الباحث للمخطوط الوظيفية لمواثي أعضاء هيئة التدريس

ويذكر لطفي عبد الباسط ١٩٩٤، أنه ينظر إلى عمليات تحمل الضغوط *Coping Processes* على أنها مجموعة النشاطات أو الاستراتيجيات - سلوكية و/أو معرفية يسعى من خلالها الفرد تطوير الموقف الضاغط وحل المشكلة و/أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليه.

ويضيف أنه على الرغم من أن دراساتي فولكمان ولازاروس *Folkman & Lazarus*، وبيننج وموس *Billing & Moss* أشارتا إلى أن عمليات التحمل يمكن تصنيفها إلى سلوكية ومتمركزة نحو الانفعال، كما أضافت دراسة كارفر وسكيير *Carver & Scheier* العمليات المعرفية، إلا أنه ينظر إلى عمليات التحمل من منظورين: أولهما: وجهة التعامل (التمركز): حيث تتمركز عمليات التحمل إما نحو مصادر المشكلة أو الانفعال المترتب عليها.

ثانيهما: محتوى عملية التحمل: ويشتمل على المحتوى السلوكي *Behavioral*، المعرفي *Cognitive*، المختلط *Mixed Content*. (١١٩ : ٦)

إن مبدأ الفروق الفردية لا يحتاج إلى توضيح، فقد حفلت به كتابات وأدبيات التنظير السيكولوجي والاجتماعي والتربوي وباعتبار عملية تحمل الضغوط تعتمد بالدرجة الأولى على هذا المبدأ (الفروق الفردية)، فإن ما يقصده الباحث ضمن معنى القدرة على مواجهة الضغوط هو البعد (الذاتي للفرد) وليس آليات واستراتيجيات المنظمة (الكلية) في درأ هذه الضغوط والمساعدة الداعمة على تخطيها والتخفيف من وطأتها على الأفراد أو حتى بشكل متداخل.

ويشير جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافى ١٩٨٨ أن الضغوط النفسية الوظيفية والتي تأتي من قبل الإدارة والتي تؤكد عدم المساندة الإدارية للفرد، تؤدي إلى ما يعرف باغتيال الشخصية *Character Assassination* وهو تعبير قدمه لزلزى فاربر *Farber* ويشير به إلى الإساءة إلى الإنسان، ولاسيما إن كان يراعى مقتضياته الوظيفية. (٢٨ : ١١٧)

إن أمراً كهذا يجعل معاوني أعضاء هيئة التدريس ينصرفون عن التوجه إلى الأداء المثالي *Ideal Performance* - أو القريب منه - وليس هذا فحسب، فإن ذلك يدفعهم إلى الانسحاب من النشاطات التطوعية، التمارض، التهرب من المسؤوليات الوظيفية، وكثرة الشكاوى، كآليات دفاعية تكونت بشكل إنعكاسي للتأثير السلبي تتبلور في كيانه وفي واقعه الوظيفي.

كما يجدر بالباحث الإشارة إلى أن الضغوط الشديدة قد تدفع الفرد إلى أن يجنح إلى التظاهر أو التصنع أو التكلف *Affectation* كاستجابة زائفة أو سلوك زائف يفترض أنه تم بهدف التأثير على الآخرين وجذبهم إلى اتجاه معين لإخفاء جوانب أخرى مقصودة.

ويرى الباحث أن مسببات الضغوط ولاسيما في مراحل التعيين المبكرة للحياة الوظيفية للمعلمين تؤدي إلى ما يعرف بالتثبيت الوجداني *Affect Fixation* والذي يعنى بقاء الشخصية الوجدانية والانفعالية مرتبطة بأحد الموضوعات أو الأشخاص في حياته الوظيفية المبكرة.

ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد، بل يتجاوز عتبه الفارقة متغلغلاً في مساحة كبيرة من الجسم، متظاهراً تبدو عليه أعراض الضغط، حسب شدتها ودوامها وتاريخها - هذا من جهة، ومن جهة أخرى يشعر باعتلال وظيفي بل ويلاحظه الآخرون ممن يحيطون به، وقد تقود هذه الأمور - إن لم يكن قادراً على تحملها أو سارع إلى تحاشيها على المستوى الشخصي أو الغيرى - إلى عواقب وخيمة تنعكس على الذات أو المنظمة أو الهيئة، كما تنعكس على مستوى الإنجاز الدراسي والبحثي والإبداعي، ومن ثم الطلاب.

كما أن الخبرة الوجدانية *Affective Experience* المرتبطة بالمشاعر، والتي تتضمن أى درجة من اللذة أو الألم، سواء كانت سوية أو غير سوية، وسواء كانت شعورية أو غير شعورية - فى حالة وعى الفرد بذاته - تقود إلى الارتقاء الانفعالي *Emotional Development* وتتأى به عن الضغوط التي قد تؤدي إلى التصدع الانفعالي *Emotional Deterioration*، والحقيقة، إن عدم الاستقرار الانفعالي الناجم عن الضغوط المهنية الشديدة، يؤدي إلى زعزعة أدائية، تتركز - بصفة أساسية - فى الدراسة والأداء الوظيفي، وما يصاحبها من صعوبة التركيز، على الرغم من المستوى المُرَضَى لذكاء الأفراد المعلمين والكفايات الشخصية المميزة لهم، وهو ما يعرف باضطراب التوافق فى العمل أو الكف الأكاديمي *Adjustment disorder with work or academic inhibition*.

القدرة على اتخاذ القرار : *Making Decision*

يذكر كمال دسوقي ١٩٨٨ أن القرار *Decision* اصطلاح يستخدم حيث لا بد من الاختيار بين بديلين، وهو طور العزم *Volition* الذى يلى - طبيعياً - التدبر *Deliberation* والذى يسبق الفعل. وهو صياغة مجرى فعل أو سير أمر بنية تنفيذه.

ويضيف كمال دسوقي أن نظرية القرار *Decision Theory* عبارة عن معالجة نظرية تستخدم رياضيات نظرية المراوضة *Game Theory* لبيان القرارات التي سوف تتخذ إذا

ما أريد لها أن تقوم على اعتبارات نتائج الخطأ المحتمل، وليس شرطاً أن القرارات الفعلية اتخذت بالضرورة على هذا الأساس، وتحتم الانحرافات عن المتوقع - نظرياً - البحث عن أسس إضافية أو بديلة للقرار، وتغطي نظريات القرار مجال الدراسة الرياضية لاختيارات الأفعال والتصرفات (الاستراتيجيات) والاستدلالات (الدلالات الإحصائية) حسب اعتبارات فائدة أو احتمال النتائج أو العواقب المختلفة للتصرفات الممكنة، وثمة فارق بين القرارات التي تتخذ بناء على فعل خصم عاقل، والقرارات التي تتوقف نتائجها على الاستدلال الإحصائي الذي لايسعى إلى الإيذاء أو الضرر، ولا إلى الملائمة أو المصلحة. كما أن وثمة فارق بين القرارات ذات الصبغة الفردية والقرارات الجمعية، والقرارات التي تكون فيها قضية الاختيار مؤكدة وتلك التي تتخذ بغير يقين. (١١٧ : ٣٥٠)

وتذكر سميحة كرم توفيق، عبد الرحمن سيد سليمان ٢٠٠١ أن القدرة على اتخاذ القرار ترتبط بالقدرة على التفكير السليم، والقدرة على اتخاذ القرار ليست سمة عامة ولا يمكن أن تصبح سمة عامة تلازم الفرد في كل وقت وفي جميع المناسبات وبخصوص كل الأشياء، ولكنها عادة فكرية، وتنمية العادات الفكرية السليمة، والعمل على وزن القيم، وتقييم الأمور، كل ذلك يساعد على التفكير السليم، وبالتالي اتخاذ قرارات سليمة. (٨٩ : ٥٦)

ويذكر سيف الدين يوسف عبدون ١٩٧٨ أن ثمة تعاريف متعددة تناولت عملية اتخاذ القرار ومنهم *Cooper* ، هيربرت سايمون *Herbert Simion*، جيمس مريس لبلاك *G. M. Leblak*، برنارد *Bernhard*، يونج *Young*، عبد الكريم درويش.

وقد توصل سيف الدين إلى أن اتخاذ القرار يعتمد على عملية الاختيار من بين البدائل المتوفرة أمام متخذي القرار، وفقاً لمبادئ وأسس معينة، وتتوقف قرارات الفرد على الظروف المحيطة به، ولكن توجد فروق في درجة اتخاذ القرار، وذلك لاختلاف الأفراد في القدرات والتفكير، ودرجات الخبرة والتعليم والتي بدورها تؤثر على اختيار البدائل، كما تتأثر قدرة الفرد على اتخاذ القرار بالمبادئ والقيم والعادات والتقاليد والقواعد المعمول بها في المجتمع الذي يعيش فيه.

وعلى ذلك فقد عرف اتخاذ القرار بأنه: " القدرة التي تصل بالفرد إلى حل يبغي الوصول إليه في مشكلة اعتراضية أو موقف محير، وذلك باختيار حل من بين بدائل الحل الموجودة أو المبتكرة، وهذا الاختيار يعتمد على المعلومات التي جمعها الفرد حول المشكلة، وعلى القيم والعادات والخبرة، والتعليم، والمهارات الفردية ". (٥٧ : ٩)

ويذكر هشام محمد الخولى، ٢٠٠١ أن القدرة على اتخاذ القرار هي نشاط عقلى معقد يهدف إلى الاستجابة لموقف معين يتطلب اختيار أفضل السلوكيات المتضمنة فى هذا الموقف كحل له، ويتم هذا الاختيار من خلال إعادة التنظيم العقلى المعرفى للمعلومات التى توجد لدى الفرد. (١٨١ : ٥٢)

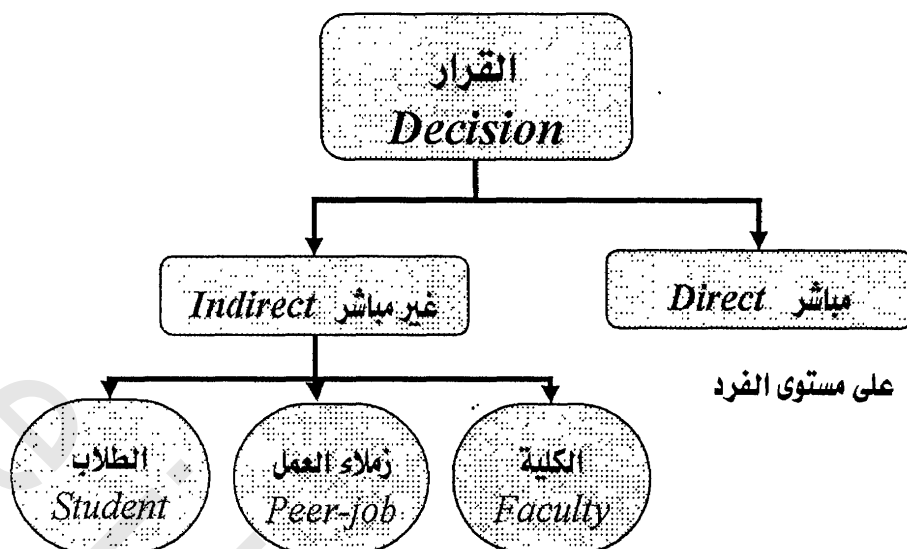
ويوضح سيف الدين يوسف ١٩٧٨ أن هناك عوامل تؤثر فى اتخاذ القرار هي:العوامل الموضوعية مثل اتجاهات الأفراد والقيم والعادات والتقاليد، والعوامل الشخصية لمتخذى القرار مثل البيئة التى نشأ فيها، وتعليمه ومستوى ذكائه وميوله وأفكاره واتجاهاته، كما يعتمد اتخاذ القرار على المعرفة بالحقائق والخبرة السابقة والحكم على الأمور، والموهبة التى تقرر أصلاح ما يتخذه الفرد فى أى موقف، والقدرة على سرعة استعراض جميع الحقائق المتعلقة بالمشكلة، وتقدير الحلول المترادفة، وتقدير الصالح منها، كما يعتمد اتخاذ القرار على الثقة بالنفس. (٥٧ : ١١)

ويشير محمد حسن علاوى ١٩٩٧ إلى أنه من بين أهم أسباب القرار التى قد يعزى إليها القرار الخاطئ ما يلى:

- عدم القدرة على تحديد المشكلة تحديداً وإيضاحاً وكذلك عدم تحديد الهدف من اتخاذ القرار.
 - عدم القدرة على تحديد مزايا (+) وعيوب (-) كل بديل ونتائجه المتوقعة.
 - عدم توافر الوقت الكافى لجمع المعلومات أو لدراسة البدائل المتاحة أو لقلّة الخبرة فى تبويب وتقييم المعلومات المتاحة.
 - تحيز متخذ القرار لاتجاه معين أو وجود ضغوط لترجيح كفة بديل معين.
 - الإصرار على أن يكون القرار مثالياً ١٠٠% أى عدم وجود أى عيوب فى البديل المختار.
- ويضيف أن سلوك اتخاذ القرار يتميز بمواجهة موقف مشكل يحتاج إلى فهم وتعرف، وهذا التميز ليس كافياً ما لم يعضده قدر من المعلومات يسمح بتقييم الحلول وترتيبها طبقاً لأفضليتها بحيث يصدر قراراً موثقاً فيه. (١٣٤ : ١٧)

ومن خلال استعراض الباحث للتعريفات التى تناولت القدرة على اتخاذ القرار يرى أن القدرة على اتخاذ القرار: " هي قدرة الفرد على الحسم الواعى والمباشر فى مختلف القضايا التى تواجهه فى حياته الوظيفية بالاختيار البديلى، بالإضافة إلى عملية المساهمة فى صنع القرار على مستوى المنظمة والأفراد ."

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التخطيطى التالى رقم (٧) لمؤسسة تعليمية:



شكل (٧): يبين تصور الباحث لعملية اتخاذ القرار

ويرى الباحث أن ثمة قرارات من الفرد ينبغي أن يكون حاسماً فيهما، وأن القرار الصحيح مشروط بتوافر المعلومات عن نطاق المشكلة وحدودها وأبعادها والبدائل الموجودة أو المبتكرة التي يختار ويفاضل بينها على أساس مدى توافر وجودة المعلومات، ومن ثم أخذ القرار الصحيح والملائم بصدد الأشخاص أو الموضوعات أو الأشياء، وهنا يكون القرار على المستوى الذاتي وبشكل مباشر.

ولكن هناك ضرب من القرارات يمكن للفرد أن يسند في أخذها بشكل نسبي، وقد يصل إلى حده الأعلى فيأخذ القرار لغيره، ولكن ما يسمه بأنه غير مباشر هو أن الآخر دوره في أخذ القرار هو مجرد الموافقة، وقد يصل إلى أن ما يقدمه من معلومات عن المشكلة وتوضيحه لبدائل الحل الموجودة لعلاج تلك المشكلة أو اقتراح بدائل أخرى مبتكرة يقابل بالرفض - غالباً ما تكون لدواعي علمية ونادراً في حالات أخرى لدواعي شخصية - ولكن إذا كان الأمر يتعلق بالأولى (الدواعي العلمية)، فإنه يعتبر مساهم فيها (عملية أخذ القرار) لأنه ساهم في عملية تقدير وتقويم البدائل الممكنة - من وجهة نظره - لعلاج المشكلة وغالباً ما يكون ذلك على مستوى المنظمة (المؤسسة التعليمية).

والأمر ذاته ينسحب على مستوى الأفراد (الزملاء - الطلاب) حيث يساعدهم بشكل غير مباشر في أخذ قراراتهم في محيط العمل ومحيط الدراسة وقد تمتد لتصل إلى محيط الأسرة وغيرها - حسب درجة التواصل الشخصي.

ويرى الباحث أن القدرة على اتخاذ القرار تحتاج إلى المساندة الانفعالية والاستقلالية الوجدانية، وإلا سوف يصبح الفرد متسول انفعالي *Emotional Beggar* وهو مصطلح يستخدم في وصف الشخص الذي يكون عاجزاً عن أن يفصل نفسه انفعالياً عن أناس آخرين، ويبدو ذلك في عملية اتخاذ القرار ذاتياً ولاسيما في الأمور المصيرية.

المسئولية الشخصية الاجتماعية:

لقد أكد التطور الحديث في علم النفس على أن الدراسة الصحيحة للشخصية لا يمكن أن تكون إلا في إطار المنظور الاجتماعي له، وتعتبر دراسة المسئولية الشخصية والاجتماعية، دراسة لجانب من جوانب هذا الوجود الاجتماعي، حيث تعمل على زيادة الفهم وتوسيع، بل وتصحيح النظرة إلى الشخصية.

ويرى عبد الحميد محمد شاذلى ١٩٩٩ أنه مما لا ريب فيه أن قدرة الفرد على تحمل مسئولية أفعاله وما يتخذه من قرارات هو إحدى علامات الصحة النفسية، كما أن الهروب من المسئولية هو دلالة واضحة أكيدة على الافتقار إلى السواء. (٣٥ : ٧٥)

يعرف كمال دسوقي ١٩٩٠ المسئولية بأنها حقيقة أو حال أو مشاعر كون المرء ملئياً أو مجيباً *Answerable* أو لديه التزام فيما يتصل بشخص أو بشئ بعدة استعمالات:

١- تعرض للمحاسبة *Accountability* عن أفعاله وعواقبها، ومركز الفرد السوى والذي يفترض قدرته على أن يمثل للقوانين والأعراف والمقننات، والذي ربما يعاقب بحق إذا لم يمثل.

٢- اتجاه تقبل مثل هذا المركز.

٣- سمة، طبع *Character Unit* تنفذ المرء لاتفاقاته أو واجباته. (١١٧ : ١٢٧٥)

ويذكر فرج عبد القادر طه وآخرون ١٩٩٤ أن تحمل المسئولية يعنى شعور ذاتى بأن الفرد يتحمل مسئولية سلوكه الخاص، يقتنع بما يفعل ويتحمس لدوره في الحياة الاجتماعية وفي مواقف الاختيار دون تقاعس أو تردد. (٧١٩ : ١١١)

وتشير عليّة عبد المنعم حجازى وآخرون ١٩٨٦ إلى أن تحمل المسئولية يعنى إحساس الفرد بالالتزام نحو نفسه والتابعين له، ونحو مجتمعه الذى ينتمى إليه ويمارس دوراً من خلاله. (٢٥٩ : ١٠٠)

ويرى محمد حسن علاوى ١٩٩٨ أن تحمل المسؤولية يعنى مسؤولية الفرد عن أداءه وإرادته فى مواجهة أخطائه بشجاعة، وبذل الجهد فى المحاولة الجادة لتصحيح تلك الأخطاء. (١٣٦ : ٣٥)

ويشير حسن أحمد الشافعى ١٩٩٧ إلى أن تحمل المسؤولية يتمثل فى قدرة الفرد على إدراك وأداء ما عليه من أعمال متعلقة بشخصه أو بالمجتمع دون إلحاح من الآخرين أو اعتراض منه. (٣١ : ٦٨)

ويذكر أحمد ذكى بدوى ١٩٨٠ أن المسؤولية الذاتية *Self-responsibility* تولى المرء أى عمل بنفسه ونمو شعوره بالمسؤولية واضطلاعه بالمهام المتباينة والاشتراك فى الأعمال الجماعية، كما أن الانضباط الذاتى *Self-discipline* يندرج تحت نمط المسؤولية، ويقصد به ضبط المرء لسلوكه ضبطاً قسدياً وتحمله مسؤولية القيام بمهمة ما وتجشمه المشقة التى ينطوى عليها ذلك. (٥ : ٢٣٧)

ويفرق جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى ١٩٨٨ بين المسؤولية المعزوة أو المنسوبة *Ascriptive Responsibility*، المسؤولية الوصفية *Discriptive Responsibility* فى أن الأولى يقصد بها حكم اجتماعى، بمعنى أن المجتمع يصدر على شخص ما عقاباً يتبين أنه مذنب لارتكابه عملاً غير مشروع وهو نمط مقدم من (ساز *Sazz*)، بينما تعنى الثانية - فى علم النفس الشرعى - *Forensic Psychology* - الحكم بأن المتهم قد ارتكب عملاً إجرامياً.

كما يوضح أن الواجب *Duty* - بصفة عامة - هو ما ينبغى عمله، وفى فلسفة (كانت)، هو الأمر الجازم الذى يحملنا على طاعته احتراماً له بصرف النظر عن المنفعة أو اللذة، وعند الفقهاء ورجال الدين ما يلزمنا به الشرع ونثاب على فعله ونعاقب على تركه. (٢٨ : ٩٢٦، ٢٦٤، ١٠٣٩)

ويرى مصطفى سويف ١٩٩٩، أن المسؤولية من المنظور الأخلاقى هى الالتزام بقواعد السلوك المنشورة صراحة والتى يترتب الخروج على هذا الالتزام سلسلة من العقوبات توقعها الجماعة، أقصاها الطرد من عضويتها. (١٥٩ : ١٩١)

ويذكر عبد الغفار حنفى ١٩٩٣ أن المسؤولية تعنى التزام أو تعهد الفرد بالأداء الملائم للمهام المسندة إليه بقدر ما يستطيع من جهد بما يتماشى مع التوجيهات التى يحصل عليها، ويضيف عبد الغفار حنفى أن المساءلة *Accountability* هى أساس التصرف، والتحقق من إتمام الفرد المسؤولية، فهى الجانب المقابل والعكسى للمسؤولية، حيث أن المسؤولية تسند من

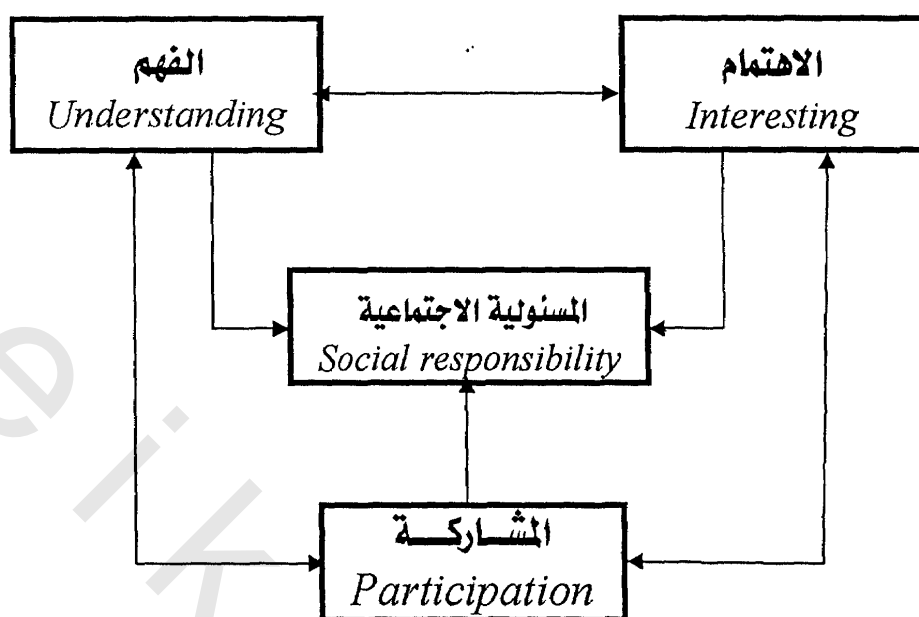
أعلى لأسفل، بينما تتم المساءلة أمام المستوى الأعلى للفرد من مستوى الأداء، وحيث أن المسؤولية مشتقة من الوظيفة فإن السلطة مشتقة من المسؤولية بمعنى - وفقاً لمبدأ التوازن السلطوى والمسؤوليات - أن تكون السلطة بقدر المسؤولية، كما أن المساءلة مشتقة من السلطة، فإذا كانت السلطة المفوضة غير كافية، فإنه من غير المنطقي أن يكون إنجاز المسؤولية تاماً. (٨١ : ٧٥ ، ٧٨)

ويرى الباحث أن هذه التعاريف تتطوى على البعد الذاتى للفرد ومدى كونه منوطاً بهذه الواجبات مما يؤهله لتحمل تبعات مسلكه الشخصى بصدد، ولكن ثمة مسؤوليات وواجبات أخرى لمصلحة الجماعة يتعين على الفرد القيام بها، ولذلك فتمة ما يعرف بالمسؤولية الاجتماعية *Social Responsibility*.

والحقيقة، إن المسؤولية الاجتماعية تكوين ذاتى خاص نحو الجماعة أو الجماعات التى ينتمى إليها الفرد، ومن ثم فهي مغايرة للمسؤولية الجماعية والمسؤولية القانونية، ففي المسؤولية الجماعية ليس الأمر ذاتياً، وإنما هو جماعى، أما فى المسؤولية الاجتماعية فيكون الفرد مسئولاً ذاتياً عن الجماعة.

وفى المسؤولية الجماعية يشير سيد أحمد عثمان ١٩٩٣ إلى أنه تكون الجماعة مسئولة ككل عن أمور وأفعالها، والمسؤولية الاجتماعية مغايرة أيضاً للمسؤولية القانونية، لأن المسؤولية القانونية تعبير عن المسؤولية أمام الجماعة، تعبير مقنن يقف شامخاً فى مواجهة الفرد، بينما المسؤولية الاجتماعية مسئولة أمام الذات، وهى تعبير عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة للجماعة، تنمو تدريجياً عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعى، فى داخل الفرد، ويضيف أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاث: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، وهى عناصر مترابطة ومتكاملة، وذلك لأن كلا منها ينمى الآخر ويدعمه، فنجد أن الاهتمام يحرك الفرد إلى فهم الجماعة، وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه، وارتفع هذا الاهتمام من المستوى الأدنى، وهو الاهتمام القائم على تعقل الجماعة، كما نجد أن الاهتمام والفهم معاً ضروريان للمشاركة بنوعيهما، أى المشاركة المنفذة والمشاركة المقومة، وأن المشاركة نفسها تزيد الاهتمام كما تعوق الفهم، وهكذا تتربط عناصر المسؤولية الاجتماعية، ومن ثم لا يمكن أن تتحقق صورة المسؤولية الاجتماعية عند الفرد إلا بتوافر عناصرها الثلاثة، (٥٣ : ١٥)

ويرى الباحث أنه يمكن توضيحها فى شكل (٨):



شكل (٨): منظومة المسؤولية الاجتماعية

يذكر رشاد على عبد العزيز أن ثمة العديد من التعاريف للمسؤولية الاجتماعية حيث يعرف محمد بيبصار المسؤولية الاجتماعية بأنها التزام الفرد بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه وتقاليده ونظمه سواء كانت وضعية أو أدبية، وتقبله لما ينتج عن مخالفته لها من عقوبات شرعها المجتمع للخارجين على نظمته أو تقاليده أو آدابه، ويشير عن سيد عثمان إلى أن المسؤولية الاجتماعية مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمى إليها، بينما يراها عبد الرحمن بدوي ما هي إلا إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال واستعداداته لتحمل نتائجها، وبالإضافة إلى ذلك يعرف مغاوري عبد الحميد المسؤولية الاجتماعية بأنها مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو محاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آرائهم وبذل الجهد في سبيلهم والمحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الاجتماعية.

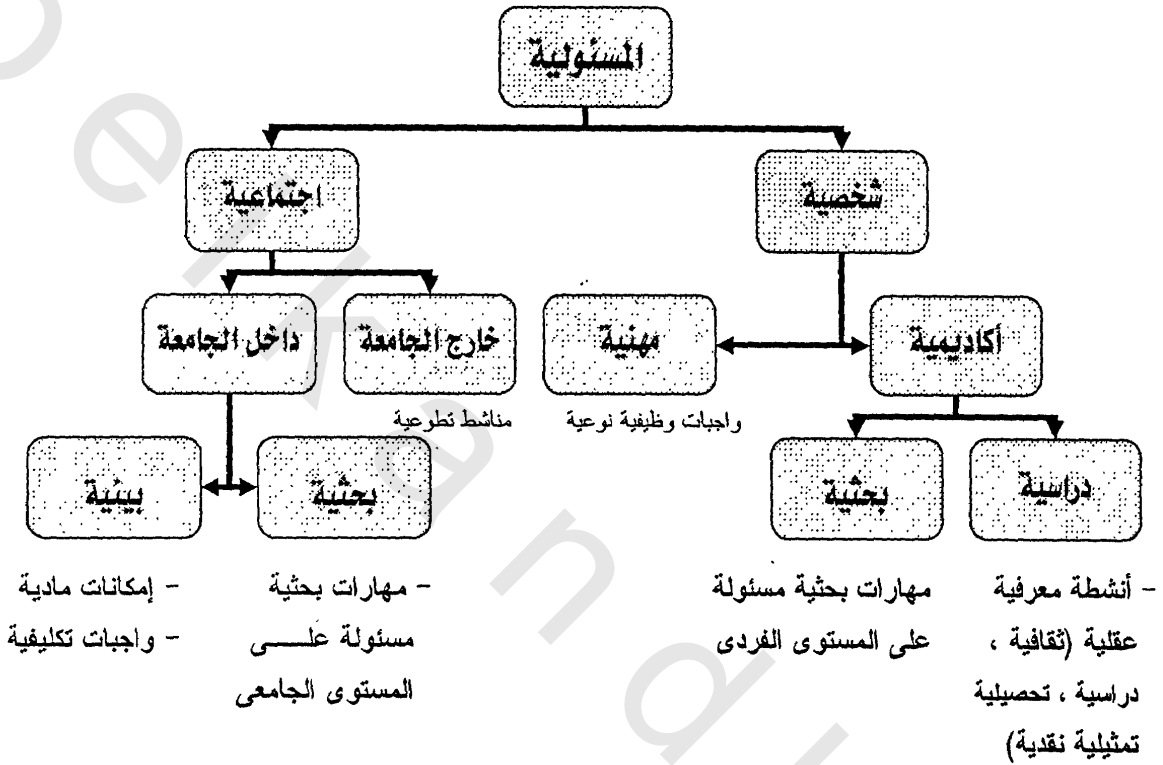
(٤٢ : ٣٥٧ ، ٣٥٨)

ويرى الباحث من خلال استعراض تعاريف المسؤولية الشخصية الاجتماعية أنها:

" المسؤولية الشخصية الاجتماعية هي الاعتقاد الجازم بالالتزام نحو الذات ونحو الجماعة ومراعاة قواعد السلوك تحت لواء ثالث (الدين، والعرف، والقانون)، والاضطلاع بأداء الأعباء الإضافية، وتحاشي الأعمال السلبية التي قد تنتفي - أو تقل - معها صفة المسؤولية تأكيداً لمبدأ الارتباط الوجوبى بين الحق والواجب ".

ويرى الباحث أنه رغم دمج تعريفى المسؤولية الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، إلا أن هذا الدمج ينبع من منطقة التداخل بين المسئوليتين كليهما، ومع ذلك فثمة أمور تتطابق بالفرد يتحمل تبعه أدائها شخصياً، كما أن هناك أموراً أخرى يتعين عليه القيام بها تجاه الجماعة.

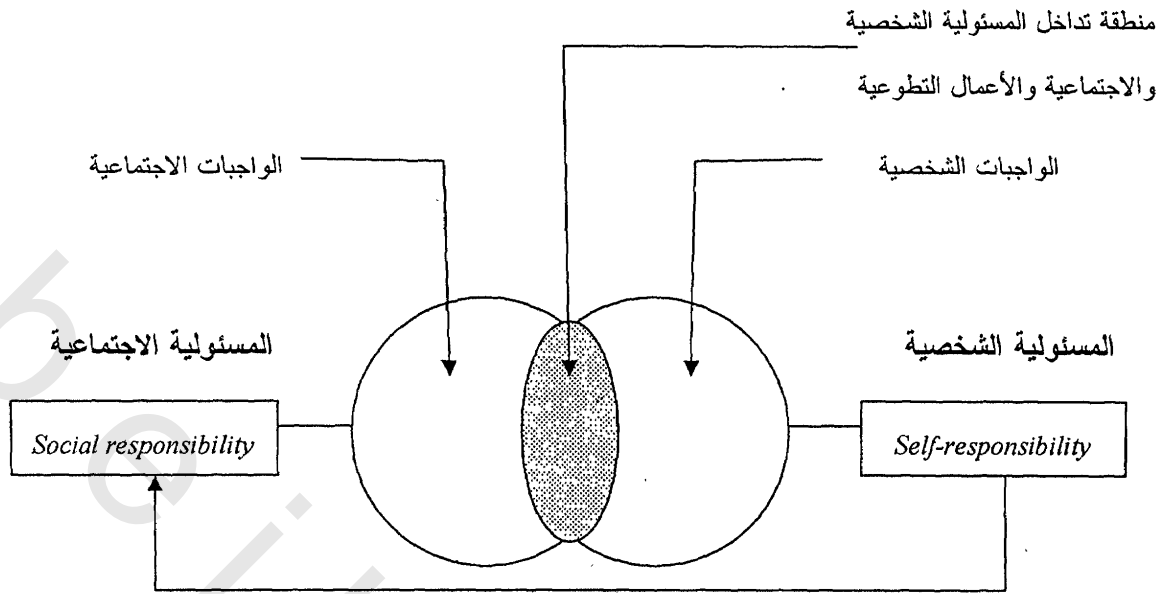
ويتضح ذلك من خلال الشكل التالى رقم (٩).



شكل (٩): تصور الباحث للمسؤولية الشخصية الاجتماعية لمعاونى أعضاء هيئة التدريس

كما أن المسؤولية الشخصية أساس للمسؤولية الاجتماعية، فلا يوجد من هو صحيح نفسياً طبقاً لأدبيات التراث السيكلوجى - يهتم بالاتجاه الاجتماعى للمسؤولية على حساب الاتجاه الذاتى، ولكن قد يحدث أن تكون ثمة زيادة نسبية فى الاتجاه الاجتماعى أو الاتجاه الفردى طبقاً للأهمية التقديرية وقت الاضطلاع بالمسؤولية، مع ملاحظة عدم تخطى العتبة الفارقة لإنجاز المهام والواجبات موضع المسؤولية.

إن الباحث يعنى - وفقاً لتصوره - عن المسؤولية الشخصية والاجتماعية أن ثمة أعمال نوعية فردية يقوم بها معاون هيئة التدريس يتحمل تبعه مردودها السلوكى، وأن هناك من الأعمال الاجتماعية (المسؤوليات) التى ينبغى القيام بها والتى تندرج ضمن وظائفه المهنية، كما أن هناك تداخلاً بين المسؤولية الشخصية والاجتماعية، والتى تتطوى على الأعمال الواجبة بشكل (فردى / جمعى)، وكذا الأعمال التطوعية، والتى يمكن توضيحها فى شكل (١٠):



شكل (١٠): المسؤولية الشخصية الاجتماعية لمعاونى أعضاء هيئة التدريس

ويتضح من الشكل السابق أن:

أ. المسؤولية الشخصية (الأكاديمية - البحثية):

طبقاً للمادتين (١٣١) ، (١٤٨) من قانون تنظيم الجامعات، والتي تنص الأولى على: "يعين في الكليات والمعاهد التابعة للجامعة معيدون ومدرسون مساعدون يكونون نواة أعضاء هيئة التدريس فيها، ويقومون بالدراسات والبحوث العلمية اللازمة، للحصول على الدرجات العلمية العليا وبما يعهد به إليهم القسم المختص من التمرينات والدروس العملية وسواها من الأعمال تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس وبالأعمال الأخرى التي يكلفهم بها العميد ومجلس القسم المختص"، بينما تنص المادة الثانية على: "على المعيد والمدرسين المساعدين بذل أقصى الجهد في دراساتهم وبحوثهم العلمية في سبيل الحصول على الماجستير أو الدكتوراة أو ما يعادلها، وعليهم القيام بما يكلفون به من تمرينات ودروس عملية وغيرها من الأعمال، على أن يراعى في تكليفهم أن يكون بالقدر الذي يسمح لهم بمواصلة دراساتهم وبحوثهم دون إرهاق أو تعويق". (١٤: ٥٢)

ب. المسؤولية الاجتماعية البحثية:

يمكن توضيحها من خلال بعدين رئيسيين:

- ١- الاهتمام بالعلم ككيان معنوي، وبالعلماء في المجال التخصصي أو بشكل عام من حيث الأمانة في عرض وجهات نظرهم، وعدم الإساءة إلى إنتاجهم البحثي إلا على سبيل النقد الموضوعي متبعاً أخلاقيات البحث العلمي.

٢- الاهتمام بنمط البحوث التي تساهم فى علاج المشكلات الملحة فى مجتمعه (أفراد / إكمانيات) وخدمة بيئته.

المسئولية الشخصية (مهنية):

يذكر على البار أن ثمة نوعين من الواجبات (المسئوليات) وهما:
أولاً: مسئوليات إيجابية: يجب على الفرد أن يقوم بها داخل وظيفته.
ثانياً: مسئوليات سلبية: يجب على الفرد أن يمتنع عن القيام بها.

ومن ذلك ما يلى:

١- الالتزام بالعمل فى المواعيد الرسمية أو غير الرسمية حيث أن لجهة العمل - إذا اقتضى الأمر ذلك - أن تكلفه بتأدية عمله، حتى فى غير أوقات العمل الرسمية.

٢- أداء الفرد لعمله يقتضى منه عدم التغيب عن عمله بغير إذن، بل والاستمرار فى عمله حتى ولو قدم استقالته من هذا العمل إلى أن يبت فى طلب الاستقالة صراحة أو ضمناً طبقاً لما يحدده القانون.

٣- كما أن أداء الفرد لعمله، يقتضى منه أن يقوم به بنفسه، فالعمل واجب وليس حقاً شخصياً له يتصرف فيه كما يشاء، ولذلك لا يجوز تفويض غيره فى القيام به إلا طبقاً لقواعد التفويض، وإذا كان القانون يحيز ذلك، كما لا يجوز إنابة غيره بالقيام بعمله أو توكيله للقيام به.

٤- التفرغ للعمل كلياً، فالوظيفة العامة مهنة ينقطع لها الموظف طيلة حياته الوظيفية، وهذا يقتضى منه:

أ- عدم العمل بجهة أخرى - حكومية أو خاصة - يتقاضى عنه أجراً.

ب- عدم ممارسة الأعمال التجارية (م٢٦ من قانون الخدمة المدنية).

٥- الطاعة الوظيفية: حيث يقتضى العمل أن يطيع رؤسائه وأوامرهم وواجباتهم واحترامهم والتعاون معهم فى سبيل تحقيق المصلحة العامة. (٩٤ : ٢٠٧ ، ٢٠٨)

كما أن هناك من المواد القانونية (قانون تنظيم الجامعات) ما يشير إلى المسئولية المهنية النوعية ومنها:

المادة (١٥٠) التى تنص على: " على المعيدى والمدرسين المساعدين تلقى أصول التدريس والتدريب عليه وفق النظام المقرر ".
المادة (١٥٢) التى تنص على: " لا يجوز للمعيدى والمدرسين المساعدين إلقاء دروس فى غير الجامعة التى يتبعونها ". (١٤ : ٥٠)

منطقة التداخل بين المسئوليتين الشخصية والاجتماعية:

يذكر على الباز على أنه: " إذا كان واجب حماية وصيانة أموال الدولة، واجباً عاماً على كل المواطنين العموميين، فالموظفون العموميون هما الأمناء على ما بين أيديهم من أموال الدولة، وكما يحافظ الإنسان على أمواله الخاصة بحمايتها من الاعتداء عليها، أو عدم الإسراف فيها، أو إنفاقها في غير الأوجه السليمة، فإن على الموظف العام أن يعتبر أن المال العام هو ماله الخاص، فعليه حمايته وصيانته"، وقبل أن يكون من أهم واجبات الموظف أن يحمي المال العام من اعتداء الغير، فعليه أن يحميه من اعتدائه هو عليه. (٩٤ : ٢٠٨) والأمر ذاته ينسحب بالتبعية على معاوني أعضاء هيئة التدريس على سبيل التعميم، باعتبارهم من موظفي الدولة.

كما أن المادة (١٥١) من قانون تنظيم الجامعات التي تنص على: " على المعيد والمدرسين المساعدين المشاركة في أعمال المؤتمرات العلمية للكلية أو المعهد والمؤتمرات العلمية للأقسام، وذلك وفقاً للأحكام المقررة في اللائحة التنفيذية ". (١٤ : ٥٠) تبين مدى التداخل بين إنجاز المهام (المسئوليات) التي يشارك فيها معاونو أعضاء هيئة التدريس، والذي يؤكد المسئولية الاجتماعية، وأهمية الأداء المتقن لهذه المهام بشكل يجسد المسئولية الشخصية.

ويضيف على الباز على حسن التعامل مع الآخرين، ممن هم في محيط العمل أو خارجه، ولا يمكن فرض ذلك بالنصوص القانونية، ولكنه يمكن تطبيقها عن طريق التكوين السليم للموظف، وإقناعه بمدى ما يحققه له ذلك من راحة وسعادة وقدرة على أداء عمله، وهذه مهمة القيادة الإدارية السليمة، المحافظة على أشرار العمل حتى بعد تركه لخدمته، ويتصل بذلك عدم جواز نشره أية تصريحات أو بيانات عن أعمال وظيفته بغير إذن، كما لا يجوز له أن يحتفظ لنفسه بأية أوراق أو صور للأوراق الرسمية المتصلة بوظيفته، ومن يقوم بالوظيفة العامة يمثل الدولة، ولذلك ينبغي عليه أن يحافظ على كرامة الوظيفة العامة، لأن في ذلك المحافظة على كرامة الدولة، ويستدعي منه ذلك أن يحافظ على سلوكه الشخصي، حتى خارج مجال عمله الرسمي، وليس في ذلك تقييد لحرية الموظف، فلقد اختير الموظف العام عند ترشيحه لوظيفته وعند تعيينه بها، على أسس معينة من بينها، حسن سيره وسلوكه وسمعته الحسنة، ولذلك فينبغي أن يظل هذا الأساس قائماً، طيلة حياته الوظيفية. (٩٤ : ٢٠٩)

وتقرر قوانين الخدمة المدنية هذا الالتزام، وتؤكد عليه، وتقرر مساءلة الموظف تأديبياً عن أى أعمال أو مخالفات أو سلوك يتعارض مع كرامة الوظيفة العامة، حتى ولو تم ارتكاب مثل هذه المخالفات خارج مجال الوظيفة. (٩١ : ٢١٠) وما يؤيد ذلك في مجتمع معاوني أعضاء هيئة التدريس المادة رقم (١٤٨) من قانون تنظيم الجامعات. (١٤ : ٥١)

وينبه الباحث إلى أن ما ذكره من مسئوليات - وفقاً لرؤية المسئوليتين الشخصية والاجتماعية - لم يكن إلا على سبيل المثال، والاستشهاد، وليس الحصر. كما أن الفصل بين المسئوليتين الشخصية والاجتماعية لم يكن إلا تجريدياً ليس غير، وذلك لفهم طبيعة العلاقة بين المسئوليتين كليهما. وقد اقتصر الباحث على المسئوليات والمهام التي يتم الاضطلاع بها داخل نطاق الحرم الجامعي *Campus*.

التوافق الاجتماعي:

يذكر عبد الحميد محمد شاذلي ١٩٩٩، نقلاً عن كمال دسوقي أن كل جوانب علم النفس وفروعه وتعريفاته إنما تعنى بدراسة موضوع واحد هو التوافق، وهذا الفهم للتوافق على أنه موضوع علم النفس، هو عين الحقيقة، فالناس يسلكون ليتوافقوا، وتوافقهم - ولو أنه هدف للسلوك - هو حقيقة موضوعية يمكن ملاحظتها وقياسها، إنه موضوع كمي لدراسات علم النفس، كما تردت توافقات الفرد في النهاية - وبكل أنواعها - إلى النفس.

ويضيف أنه من الملاحظ أن كثيراً من المؤلفين يحددون بين الصحة النفسية وحسن التوافق ويرون أن دراسة الصحة النفسية ماهي إلا دراسة للتوافق وأن حالات عدم التوافق مؤشر لاختلال الصحة النفسية، ويرى باحثون آخرون أن السلوك التوافقي ليس هو الصحة النفسية، بل أحد مظاهرها، فالصحة النفسية حالة أو مجموعة شروط والسلوك التوافقي دليل توافرها. على حين يرى آخرون أن الشخصية السوية مرادف لمصطلح الصحة النفسية، والحقيقة أن التداخل كبير بين هذه المصطلحات. (٧٥ : ٥٧ ، ٥٨)

ويرى مصطفى فهمي ١٩٨٧ أن مفهوم التوافق قد نشأ في الأصل نشأة بيولوجية وكان حجر الزاوية في نظرية داروين، وقد اتبعه علماء البيولوجيا في معالجة مشكلة الموائمة *Adaptation* واعتقدوا أن كثيراً من الأمراض البشرية نابعة أساساً من عمليات الموائمة لضغط الحياة. (١٦٠ : ٤١)

ويعتبر مفهوم التوافق من أكثر المفاهيم النفسية شيوعاً في علم النفس، ولا يخلو مؤلف واحد من الإشارة إليه، إلا أنه من الممكن ملاحظة الخط الشديد في استخدامه، غير أن هذا الخط لا يكمن في وجهات النظر ذاتها، بل في التعبير عنها أو اختلاف زوايا رؤيتها.

والحقيقة أن استخدام لفظ التكيف *Adaptation* أنسب للدلالة على التكيف البيولوجي أو الفسيولوجي للكائن الحي بينما يقتصر استخدام لفظ التوافق *Adjustment* للدلالة على التوافق الشخصي والاجتماعي بوجه عام، ولذلك يرى الباحث أن لفظ التوافق أنسب للدلالة بالنسبة

للإنسان حيث افتقار مفهوم التكيف لمضمون الصراع والتفاعل ويجعلنا نرجح الميل لمفهوم التوافق عن التكيف، فالإنسان لا يعدل سلوكه استجابة لحاجاته الداخلية وللأشياء الطبيعية المحيطة به فحسب، بل عليه أيضاً أن يتوافق مع النواحي الاجتماعية مؤثراً أو متأثراً بها، بينما مفهوم التكيف أصلح للحيوان منه للإنسان.

كما أن عملية التوافق تتسم بالشمول والتكامل، ولا يمكن النظر إليها من جانب واحد مهملين الجوانب الأخرى، حيث أن لعملية التوافق طرفان هما الإنسان والقوى البيئية، فالإنسان وحدة نفسية إذا اضطرب جانب منها اضطربت سائر جوانبها.

ويشير كمال دسوقي ١٩٩٨ إلى أن التكيف *Adaptation* يعنى فعل ملائمة أو موافقة شئ لآخر، وفي الطب العقلى يشير عادة للتغيرات التى يمر بها الفرد سواء فيما يتصل بنفسه وما يتعلق بعلاقته ببيئته، حيث أن التغير فى إحداها يؤثر فى الأخرى، كما أن اللفظ يستخدم ليدل على إعادة ترتيب الاتجاه العقلى *Mental Attitude* ومن ضمن معانيه التكيف الاجتماعى *Social Adaptation* الذى يعنى تقبل ومواجهة مطالب المجتمع المعتادة، وكذلك خلافات المرء الشخصية بالآخرين بغير شد أو احتكاك لا لزوم له، وهو العمليات التى عن طريقها تصل جماعة أو منظمة لمثل تلك العلاقة مع بيئتها، ويرادف مصطلح التوافق *adjustment* وهو يعنى توازن ثابت بين الكائن وما يحيط به، بحيث أن جميع وظائف الكائن تتقدم بشكل سوى (ومثل هذا التوافق الكامل لا سبيل إليه، إنه الطرف النظرى لخط درجات التوافق الجزئى المتصل)، وهو عملية إحداث التغيرات المطلوبة فى ذات الفرد أو فى بيئته لبلوغ التوافق النسبى *Relative Adjustment* الذى يحدث معه تحقيق الإشباع لمعظم الحاجات الجسمى منها والاجتماعى، والتكيف *Adaptation* يؤكد التحوير والتعديل لمواجهة تغير الظروف مع المرونة فى فعل ذلك، أما الملاءمة *Accommodation* فهو اجتماعى ويوصى بالتصالح والتوفيق، وتعنى المجازاة *Conformity* أو الامتثال الوصول بشئ ما إلى الاتفاق أو الانسجام مع مبدأ أو معيار، والتوافق أكثر من التكيف توكيداً للوصول بالأشياء إلى العلاقة الصحيحة أو المتوازنة. (١١٧ : ٧٤ ، ١١٧ ، ٥١١ ، ١١٠٧)

ويضيف كمال دسوقي أن التوافق الاجتماعى *Social Adjustment* هو علاقة الشخص الإنسجامية ببيئته الاجتماعية، وهو عملية تعديل متطلبات وسلوك الأشخاص المتفاعلين مع بعضهم البعض بحيث يستطيعون إنجاز وصياغة علاقة معينة مرغوب فيها، وقد يكون التعديل متبادلاً أو من جانب واحد، ويرادف *Social Accommodation*، وقد يحدث التكيف إما بأن يتكيف الفرد نفسه بالبيئة، أو أن يغير من هذه البيئة. (١١٧ : ٤٦ ، ٤٧ ، ٥٩ ، ٦٠)

ويعرف صلاح مخيمر ١٩٧٨ التوافق الاجتماعي بأنه علاقة متناغمة مع البيئة تتطوى على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، أو تجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعانيتها الفرد. (٦١ : ١٥)

ويرى جابر عبد الحميد ١٩٨٢ أن التوافق الاجتماعي هو تفاعل متصل بين الشخص وبيئته، وكل منها يؤثر على الآخر ويفرض عليه مطالبه، فأحياناً يحقق الشخص التكيف حيث يرضخ ويتقبل الظروف التي تفوق قدراته على التغيير، وأحياناً يتحقق هذا حين ترضخ البيئة لأنواع النشاط الشخصي، وفي معظم الأحيان يكون التكيف توافقياً بين هذين الموقفين المتقابلين، ويكون سلوك التكيف في الوصول إلى هذا التوافق. (٢٥ : ٣٦٧)

ويذكر أحمد عزت راجح ١٩٩٤ أن التوافق الاجتماعي حالة من التواءم والانسجام بين الفرد ونفسه، وبينه وبين بيئته في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته، وتصرفه تصرفاً مرضياً إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية. (٨ : ٥٧٨)

ويعرف على عبد السلام على ٢٠٠٢ نقلاً عن لازاروس *Lazarus* التوافق الاجتماعي بأنه العملية التي يشبع بها الفرد حاجاته النفسية والاجتماعية من خلال تكيفه مع البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به. (٩٧ : ١٨)

ويشير عبد الحميد محمد شاذلي ١٩٩٩ إلى أنه بالرغم من أنه قد يكون مفيداً دائماً أن نفرق بين التوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي، إلا أنه يتعذر ذلك غالباً، فالقيم الاجتماعية والمعايير تميل إلى أن تصبح داخلية وشخصية أثناء فترة نمو الشخصية، ومن ناحية أخرى فإن المعايير المشتقة من الثقافة وأحكام القيم تدخل في تقدير كفاية التوافق الشخصي. (٧٥ : ٢٧)

ويرى كمال دسوقي ١٩٨٨ أن في تقسيمنا التوافق إلى شخصي واجتماعي إبراز لعلاقة الفرد بالمجتمع وإشارة للمعيار الذي على أساسه تتعين نقطة الصفر أو الحد الفاصل بين التوافق، إذ التوافق بنوعيه الشخصي والاجتماعي، الحكم عليه بهذا أو بعكسه أو بمختلف الدرجات بينهما هو بالنظر إلى المجتمع. (١١٧ : ٦١)

حيث يذكر جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي ١٩٨٨، أن التوافق الشخصي *Personal Adjustment* يعني تكيف الفرد مع ظروف حياته وعمله في أسرته وبيئته الاجتماعية، مع التأكيد على التفاعلات والتعاملات المباشرة بين شخصية الفرد والآخرين الذين يلزم الاحتكاك معهم بانتظام احتكاكاً شخصياً، ويضيف أن القصور أو سوء التكيف الوظيفي *Malergy* هو مصطلح استخدمه *Cattell* ليصف به الحال الذي يكون فيه الأداء أقل من

المعتاد أو دون السوى أو فى حال القصور فى أداء الوظائف، كما أن سوء توافق الشخصية *Personality Problem* هو سوء توافق سيكولوجى يعترض سبيل الحياة الشخصية أو الاجتماعية، ولكنه لا يصل من الشدة إلى درجة توليد عصاب أو ذهان. (٢٨ : ٢٧٢٠، ٢٧٢١)

ويشير أحمد عزت راجح ١٩٩٤ إلى أنه، لسوء التوافق مجالات عدة، فهناك سوء التوافق الذاتى والاجتماعى، وسوء التوافق المهنى، وسوء التوافق الدينى أو الدراسى ... على أن سوء التوافق فى مجال معين يكون له صدهاء وأثره فى المجالات الأخرى، فالإنسان وحدة جسمية نفسية إن اضطرب جانب منها اضطربت له سائر جوانبها، لذا، فغالباً ما تجتمع ضروب سوء التوافق لدى الشخص على اختلاف شدتها وظهورها من مجال لآخر، فيكون الشخص سئ التوافق إلى حد كبير فى المجال المهنى، ودون ذلك فى المجال الدينى أو الدراسى. (٨ : ٥٧٨)

ويرى الباحث - من خلال ما تقدم - أن التوافق الاجتماعى أكثر عمومية من الكفاءة الاجتماعية، وهو الأساس لها، كما أنه أكثر خصوصية من الذكاء الاجتماعى *Social Intelligence* وهو أحد صوره التى لا تقتضى رد فعل موقفى من الفرد.

وتعتبر البيئة الوظيفية مجالاً خصباً للحكم على مدى توافق الشخص مع المتغيرات الوظيفية على اختلاف مستوياتها وضروبها، والمناخ الجامعى حافل بالمتغيرات (النطاق السلوكى على درجة من الاتساع) ذات الطابع النوعى على مستوى الدراسة والبحث العلمى والتدريس ... حيث أنه كلما زادت مقتضيات الوظيفة اقتضى الأمر زيادة فى التوافق الشخصى والاجتماعى والأكاديمى ... وإذا ما زاد عنصر التوافق - بشكل عام - لدى الشخص، انعكس ذلك على سائر الخصائص الشخصية المميزة له، ومن ثم تحقيق معدلات أفضل فى المناخى الأدائية على المستويين الشخصى والغيرى على حد سواء، والعكس صحيح، إذا ما انخفض معدل تكيف الفرد، أو أنه تكيف بأسلوب خاطئ مع المتغيرات الوظيفية وما يرتبط بها من محددات وجدانية ومعرفية عقلية واجتماعية.

الكفاءة الاجتماعية:

إن الكفاءة الاجتماعية حاجة اجتماعية لأن المجتمع بأسره فى حاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً، وهذه الحاجة هى اشد إلحاحاً فى مجتمعنا، وتعتبر الكفاءة الاجتماعية استجابة متعلمة.

يذكر كمال دسوقي ١٩٨٨، أن الكفاية *Efficiency* نسبة العمل المؤدى إلى الطاقة المستهلكة، أو هى نسبة المدخل إلى المخرج، كما يشير إلى أن الكفاءة أو الأهلية *Competence* هى القدرة على عمل معين، وهى كفاية مقدرة أو تدريب. (١١٧ : ٧٤، ٤٥٢)

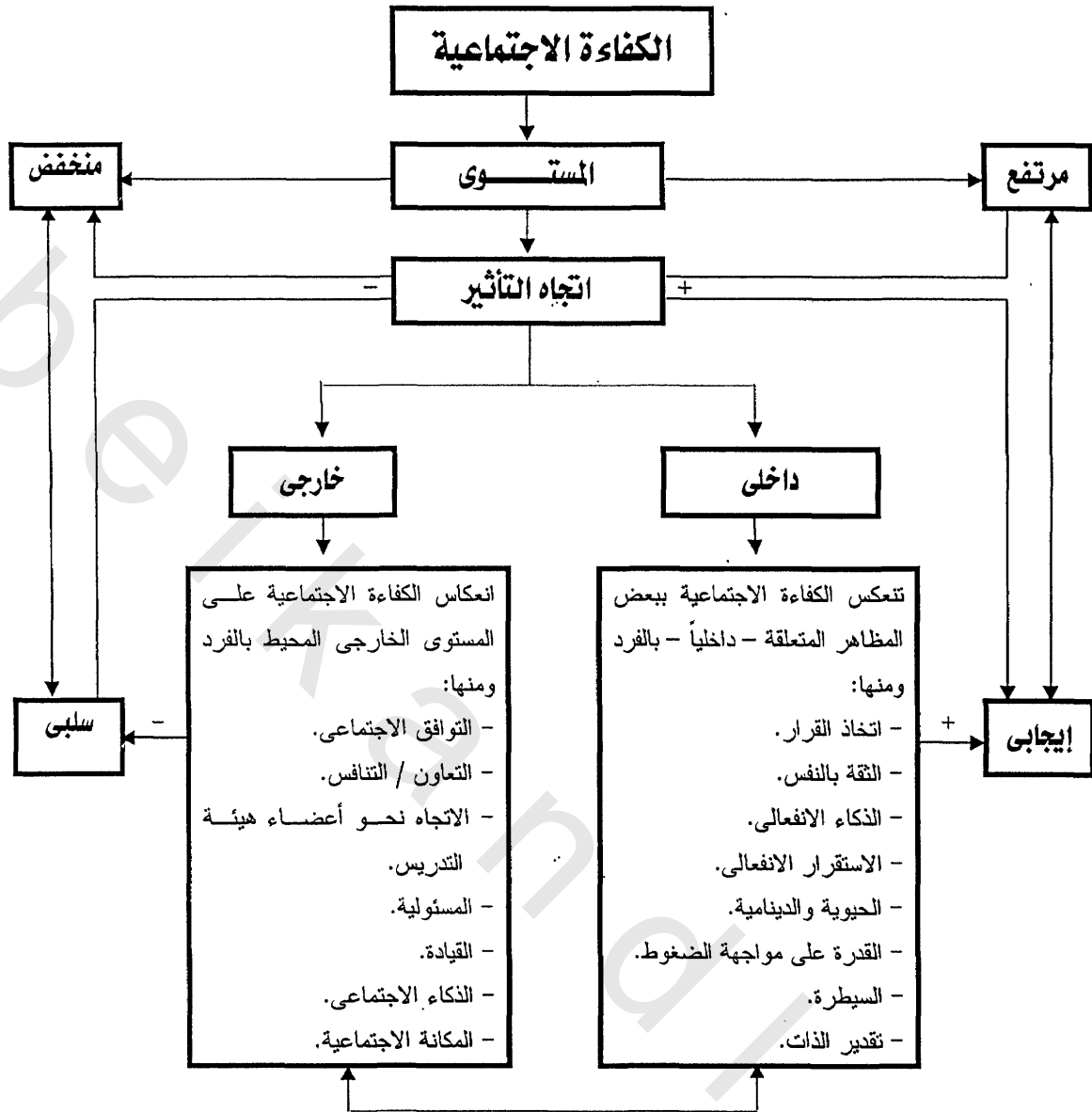
ويشير جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي ١٩٨٨، إلى أن معرفة الكفاءة *Competence Knowledge* يقصد بها في علم النفس الاجتماعي تقدير الفرد لذاته والإحساس بجدارتها على أساس تقديرات الآخرين لكفاءته، ومعرفة الكفاءة *C.K* جزء من صورة الذات *Self-Image* التي تشتق من مواهب الفرد المتفردة وإنجازاته. كما يضيف أن الكفاءة *Competence*، بصفة عامة، هي القدرة على أداء بعض الأعمال لتحقيق شيئاً ما، أما الكفاءة والفعالية *Efficiency* فهي نسبة الطاقة المستنفذة إلى بلوغ النتيجة المرجوة، والكفاءة بمعنى *Ability* هي الكفاءة أو الاستطاعة لأداء عملاً من الأعمال الذهنية أو الجسمية، سواء كان هذا العمل فطرياً أو مكتسباً، بينما يشير إلى الكفاءة الشخصية *Personal Adequacy* بأنها قدرة الفرد على توظيف قدراته وإمكانياته في البيئة إلى أقصى درجة ممكنة. (٢٨ : ٥، ٦٨١، ١٠٦٣، ٢٧١٢)

ويرى فاخر عاقل ١٩٩٤ أن الكفاءة أو القابلية *Capacity* مشابهة للاستعداد *Aptitude* في إشارتها إلى الإنجاز الممكن الكامن بدلاً من الإنجاز الفعلي، وهكذا فإن كفاءة الفرد في تعليم مهارة ما مثلاً، قد تكون فطرية، وقد تتوقف على التعلم السابق أو قد تتوقف على مزيج من الأمرين، وهي كثيراً ما تكون كذلك. (٢١ : ١٠٤)

ولقد وضع مجدي عبد الكريم حبيب ١٩٩٠ تعريفاً إجرائياً للكفاءة الاجتماعية بأنه: درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج الجيد داخل المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية، إذن فالكفاءة الاجتماعية هي نتاج للعلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل الاجتماعي مع إمكانيات البيئة التي تؤثر بدورها في استعداد الإنسان للأعمال والأنشطة الاجتماعية.

ويضيف أن ويلز *Willis* قد أشار إلى أن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وسمات الشخصية علاقة مركبة، وذلك حسب تفاعل كل منهما، كما أوضح عن جونز *Jones* أن الكفاءة الاجتماعية ترتبط بالتقديرات الذاتية للفرد على اختبارات الشخصية، وهذه الاستجابات ترتبط بظهور أو اختفاء السلوك الاجتماعي. (١٢١ : ٣ - ٦)

وعلى ذلك يقترح الباحث عرضاً لعناصر الكفاءة الاجتماعية مع بعض العوامل المتداخلة المختلفة شكل (١١).



شكل (١١): تداخل الكفاءة الاجتماعية مع بعض المتغيرات

ويرى الباحث من خلال الشكل التخطيطى السابق أن الكفاءة الاجتماعية موجودة عند كل فرد إنسانى بنسب متباينة - فى غير الحالات المرضية - وأنها (الكفاءة الإجتماعية)، كخصيصة اجتماعية مميزة للفرد، ليس لها سقف ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال المسلك الفردى مع المجموع، والذي ينبئ عن مستواها الذى يتباين، ارتفاعاً وانخفاضاً، على متصل الفرد وفقاً لما ساقه أحمد عبد الخالق ١٩٨٣ نقلاً عن جيلفورد، *Guilford* فى أن السمة متصل متدرج. (٩ : ٧٧).

وعلى ذلك فإن الكفاءة الاجتماعية - وفقاً لمبدأ الاتصال المتدرج - إذا زادت مؤشراتنا فى الاتجاه الإيجابى فإن ذلك يؤكد تواجدها لدى الفرد، وإن اتجهت إلى أقصى السلبى (الاتجاه الآخر للمتعصل) فإن ذلك يؤكد إنتفائها ويعطى مسوغاً قوياً للحكم على أن هذا الفرد على عتبة - إن لم يكن قد دخل - الإنطواء، فى ظل الاتجاه إلى سوء التوافق الاجتماعى.

وحتى لا يخرج الباحث عن نطاق البحث إلى دائرة عدم السواء النفسى، فإنه يوصى إلى عدة مظاهر - على الوجهين الداخلى والخارجى - تعطى دلالات منطقية على الكفاءة الاجتماعية وتداخلاتها مع بعض خصائص الشخصية والتي أكدتها بعض الدراسات مثل: دراسة جونز، راشيل *Junes, Russell* ، ودراسة تشيك وبوس *Cheek, Buss*، دراسة دالى *Daly*، دراسة ماندل وشروجر *Mndel, Shrauger* ، دراسة جونز وبرجز *Jones, Briggs* (١٦٣ : ٦).

ويمكن توضيح الكفاءة الاجتماعية - وفقاً لتصوير الباحث - كما يلى:

أولاً: على المستوى الداخلى:

تعطى الكفاءة الاجتماعية مؤشراً جيداً لبعض الخصائص الشخصية كإجراء تتبؤى عن مقدرة الفرد على اتخاذ القرار *Making Decision* ، والثقة بالنفس *Self - Confidence* والذكاء الانفعالى *Emotional Intelligence* والاستقرار الانفعالى *Emotional Stability* والحيوية والدينامية *Vigor* والحماس *Zeal* والمبادأة والسيطرة، بالإضافة إلى القدرة على تحمل الضغوط.

ثانياً: على المستوى الخارجى:

فتعطى الكفاءة الاجتماعية مؤشرات على التوافق الاجتماعى *Social Adjustment* والذكاء الاجتماعى *Social Intelligence* والتعاون/التنافس *Cooperation and Competence* والمسئولية الاجتماعية *Social Responsibility* والقيادة *Leadership* بالإضافة إلى الاتجاه نحو الآخرين، والمكانة الاجتماعية.

الاتجاهات النفسية

لقد نال مفهوم الاتجاهات *Attitudes* اهتمام علماء النفس الاجتماعى، وعلماء القياس، نظراً لتأثير سلوك الأفراد متأثراً ملحوظاً بالاتجاهات، مما يؤثر بدوره فى العلاقات الإنسانية التفاعلية بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات المختلفة، ويعتمد تأثير استقرار هذه العلاقات على مدى تأثير أنماط الاتجاهات السائدة فى المجتمع فى حياة الأفراد دون ضغوط أو توترات، وقد اهتم خبراء التربية أيضاً، بالاتجاهات ومدى انعكاسها على المناخ التربوى بشكل عام. ولهذا فإن مفهوم الاتجاه يعد من المفاهيم السيكولوجية الاجتماعية التربوية المهمة، حيث أنه يعد من المكونات الوجدانية الأساسية.

ويذكر يوسف عبد الفتاح ١٩٩٧ أن مفهوم الاتجاه قد أثار الكثير من الجدل والخلاف بين العلماء فى تحديد معناه، وقد غلب على معظم هذه المعانى - فى البداية - عدم الوضوح والتداخل بين المفهوم وغيره من المفاهيم كالميول والنزعات والمعتقدات وغيرها، حيث نجد أن معظم

التعاريف قد تناولت هذا المفهوم بوصفه ميلاً أو استعداداً قَبلياً يحدد نمط الاستجابة، أو بوصفه ميلاً أو استعداداً مكتسباً، لكنه مع ذلك يحدد نمط الاستجابة أيضاً، ومن أمثلة النوع الأول: تعريف نانلى *Nanully* ، *Anstasi* ، *Tiffin* (١٨٤ : ٣٧)، وبهذا الصدد فقد نشر الجميل عبد السميع شعله ١٩٩٨ نقلاً عن نلسون *Nelson* قائمة أحصى فيها ما يزيد على عشرين وجهة نظر مختلفة في تحديد طبيعة الاتجاه، كما أورد ألبورت *Allport* ستة عشر تعريفاً مختلفاً للاتجاه ذكرها علماء مختلفون منهم وارن *H.C. Warren*، كانترال *H. Cantril* ، لنديبرج *G. A. Lundberg* ، إلا أن التعريف الأكثر انتشاراً والذي حاز على قبول غالبية المختصين هو تعريف جوردن ألبورت الذى يؤكد هذا النوع وينص على أن: "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبى والنفسى تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهى أو دينامى على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التى تستثيرها هذه الاستجابة. (١٦ : ٤٦)

ويعرف معجم اللغة العربية فى معجم علم النفس والتربية ١٩٨٤، الاتجاهات بأنها موقف راسخ نسبياً سواء أكان رأياً أو اهتماماً أو عرضاً يرتبط بتأهب الاستجابة. (١٢٥ : ١٧)

أما النوع الثانى من التعاريف التى تناولت الاتجاه بوصفه ميلاً أو استعداداً مكتسباً يحدد نمط الاستجابة، تعريف يوسف عبد الفتاح ١٩٩٧ عن تعريف برنشانسكى وسيدنبرج *Bronchansky & Siedenber* ، جرين *Green* ، دوب *Doob* . (١٧٢ : ٣٧)

ويرى جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفاى ١٩٨٨ أن الاتجاه النفسى *Attitude* ميل ثابت أو تهيو للاستجابة بطريقة معينة إزاء شخص أو جماعة أو فكرة، والاتجاهات نتاج مركب للتعلم والخبرة والعمليات الانفعالية، وقد تشتمل على تفضيلات أو تعصبات أو معتقدات خرافية أو توجهات علمية أو دينية، أو أولاع وأبغاض سياسية. (٢٨ : ٢٩٥)

وتشير نادية عبده عواض ٢٠٠٢ إلى تعريف دائرة معارف علم النفس *Encyclopedia of psychology* للاتجاه بأنه ميل للاستجابة المؤيدة أو المعارضة نحو الأشخاص أو الموضوعات أو الأحداث، وهو بناء فرضى يبدو غير واضح، لكن يمكن الاستدلال عليه من خلال التقويمات الموجبة والسالبة للأفراد موضوع الاتجاه. (١٧٢ : ١١٥)

ويشير محمد عبد المحسن التويجى ٢٠٠١، إلى أن الباحثين فى علم النفس الاجتماعى يرون ضرورة التمييز بين ثلاثة جوانب للاتجاه هى الجانب المعرفى *Cognitive*، والجانب الوجدانى *Affective*، والجانب السلوكى *Behavioral*، فالجانب المعرفى من الاتجاه يعبر عن الطريقة التى ندرك بها شيئاً من الأشياء أو حدثاً أو موقفاً، أى أنه يمثل أفكارنا ومعتقداتنا وآراءنا المتعلقة بشئ ما، وهو فى أبسط صورة مجموعة من العمليات العقلية التى تتم عادة فى صورة قوالب *stereotypes* حين يكون الإنسان هو موضوع الاتجاهات، أما بالنسبة للجانب

الوجداني من الاتجاه فإنه يتكون من المشاعر والانفعالات التي تتولد من الموضوع الواقعي أو الحادث أو الموقف أو الرمز الذي ينصرف إليه داخل الفرد، ورغم اختلاف الجانب الانفعالي من الاتجاهات عن الجانب المعرفي، إلا أن الجانبين قد يظهران معاً، أما الجانب السلوكي من الاتجاه فيعبر عن الميل أو النزوع إلى التصرف بطريقة معينة تجاه شيء أو حدث أو موقف معين، وفي هذا الجانب يتم التركيز على الميل إلى التصرف وليس على التصرف نفسه فنزوع الناس إلى التصرف بشكل معين لا يعنى أن تصرفهم في الواقع سيتم بنفس الشكل أو الطريقة، إذ قد لا ينجحون في تحويل نزعاتهم إلى تصرفات فعلية نتيجة لمانع يمنعهم من ذلك كالأنظمة والقوانين والتشريعات القائمة في المجتمع. (١٤٥ : ٤٣)

ويبين أحمد عزت راجح ١٩٩٤ أن ثمة فارق بين اتجاه الفرد نحو موضوع ما، وبين معلوماته عن هذا الموضوع فبينما الاتجاهات قوى دافعية موجهة نجد أن المعلومات قوى خامدة لا تؤدي إلى سلوك فعلي، كما أن الميل المكتسب أو الاهتمام *Interest* اتجاه نفسى لكنه اتجاه موجب بطبيعة الحال، وكل من الميل والاتجاه مصطبغ بصبغة وجدانية تكون سارة فى حالة الميل لكنها قد تكون سارة أو منفرة فى حالة الاتجاه، ويميل كثير من الكتاب إلى قصر موضوعات الميول على الأشخاص أو الأشياء الخاصة والنوعية كالميل إلى صديق أو مهنة أو نشاط رياضي أو اجتماعي معين، فى حين يستخدمون اصطلاح الاتجاه حينما تكون الموضوعات أوسع وأشمل كالاتجاهات نحو الشعوب أو المؤسسات أو الأفكار العامة أو المشكلات الاجتماعية، والميل، عادة، أكثر فاعلية فى دفعنا إلى النشاط والعمل، مقارنة بالاتجاه. (١٢٧ : ٨ ، ١٢٨)

ويشير كامل على متولى ١٩٩٢، إلى أنه: إذا كان الاتجاه مشحون بشحنة انفعالية قوية سمي بالعاطفة *Sentiment* مثل عواطف الحب والكراه والاحترام والطموح والوطنية، وإذا تضخمت العاطفة وبرزت سميت " هوى *Passion* "، وقد يكون الاتجاه أعمى عنيد يحول دون الفرد أن يزنه بشكل صحيح وأن يتقبل الأدلة على خطئه، وهنا يسمى الاتجاه " بالانحياز *Prejudice* "، أما الرأى *Opinions* فهو عبارة عن مجموع ما يعرفه الفرد عن موضوع معين، أو هو حكم أو وجهة نظر إلى موضوع معين، فإن قبله الفرد قبول تام دون التحقق منه، وفضله على غيره من الآراء المضادة أصبح " عقيدة *Faith* "، إن كل اتجاه يتضمن حكماً ورأياً، وليس كل رأى ينطوى على اتجاه، ويرى بعض الكتاب أن الاتجاه مرادف للرأى، فيما يرى آخرون أن موضوع الاتجاه أعم وأشمل من موضوع الرأى. (١١٦ : ١٣٩)

وفى ضوء ذلك يرى الباحث أن الاتجاهات مفهوم فرضى لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن استنتاجها من خلال ملاحظة سلوك الأفراد فى المواقف الاجتماعية ويتشكل الاتجاه نتيجة لظروف وأفكار تتعلق بالفرد، كما يرتبط بالنواحي العقلية والمعرفية لدى الفرد، لذلك يطلق عليه البعض الاتجاه العقلى، ومن هنا نجد أن الاتجاه السالب والاتجاه الموجب هو حصيلة نهائية للأراء والمعتقدات والخبرات الموجودة لدى الفرد.

إن الاتجاهات محصلة التفاعل بين العديد من العوامل والمتغيرات، والأخيرة منها ما يرتبط بالفرد صاحب الاتجاه ومنها ما يرتبط بالبيئة التى يعيش فيها الفرد.

ويرى محمد عبد العليم مرسى ١٩٨٥ أن ثمة العديد من الأفراد يمارسون العمل التدريسى ويحترفونه، إما إيماناً به وبالأهداف السامية التى يسعى إليها، وإما لمجرد كونه عملاً يتكسبون منه بغض النظر عن إيمانهم بخطورته أو أهميته، وقد لحق بمهنة التدريس شئ من سوء الفهم أو سوء التقدير فى كثير من المجتمعات بسبب أن البعض تصور أنها " مهنة من لا مهنة له " وذلك أن مهنة التدريس ينبغى أن تكون محددة وواضحة وشروطها منفذة وغير خاضعة للتجاوزات، مثلها فى ذلك، مثل أية مهنة أخرى قائمة على أسس علمية من المعرفة التخصصية والمهارات المحددة والممارسات المقننة، حتى وإن دخلها فى وقت من الأوقات عدد من غير المؤهلين لها، إذ أن الاتجاه الآن هو نحو التخصص حتى فى الدول النامية. (١٤٤ : ١٣)

الاتجاه نحو المهنة:

إن المعلمين يخدمون البشرية جمعاء، ويتركون بصماتهم واضحة على حياة المجتمعات التى يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد (الطلاب) ومستقبلهم يستمر مع هؤلاء الأفراد لسنوات عديدة قد تمتد معهم ما تقدم العمر.

ويذكر الجميل محمد عبد السميع شعلة، نجوى نور الدين ١٩٩٨ أن المعلم يعتبر بمثابة العمود الفقرى فى المنظومة التربوية الذى يقع على عاتقه العبء الأكبر فى تحقيق ذلك، ولن يسهم المعلم فى تحقيق هذه الأهداف إلا إذا كانت لديه الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس فينزع إليها. (١٦ : ١٢٩)

هذا ويشير محمد عبد العليم مرسى ١٩٨٤، عن شاندلر *Chandler*، إلى مهنة التدريس على أنها " المهنة الأم " *The Mother Profession* " ، وذلك لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، وهى بذلك تعتبر المصدر الأساسى الذى يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً. (١٥ : ١٤٤)

وقد أشار مجدى عبد الكريم حبيب، ١٩٩٦ عن كولمان *Coleman* إلى أن ثمة أهمية كبيرة لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب، وكذلك اتجاهات الطلاب نحو المعلمين، ولاشك أن هذا يساعد المعلم فى تعديل سلوكه وطرق تدريسه، ومعرفته لحاجات الطلاب وتوقعاته المختلفة سوف يكون لها تأثير فعال على العملية التعليمية، ومن الواضح أن أنماط سلوك المعلم، بما تشتمل عليه من استجابات إنما تعكس مدى وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو العملية التعليمية، وهو ما أكد عليه *Flanders*، *Ryans*، كما أشار بجز *Beggs* إلى مدى أهمية اتجاهات المعلمين ومدى تأثيرها على الطلاب عامة، وهو ما جعل المعلمين أنفسهم يسعون نحو الكشف عن تلك الاتجاهات التى لها تأثير كبير، إلا أن *Trow* قد أوضح أنه من الصعوبة لبعض المعلمين أن يواجهوا الحقيقة بأن اتجاهات الطلاب تعتمد بدرجة كبيرة على المعلم نفسه (شخصيته واتجاهاته). (١٢٢ : ٨)

ومما سبق يرى الباحث أن الاتجاهات الإيجابية للمعلم نحو مهنة التدريس تسهم بدورها فى تطوير إعداد المعلم بالقدر الذى يمكنهم من المساهمة الفعالة فى العملية التعليمية والتربوية حتى يمكن الارتقاء بعملية التدريس وهى النتيجة التى تسعى إلى تحقيقها المجتمعات جميعاً.

ويشير مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٠ نقلاً عن أحمد زكى صالح ١٩٦٢ إلى أن المعلم الكفاء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، وذلك أن تكوين جيل بأكمله إنما يعتمد، إلى حد كبير، على ما يتصف به ذلك المعلم من سمات تعاونية على أدائه هذه المهمة بنجاح، كما أن قدرة المعلم على أداء وظيفته، هى فى الواقع محصلة لعاملين أساسيين هما:

- ١- قابليته للتعلم لأن يغير اتجاهاته التربوية إلى الأفضل.
 - ٢- إعدادة العقلى، أى تحصيله فى المهارات والمعلومات المختلفة التى تؤهله لمهنة التدريس.
- ولا ريب أنه إذا ما توافرت الظروف التى تحقق هذين العاملين بأكبر قدر ممكن فإننا نتوقع أن نحصل على أحسن النتائج من حيث الحصول على المعلم الجيد. (١٢٠ : ١)

وعلى ذلك يرى الباحث أن رضا المعلم عن العملية التعليمية يتوقف على المدى الذى يجد به منفذاً مناسباً لقدرته وميوله وسمات شخصيته وقيمه، بالإضافة إلى إحساسه بما يتم من محاولات لتحسين العملية التعليمية، ولاشك أن رضا المعلم عن عمله هو أساس توافقه لأدواره، والمبادئ التربوية التى يؤمن بها ويلتزم بها فى ممارسته لهذه المهنة.

ويشير مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ أن *Flanders* قد وجد أن المعلمين ذوى الاتجاه الموجب نحو العملية التعليمية أكثر قدرة على التكيف مع عديد من الأدوار، كما وجد *Heil , Powel & Feifer* نتائج متشابهة، إذ توصلوا إلى أن المعلمين ذوى المرونة كانوا معلمين ذوى اتجاهات موجبة نحو العملية التعليمية، كما كانوا معلمين ناجحين، وهو ما يتفق مع ما توصل إليه *Witty*. (١٢٢ : ٥)

ويعرف جابر عبد الحميد ١٩٨٥ الاتجاه نحو مهنة التدريس على أنه نوع من الاهتمام أو الدوافع حيث تحدد استجابة الفرد بطريقة انتقائية، كما أنها تعكس القوة النسبية للشخصيات الموجبة أو السالبة للأشياء، والأنشطة على اختلافها وتعددتها في عالم الفرد السيكولوجي. (٢٦ : ٢٥٩ - ٢٨١)

وتوضح نهاد صبيح ١٩٨٨، أنه حين يشعر الفرد أن مهنة التدريس ترفع من مستواه وتزوده بجوانب الثقافة العصرية، ويشعر بالرضا أثناء عمله ولا ينفعل بشدة من تصرفات طلابه نحوه، ولديه قناعة مما تحقّقه له هذه المهنة من دخل، ويبادر إلى تقويم ما يراه من مواقف سلبية يلتزم فيها القوانين والأنظمة التربوية والتعليمية ويعمل على رفع مستوى طلابه في الاتجاهات المرغوب فيها، يشعر أن مهنته مقدسة، والمجتمع يقدر جهوده ويحترم رسالته الإنسانية. (١٧٩ : ١١)

وقد حددت عنايات زكى يوسف ١٩٧٤ الاتجاه نحو مهنة التدريس بخمسة أبعاد هي:

- ١- النظرة الشخصية نحو المهنة.
- ٢- النظرة نحو الخصائص الشخصية للمعلم.
- ٣- التقييم الشخصي للقدرات المهنية.
- ٤- مستقبل المهنة.
- ٥- نظرة المجتمع نحو المهنة. (١٠٣ : ١٥٧)

ويشير مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٠ نقلاً عن ايفانز *Evans*، إلى أنه قد اتفقت دراسات *Peretti* ، *Adinka* على أن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تسهم بدرجة كبيرة في بناء الاتجاهات والقيم وغير ذلك من جوانب التعلم المرغوب فيها، كما أن اتجاهات المعلم الإيجابية تدفعه لتعديل سلوكه في التدريس وأساليبه الاجتماعية بل أنها تحدد بدرجة كبيرة مدى كفاءة المعلم وقدرته على التدريس. (١٢٠ : ٥)

ويرى الباحث في ضوء ما سبق أن الاتجاه نحو مهنة التدريس، هو " مجموع استجابات القبول أو الرفض نحو التدريس كمهنة "، فاتجاه المعلم نحو مهنة التدريس يتضمن استجاباته نحو التدريس كمهنة، وهل هو متقبل لها أم يرى أنها مهنة مفروضة عليه، وأنها مهنة مثل سائر المهن الأخرى.

وبصفة عامة، فإن الاتجاهات تمثل عاملاً هاماً في نجاح المدرسين في مهنتهم وتحقيقهم للأهداف التربوية بفاعلية في حالة ما إذا كانت هذه الاتجاهات إيجابية، أما إذا كانت هذه الاتجاهات سلبية فسوف تؤثر تأثيراً سلبياً على المدرس كعضو في المنظومة التربوية.

الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس:

لا ريب أن أهمية الاتجاهات التربوية فى عملية التعلم، وفى الحياة التعليمية، تفرض على الإدارات التعليمية المتباعدة أن تتضمن أهدافها الاعتراف بما يأتى:

أولاً: الاتجاهات التربوية للمعلمين.

ثانياً: اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والعملية التعليمية.

ومن المؤكد أن رضا الطالب عن المعلم، وعن العملية التعليمية يتوقف على المدى الذى يجد به منفذاً مناسباً لقدراته وميوله وسمات شخصيته، وقيمة هذا الرضا هو الأساس الأول لتوافقه الشخصى والاجتماعى.

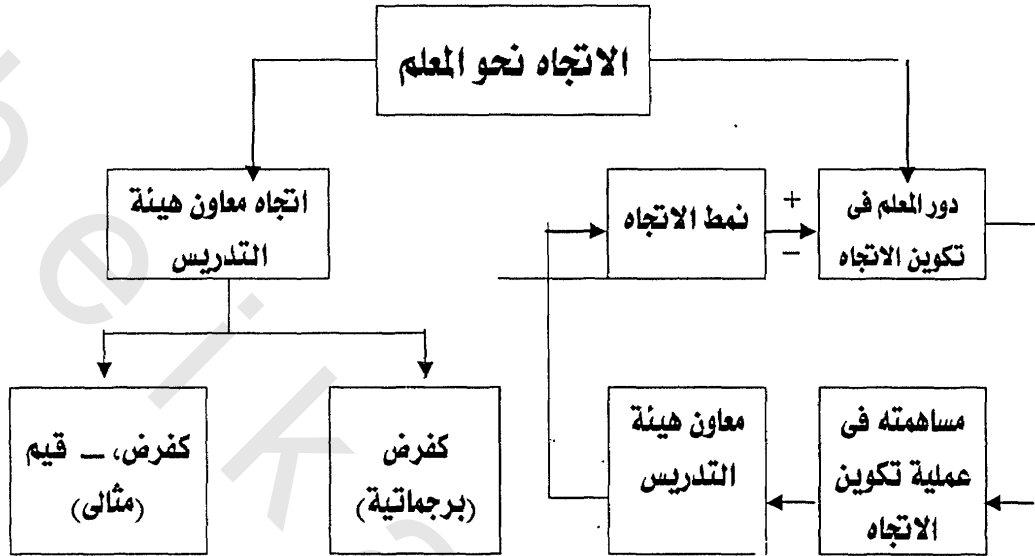
ويذكر مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ نقلاً عن *Trow* أن الاتجاهات تعتبر من المتغيرات المتداخلة، حيث تؤثر فى الاستجابات المختلفة التى يكونها الطلبة نحو المعلم، وتؤثر فى الاستجابات المختلفة التى يكونها المعلم نحو طلابه، وإذا كانت الاتجاهات فى الاتجاه الموجب، فإن المناخ الانفعالى سيكون موجب ومحبيب لعملية التعلم، ويشير رجال التربية إلى وجود علاقة وثيقة بين كفايات المعلم المعرفية وكفاياته الانفعالية المتمثلة فى الاتجاهات، ويعتبرون الكفايات الانفعالية هى الأساس الذى تبنى عليه سائر الكفايات، وهى الكفاية الأم التى تؤثر على مدى إتقان المعلم واستخدامه مختلف الكفايات. (١٢٢ : ٤)

وتشير نتائج كثير من الدراسات والبحوث، ليس فقط إلى وجود تأثير اتجاهات المعلم نحو العملية التعليمية على جوانب النمو المختلفة لدى الطلاب، بل أيضاً إلى أهمية اتجاهات الطالب نحو المعلم والعملية التعليمية، فهذه الاتجاهات قد تنجح فى استثارة نموهم العقلى والاجتماعى والانفعالى، بالإضافة إلى إمكانية التأثير على متغيرات: التحصيل، التوافق، مفهوم الذات.

ومن هذه الدراسات ما ذكره مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ حيث أشار إلى دراسة كولنان *Colenan*، دراسة بجز *Biggs*، دراسة ترو *Trow*، دراسة ليندجرن *Lindgren*، دراسة جود *Good*، دراسة جاكسون وروثينال *Jackson Rosenthal*، دراسة كرويناخ وبروفى *Cronbach & Brophy*، دراسة هاسلت *Haslet*، دراسة برتى *Peretti*، كما أن هناك دراسات تناولت هذا الاتجاه فى البيئة العربية، وهى دراسة لورانس بسطا زكى، دراسة سهام أحمد خطاب، دراستى جابر عبد الحميد، دراسة حافظ فرج أحمد. (١٢٢ : ٥)

وعلى ضوء اتجاهات تلك الدراسات والبحوث التى تناولت أهمية الاتجاهات نحو المعلم ومدى تأثير نتائجها على الطلاب من جهة، ومن جهة أخرى اتجاه الطلاب نحو المعلم والعملية التعليمية بشكل عام. ويرى الباحث أن الحكم على مستوى الاتجاه ونمطيته لمعاونى أعضاء هيئة

التدريس بكليات التربية الرياضية - وفقاً لطبيعة البحث - سوف تقتصر على الاتجاه نحو المعلم من قبل معاونى أعضاء هيئة التدريس، وليس على دور المعلم فى تكوين وإثراء هذا الاتجاه لهم. ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (١٢).



شكل (١٢): العلاقة التصورية للاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس (من إعداد الباحث)

ويرى الباحث أن عملية الحكم على طبيعة الاتجاه نحو المعلم، يجب أن تبحث من وجهين:

أولاً: وفقاً لدور المعلم وسلوكه فى تأصيل دعائم ومرتكزات الاتجاه إليه، حيث أن ثمة معلمين يتمتعون بقبول ملحوظ من خلال آليات تفاعلهم مع الطلاب، وعلى ذلك فإن خصائص شخصية المعلم تلعب دوراً فاعلاً فى تأصيل هذا الجانب لديهم.

ثانياً: وفقاً لاتجاه الطلاب، وهذا الجانب هو الأساس فى عملية تقويم نمط اتجاه معاونى أعضاء هيئة التدريس، إذ أن اتجاه الحكم الخارجى موجه إلى هذه البؤرة الداخلية لهم، ولكن يجدر بالباحث أن يشير إلى:

١- قد يكون الاتجاه قائم على العلاقة المجردة بين معاون هيئة التدريس والأعضاء من الأساتذة سواء فى الدراسات العليا أو هيئة الإشراف على البحث - إن كان، بمعنى قصور العلاقة بينها كمرسل ومستقبل، ولكنها خالية من البعد الإنسانى، فهو اتجاه قائم على مبدأ المنفعة.

٢- وقد يكون الاتجاه قائم على العلاقات بينهما كمرسل ومستقبل، بالإضافة إلى البعد الإنسانى القيمى، وهذا من شأنه يؤكد قوة هذا الاتجاه لدى الفرد.

ومن ذلك سوف يقتصر الباحث على الفئة (ثانياً) من عملية الحكم على الاتجاه، كتقدير خارجى من أعضاء هيئة التدريس لمعاونيهم.

الاتجاه نحو الإبداع:

ويذكر ممدوح عبد المنعم الكناني ٢٠٠٢ أن الاتجاهات الابتكارية *Creative Attitudes* هامة في تنمية الابتكارية، وذلك لأن هذه الاتجاهات تهىء الأفراد لتأييد الأفكار الجديدة والمستحدثة وتحثهم على إتباع التخيل في تفكيرهم (١٦٥ : ٣٠٠)

يشير خليل ميخائيل معوض ١٩٨٣ عن سيد محمد خير الله إلى أن تطويع المجتمع وتفوقه في كافة المجالات مرهون إلى حد كبير بمدى الاهتمام بالتفكير الإبداعي وتنميته، فالعلاقة بين قدرة الأفراد على التفكير الإبداعي وقدرتهم على تطوير بيئتهم اجتماعياً واقتصادياً، علاقة قوية، والمجتمعات في الوقت الحاضر في حاجة إلى الأفراد المبدعين الذين يعتبرون بحق العمود الفقري لأي تطور وتقدم في العالم المعاصر، بل أن الحضارة نفسها هي نتاج لعملية الخلق والابتكار. (٥٤ : ٣)

وقد بلغ عدد التعاريف التي تناولت مفهوم الإبداع كما يذكرها عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧ تتعدى المائة تعريف، ومما لاشك فيه أن هذا العدد تضاعف كثيراً حتى وقتنا هذا، حيث أن موضوع الإبداع من الموضوعات التي تثير اهتمام الباحثين في مجالات متنوعة وأنشطة مختلفة من مجالات الحياة، مما أدى إلى اختلاف وجهات النظر وتعددتها في تجديد وتوضيح مفهوم وظاهرة الابتكار.

ويذكر أحمد ذكي صالح ١٩٩٢ أن تعريف ظاهرة الإبداع في مرجع علم النفس يعنى (استحداث أو إنتاج جوهرى لأعمال مكتملة التكوين مبنية على الخيال) حيث الترابط والتنظيم الجديد لأفكار مصاغة صياغة جديدة بعلاقات وتنظيمات إبداعية، وتعبّر عن إحساس وشعور الفرد نفسه، وهو نتيجة خبرة ذاتية وليس تقليد لأحد، كذلك فإن إنتاج العقل فيه عبارة عن تركيب للأفكار بصورة جديدة وليس مجرد تجميع معلومات. (٦ : ٥٤)

ويوضح عبد اللطيف محمد عمارة ١٩٨١ نقلاً عن فروم *Fromm* أن مفهوم الإبداع أسلوب خاص من أساليب الحياة به يقبل الفرد على الحياة بمواقفها المتعددة، كما لو كان لأول مرة، لذا فإن استجاباته دائماً جديدة، ويضيف أن جيلفورد *Guilford* قد أشار إلى الإبداع بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة، هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة، ويتفق "شتاين *Stein* مع عبد السلام عبد الغفار " في أن نوعاً من التفكير ينطلق فيه الفرد عبر ما اصططلحت عليه الجماعة التي يعيش فيها إلى مجالات وأفكار جديدة منتجاً إنتاجاً جديداً بالنسبة إليه وإلى الجماعة، ويضيف شتاين شرط أن يرضى الجماعة وتقبله على أنه مفيد. (٨٥ : ٢٧)

ويذكر فاخر عاقل ١٩٩٤ أن التفكير المبدع *Creative Thinking* هو تفكير ذو نتائج خلاقة جديدة وليست روتينية. (١٠٤ : ١٣)، ويشير جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي ١٩٨٨ إلى أن الإبداع *Creative* هو القدرة على تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات، وعلى تطوير نظريات وأساليب أو إنتاج أشكال فنية وأدبية وفلسفية وعلمية. (٢٨ : ٨٠٠)

ويوضح عبد اللطيف محمد عمارة ١٩٨١ أنه نظراً لشيوع مفهوم الإبداع، وكثرة استخدامه بواسطة أفراد ذوي تخصصات مختلفة وثقافات متباينة فإنه إذا أخذ معان متعددة ومفاهيم متباينة من وجهات نظر الباحثين والعلماء فنجد عند البعض، أسلوباً للحياة مثل: هوبكنز *Hapkins*، فروم *Fromm*، وأندروز *Andrews*. كما يراه آخرون متمثلاً في النتاج الإبداعي، حيث يعتبر المحصلة النهائية للنشاط الإبداعي ومؤشراً للدلالة على الإبداع. منهم جامبل *Gamble*، واشتاين *Stein*، وأندروز *Andrews*، عبد السلام عبد الغفار، وسيد خير الله. وهناك من ينظر للإبداع كعملية عقلية تسير وفق مراحل معينة مثل جليفورد *Guilford*، موراى *Murray*، وباترك وجولفن *Golvin*، جابر عبد الحميد، إبراهيم وجيه، ويرى آخرون أنه سمات الشخصية التي يتميز بها المبدعون مثل برونافيسكى *Bronafisky*، وأيدرسون *Edrson*، وكاتل *Cattell*، ودريفسدال *Dervedehle*، ومصطفى سوييف، عبد الحليم محمود، ومحبي الدين. (٨٥ : ٢٩)

وعلى الرغم من هذا التعدد والتنوع لمفهوم الإبداع من وجهات النظر المختلفة إلا أن هذا التنوع، كما يشير عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧ لا يمثل تناقضات حقيقية بين العلماء والباحثين، وإنما يعبر عن مدى تعقد الظاهرة الإنسانية التي تقوم بدراساتها، شأنها في ذلك شأن أى نشاط إنساني آخر متعدد الجوانب. (٧٩ : ١٤١)

وقد ذكر عبد اللطيف محمد عمارة ١٩٨١ أن بعض المهتمين بدراسة الإبداع مثل *Framm* قد أشاروا إلى أن الإبداع يمكن أن يتناول على أساسين معنيين:

الأول: الإبداع كإنتاج شئ جديد.

الثاني: الإبداع كاتجاه أو كإسلوب للحياة.

حيث يتفق كل من حمدى محروس، دافيز *Davis*، أوزبورن *Osborn*، مايرز *Myers*، تورانس *Torrance* على أن الاتجاهات الأكثر أهمية هي التي تساعد على تنمية الإبداع، حيث تعد شرطاً أساسياً له، ومن ثم، ينبغي تشجيع تلك الاتجاهات نحو الأفكار الجديدة وغير المألوفة للفرد ذاته وللأفراد الآخرين. (٨٥ : ٨)

ويذكر إبراهيم إبراهيم أحمد ١٩٩١ نقلاً عن زين العابدين درويش أن ثمة ما يشير إلى تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو السلوك المبدع والكشف عن طبيعة الطاقة الإبداعية لدى الفرد قد يكون أكثر أهمية من التدريب على المهارات نفسها وهو ما تؤيده دراسة جيمس وليبي والتي انتهت فيها إلى القول بأن التركيز في أحد برامج التدريب على المهارات المعرفية وحدها لم يحقق ما استهدفه البرنامج من تنشيط العملية الإبداعية لدى الأفراد أو زيادة وعيهم وتقديرهم للتفكير الإبداعي بقدر ما أثر برنامج تدريب تضمن - بالإضافة إلى التدريب على المهارة - تيسير الاستبصار بطبيعة العملية الإبداعية وسمات الشخصية المرتبطة بها. (١ : ٥٦)

يشير ممدوح عبد المنعم الكنانى أن اتجاه المعلم نحو إبداع طلابه هو مجموعة استجابات القبول والرفض التي يبنها المعلم للقيمة التي تتبع من تجريب طرق جديدة، وغير مألوفة لعمل الأشياء، والخيال، وتشجيع التساؤل، وحب الاستطلاع، والمخاطرة، والمبادأة، وحرية الاختيار والتعبير ومعايشة التغيير المستمر في عملية التعليم والتعلم. (١٦٧ : ٥١)

ويشير ديوك *Dudek* إلى أن تعريف الإبداع كسمة شخصية يعنى أن الإبداع هو سمة فطرية في طبيعة الإنسان وتعبّر عن نفسها كاتجاه أو كطريقة للحياة. وهكذا ينظر للإبداع كعملية وليس كنتاج، وخاصيتها المميزة هي إنفتاح الشخص على الخبرة وعلى أفكاره ومشاعره. (١٩٤ : ٢٨٢، ٢٨٥)

ويذكر إبراهيم إبراهيم أحمد ١٩٩١ أن الاتجاه نحو الإبداعية من وجهة نظر أحمد ذكى صالح هو مجموع درجات استجابات الفرد الإيجابية أو السلبية التي يبديها إزاء المواقف المعروضة عليه. وأن الميول والاتجاهات الإبداعية، دافع للإبداع، وهذا ما أوضحه كل من تورانس *Torrance*، جليفورد *Guilford*، فؤاد أبو حطب، مويّا تايسون *Moya Tyson*، كيودر يولسون *Kuder*. (١ : ٦٢)

وتؤكد آن رو *ROE Anne* على أهمية عامل الدافعية للتفكير الإبداعي، حيث وجدت سمة بارزة لدى المبدعين، وهي الرغبة في العمل المتواصل الشاق. كما حدد ألمشاه *Alamshah* بعض العوامل الأساسية التي تساعد على إظهار القدرة الإبداعية في شكل إنتاج إبداعي. وقد وضع على رأس قائمة هذه العوامل، عامل الدافعية، وإشتمل عامل الدافعية عند ألمشاه على مجموعتين من العناصر: عناصر موروثة، وعناصر مكتسبة، وتشير المجموعة الأولى من هذه العناصر إلى التوترات البيولوجية التي تخدم في دفع الشخص في اتجاه معين، ولهذا فهو يسميها بعناصر الدفع، وتشير المجموعة الثانية من العناصر إلى بعض الاتجاهات

التي يكتسبها الفرد من ظروف حياته مثل المثابرة والمجازفة *Adventurousness* ، الاستقلال، وهذه الفئة الأخيرة يطلق عليها عوامل الجذب *Pull*، وهي التي توجه العناصر الموروثة في اتجاه معين بذاته، ذلك أن الاتجاه الذي يمكن تحديده بأنه الاتجاه نحو الإنتاج الإبداعي.

(٢٠٨ : ٤٣ - ٥١)

يذكر عمر التومى الشيباني ١٩٧٣، أن بعض علماء النفس يرون أن الميل يتصل وثيقاً بالاتجاه النفسى الذى يعبر عن شعور الفرد نحو الأفراد الآخرين ونحو الظروف والمواقف والأشياء المختلفة، ومن الصفات المشتركة التي تجمع بين الميل والاتجاه أن كليهما يؤثر في استعداد الفرد وفي طريقته التي يستجيب بها لشيء معين ويؤثر في تفكير الفرد وفي عملياته العقلية الأخرى وكلاهما يعد أمراً مكتسباً وأمراً شخصياً إلى غير ذلك من الصفات المشتركة بين الميل والاتجاه. (١٠٢ : ١٠)

ويضيف عمر الشيباني ١٩٧٣، أن جيلفورد *Guilford* قد تعرض إلى دور الاتجاهات الإبداعية في العملية الإبداعية، حيث يرى أن المقصود بالحساسية للمشكلات، الإشارة إلى قدرة أو اتجاه إلى أن يرى الفرد في موقف معين ينطوى على عدة مشكلات تحتاج إلى حل ويكشف هذا الاتجاه عن نفسه في كثير من مواقف الحياة. (١٠٢ : ٩)

ويذكر مصرى حنورة ١٩٨٥ أن المبدع - حين يعمل - يعتمد على طاقات عقلية كامنة فيه، دوافع واتجاهات، وقيم وخصائص نفسية يتسم بها، حيث يرى دافيز *Davis* أن الاتجاهات الأكثر أهمية - من وجهة نظره - هي تلك الاتجاهات التي تساعد على وجه الخصوص في تنمية الإبداع، حيث تعد شرطاً أساسياً للسلوك الابتكارى والتي يمكن تعديلها في اتجاهات أكثر مرونة وتلقائية. (١٥٥ : ٢٣)

ويذكر ألكسندر روشكا ١٩٨٩ أن نيفيانو *Neveau* قد توصل في دراسته حول العلاقة بين الذكاء - الإبداع - الشخصية، إلى أن الذكاء عندما يصل إلى حده المتوسط والعادى فإن الدور الحاسم في تحديد النتاج الإبداعى يتعلق بالعوامل الشخصية المسماة "الاتجاهات الإبداعية"، ويرى أن الاتجاهات تقتضى النظر في توزيعها، ليس وفقاً للدرجة التي تكون عليها، كما في حالة الاستعدادات فحسب، بل أيضاً وفقاً للمعنى حيث تكون الاتجاهات الإبداعية وغير الإبداعية على حدود متناظرة، ومن ثم تتمايز فيها الثنائيات المتقابلة، واستنتج نيفيانو أن المقابل الأول من الاتجاهات في كل زوج هو الذى يسمح بتطور الاستعدادات والمعارف من أجل الإبداع، وفي ذات الوقت يوقف المقابل الثانى، ويحد من الاتجاهات الإبداعية حتى يمنع توليد الجديد لدى الأفراد ذوى الاستعدادات المبدعة، وعلى ذلك فإن أهمية الإبداع تكمن في التفاعل بين الاستعدادات والاتجاهات. (١٩ : ٧٣)

ويذكر إبراهيم إبراهيم أحمد ١٩٩١ أن هناك أربعة أنواع من مقاييس الاتجاهات الإبداعية في أدبيات تنظير الإبداع، حيث يبدو فيها تباين المداخل الفلسفية للعلماء لقياس الاتجاه نحو الإبداع، ويمكن تقسيمها كالتالي:

- ١- قياس الاتجاه نحو الإبداع بعبارات خاصة بالمستقبل.
- ٢- قياس الاتجاه نحو الإبداع بعبارات خاصة بالاتجاه إلى التعقيد.
- ٣- قياس الاتجاهات الإبداعية بعبارات خاصة بحل المشكلات.
- ٤- قياس الاتجاهات الإبداعية على العموم. (١: ٦٥)

ويرى الباحث أن عملية الإبداع كإنتاج تسبقها، بالضرورة عملية الإبداع كاتجاه، وذلك وفقاً لما أشار إليه إبراهيم إبراهيم أحمد نقلاً عن تورانس *Torrance* (١ : ٦٥)، كما أن الاتجاه نحو الإبداع هو دافع إليه، وعلى ذلك، فإن اتجاه معاوني أعضاء هيئة التدريس نحو الإبداع يعكس مدى تعاملهم مع آليات البحث العلمي وطريقة اختيارهم للموضوعات البحثية والخوض فيها، ومعالجتها، ليس هذا فحسب، بل أيضاً الإبداع في التدريس والدراسة، من آليات العمل ومقتضياته وهذه الأمور هي بالفعل ناتج إبداعي، نظراً لوجود الدافع أساساً (إليه) وهو الاتجاه والميل نحو الإبداع.

مهارات البحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي داخل الجامعة نشاطاً لاكتشاف المعرفة وإعادة هيكلتها وتطبيقها بما يتناسب واحتياجات الإعداد للقوي البشرية والمشكلات التي يساعد في علاجها لمختلف مؤسسات وقطاعات الدولة وذلك لرفع كفاءتها وزيادة إنتاجيتها.

والبحث العلمي ذو أهمية بالغة في جميع مجالات الحياة العلمية، ويمثل النشاط العلمي أو الأكاديمي وظيفة أساسية للجامعة بالإضافة إلى وظيفتها في التدريس لإعداد الفنيين وخدمة المجتمع، وإذا كانت مهام عضو هيئة التدريس تنحصر في التعليم والبحث فإن مهمة الباحث العلمي يجب أن تتال عناية خاصة باعتبارها قاعدة أساسية لإثراء قدراته علي أداء مهمة التدريس بالإضافة إلى دوره الهام في المساهمة في حل مشكلات المجتمع وتطوير الحياة.

ويذكر السيد حسن باشا ١٩٨٣ أن البحث العلمي عنصر هام وحيوي في حياة الجامعة كمؤسسة علمية فكرية، حيث أنه بات من أهم المقاييس الدالة علي قيام الجامعات بدورها القيادي في المجالات العلمية، كما أن سمعة الجامعات مرتبطة بالأبحاث التي ينشرها أعضاؤها. (١٧ : ١)

ويشير عبد المنعم فهمي سعد ١٩٨٣ إلى أن البحث العلمي عمل هادف يقوم به أساتذة متخصصون في المجالات المختلفة باعتبارهم فئة متميزة لهم مؤهلاتهم وخبراتهم وصفاتهم

الشخصية التي تؤهلهم للتفكير والبحث وإثراء المعرفة وحل المشكلات المجتمعية ، ولذا يجب أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية في أدائهم العلمي باعتبارها حق مشروع، وامتياز خاص بفئة معينة في المجتمع ، تهتم ببحث قضايا المجتمع ومشاكله وتقدم الحلول الممكنة لمواجهتها والنهوض بالمجتمع وتطويره. (٩٠ : ١٤)

ويشير أبو النجا أحمد. عز الدين ٢٠٠٠ إلى أن العالم يشهد الآن متغيرات وظواهر خطيرة بخصوص أنشطة العلم والبحث والتطوير ندرجها فيما يلي:

- ١- احتكار الدولة المتقدمة للتكنولوجيا الحديثة وحرصها علي عدم نقلها للدول الأخرى بحجة الحفاظ علي الأمن القومي للدول المتقدمة .
- ٢- تحول البحث العلمي من الجهود والإبداعات الفردية إلي الجهد الجماعي المنظم لفريق يتساوي أفراداه في مستوي الأهمية ، ويتقاربون في مستويات الإبداع العلمي ، وتخضع إنجازاته للتقييم الكمي والكيفي من خلال مؤشرات موضوعية مقننة .
- ٣- تلاحم البحث العلمي والإنتاج بشتى أنواعه وصوره كنتيجة للعجلة المتسارعة في معدل تقلص الفاصل الزمني بين البحث العلمي والتطبيق التكنولوجي .
- ٤- احتكار الدول المتقدمة لنتائج تطبيق البحوث العلمية . (٢ : ١٥٩)

ويذكر صلاح معوض ٢٠٠٠ إلى أن هناك عدة أمور ضرورية للنهوض بالبحث العلمي منها:

- وضع الخطط المتكاملة للبحوث التي تجريها كليات الجامعة استجابة لحاجات البلاد .
- توفير الباحثين الذين مارسوا البحث العلمي والاعتماد علي طرقة .
- توفير الإمكانات المادية كمقوم أساسى لنجاح البحث العلمي .
- توفير المراجع والكتب العلمية المتخصصة وتداول المنشورات محلياً وعربياً ودولياً .
- توفير البيئة والمناخ العلمي الصالحين لمساهمة الباحثين وحثهم علي الإبداع والابتكار .
- عقد المؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية والندوات التي تتناول مختلف القضايا المجتمعية.
- تشجيع المشاركة في المؤتمرات العلمية المحلية الإقليمية والعالمية. (١٧٦ : ٤٥٧)

وقد حفلت أدبيات تنظير البحث العلمي ليس فقط بآليات البحث المختلفة بل أيضاً الكفايات اللازمة للباحثين، وقد استخلص الباحث مجموعة من المهارات اللازمة للباحث الجيد يعرضها كما يلي:

أولاً: أن يكون علي معرفة بمجالات دراسته وواجباتها بشكل كامل وعميق. وهذه أول نقطة تفيد كبداية ينطلق منها الفرد للتعرف علي المشاكل الموجودة علي ساحة البحث العلمي .

ثانياً: معرفة الأسس ومبادئ العمل الموضوعية لإنجاز واجبات هذه المجالات . حيث يقصد بمبادئ العمل ما يعتقده العلماء أنه الاتجاهات وأنواع السلوك السوي والمرغوب فيه لهذه المجالات.

ثالثاً: معرفة الممارسات المعاصرة في المجال حيث تعتبر مرجعاً يتضح من خلاله حجم المشكلة . ومعرفة هذه الممارسات عن طريق الزيارات ، المشاهدات ، العمل ، قراءة الصحف المتخصصة والمجلات والنشرات الدورية المهنية (التي لها علاقة بالمهنة)، البحوث العلمية، الخبراء.

رابعاً: ويجب أن يتمتع الباحث بالحكمة للتعرف علي المشكلة البحثية عن طريق المقارنة بين (ما هو قائم) علي أساس كیفی دون النظر إلي حجمها ، حيث أن المشاكل الموجودة يجب أن تحل بغض النظر عن أحجامها، لو تعذر تحديد هذه الأحجام .

خامساً: أن يكون على وعى بأنماط التعرف علي المشكلات وإيجاد الحلول لها: ومن هذه الأنماط:

- أ- تحليل أقسام الميدان
- ب- زوايا المشكلات الفلسفية ، والقانونية ، والإدارية ، والمالية ، والمهنية ، والطرق والتنظيمات ، والإمكانات ، العلاقات ، والبرامج والمناهج ، العاملين في الميدان.
- ج- العوامل المميزة أو المتغيرات : حيث أن المتغيرات مجالاً واسعاً أمام الباحث لإيجاد العديد من المشاكل التي تحتاج للدراسة والبحث وفق الحجم المطلوب ثم يعمل علي التحكم في العوامل المستقلة وغير التجريبية ليكون البحث نقياً للعامل التجريبي .
- د- المعرفة بمناهج البحث العلمي:

سادساً: أن يكون علي وعي بمصادر المشكلة. حيث أن مصادر التعرف علي المشكلات يكون من خلال التخصص ، برامج الدراسات العليا ، الخبرة العلمية ، دراسة للبحوث والدراسات السابقة ، برامج قراءة نافذة، وقد أشار آخرون إلى أن مصادر التعرف علي المشكلات هي ميدان التخصص ، والدراسات الفرعية (حلقات ، بحث ، سمينار) الإطلاع العام (كتب ، جرائد ، رسائل علمية) .

سابعاً: المعايير الشخصية والاجتماعية للباحث :

- أ- أن يكون علي وعي بالمعايير الشخصية:
فيكون علي وعي بكفاياتها ومقدرته الشخصية للبحث من حيث الكفاية العقلية، والبدنية، والانفعالية والثقافية حيث ينبغي:
- أن يكون على وعى بإمكانية إجراء البحث من حيث الإمكانية الاقتصادية والزمنية ، وإمكانية توافر المعلومات.

- أن يكون قادراً علي معالجة الموضوع دون تحيز شخصي.
- أن يكون علي وعي بالعائد الشخصي من نتائج البحث إذا كان مادياً أو معنوياً أو أدبياً.
- ب- أن يكون علي وعي بالمعايير الاجتماعية من حيث:

- الأهمية الأساسية للموضوع .
- أن يكون البحث ملائماً ومعاصراً .
- أن يكون البحث ذا جودة .
- التسهيل للقيام ببحوث أخرى.

وقد ساق ديو بولد فان دالين ١٩٩٦ ضمن ما ساقه في تقويم ونقد البحوث، أن يتمتع الباحث بالمهارات التالية:

- القدرة علي عرض المشكلة بأسلوب واضح ومتربط.
- القدرة علي استعراض الدراسات السابقة فيما يتعلق بكفائتها.
- المعرفة بضروب الفروض البحثية وكيفية صياغتها وإخضاعها للتجريب ومدى مساهمتها في التنبؤ بالحقائق والعلاقات التي لم تكن معروفة من قبل .
- القدرة علي تحديد المصطلحات العلمية الدراسية والبحثية .
- الإلمام الكامل بمناهج البحث العلمي .
- المعرفة بأنواع العينات وطرق اختيارها وضبطها .
- الإلمام الكامل بأدوات البحث العلمي .
- المعرفة بطرق عرض البيانات .
- الإلمام بكيفية كتابة المراجع وإسنادها. (٤٠ : ٣٠٧)

ويرى الباحث انه من ضمن المهارات اللازمة للباحث الجيد أن يكون لديه بالإضافة إلى ما سبق ما يلي:

- ١- الإلمام بآليات أستخدم التكنولوجيا المعاصرة .
- ٢- إجادة لغة أجنبية علي الأقل، فضلاً عن لغته الأم.
- ٣- إدراك الأسس الفلسفية المميزة للمعالجات الإحصائية .
- ٤- القدرة علي الاستدلال والتفكير الناقد .
- ٥- الثقافة المهنية العريضة العام منها والخاص .

التحصيل الأكاديمي:

لقد عرف مجمع اللغة العربية ١٩٨٤ فى معجم علم النفس التحصيل بأنه معرفة أو مهارة مكتسبة، وهو خلاف القدرة، وذلك على اعتبار أن الإنجاز أمر فعلى حاصر وليس إمكانية. (١٢٥ : ٨٧)

ويذكر محروس محمد قنديل ١٩٩٠ أن التحصيل الأكاديمي يعتبر من العوامل الوظيفية الدافعة والمحركة والمرجحة للنجاح، كما يضيف عن دروثى، *Drothy* وعن موراي *Murray* أن سمة التحصيل الأكاديمي تعتبر من الأساسيات البنائية لبذل الجهد. (١٢٦ : ٤٤٤)

ويرى ممدوح عبد المنعم الكنانى ١٩٧٧ أن مفهوم التحصيل الدراسى أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم. (١٦٧ : ٩١)، ويضيف محمد عامر أحمد ١٩٩١ أن محمد عبد السلام يتفق مع التعريف السابق، حيث يقول أن المقصود بالتحصيل، هو حدوث عمليات التعلم المرغوب فيها، ويعنى ذلك أن قيمة التحصيل تتوقف على الاتجاه الذى يعتبره خبراء عملية التعلم صحيحاً لسير عمليات التعلم، فإذا حدثت هذه العمليات بالشكل المرغوب لدى مجموعة من الأفراد، نقول أن تحصيل هؤلاء الأفراد مرتفع. (١٤٣ : ٦٧)

كما يشير عبد الرحمن محمد عيسوى ١٩٩٠ إلى أن التحصيل الدراسى يعنى مقدار المعرفة أو المهارة التى حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة التحصيل غالباً لتشير إلى التحصيل الدراسى أو التعليم أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التى يلتحق بها، ويفضل بعض علماء النفس استخدام كلمة الكفاية *Proficiency* للتعبير عن التحصيل المهنى أو الحرفى، بينما تختص كلمة التحصيل، بالتحصيل الدراسى. (٧٧ : ١٧٠)

ويذكر فاخر عاقل ١٩٩٤ أن التحصيل *Attainment* هو الحصول على المعارف والمهارات. (١٠٤ : ١٨)، ويرى كمال دسوقي ١٩٨٨ أن التحصيل الدراسى هو القدرة الحاصلة على أداء المهام الدراسية، وقد تكون عامة أو خاصة بمادة دراسية معينة، وتستخدم كلمة إنجاز *Accomplishment* أحياناً بدلاً من كلمة *Achievement* تمييزاً لاختبار التحصيل فى قياسه ما أنجز تحصيله بالفعل فى مواد معينة عن اختبارات الاستعدادات أو الذكاء. (١١٧ : ٤٧)

ويشير جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى ١٩٨٨ إلى أن الإنجاز أو التحصيل *Achievement* من مصطلحات علم النفس العام، ويشير إلى إكمال الفرد أو تحقيقه لبعض الأهداف التى حددها المجتمع أو حددها الفرد لنفسه، وفى علم النفس التربوى يشير المصطلح إلى مستوى محدد من الحذق والكفاءة فى ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسى، سواء بصفة عامة أو فى مهارة معينة. (٢٨ : ٢٨)

ويذكر أحمد زكى صالح ١٩٩٢ أن التحصيل الدراسي هو ما يحصل عليه الفرد في تعلمه، وقدرته على التعبير عما تعلمه. (٦ : ٩٥)، ويعرفه صلاح الدين محمود علام ٢٠٠٠ بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين. (٦٠ : ٣٠٥)

ويرى طريف شوقي ١٩٩٣ أن التحصيل الدراسي هو الذي يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج تعليمي معين، حيث أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية. (٦٤ : ٣٠٦)

وتعرف منى توكّل السيد ٢٠٠٢ نقلاً عن كوهن، سبنسر *Cohen & Spenciner*، ميركر *Mercer*، التحصيل الدراسي بأنه المعرفة المكتسبة نتيجة للتدريس، ويتم قياسه من خلال اختبارات التحصيل والتي تهدف إلى قياس التعلم السابق في المجالات الدراسية.

(١٦٩ : ٧٥)

ويذكر السيد عبد القادر زيدان ١٩٩٠ أن التحصيل الدراسي هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مادة دراسية أو عدة مواد سبق له دراستها دراسة منظمة في حجرة الدراسة، سواء كانت تلك الدراسة عن امتحان تحريري أو شفوي أو نتيجة جهوده داخل قاعة الدرس أو كانت عن هذه النشاطات جميعاً. (١٨ : ٤٧٢)

وتشير آمنة عبد الله تركي ٢٠٠٠ إلى أن مجال التحصيل من أهم المجالات التي يستخدم فيها الفرد ذكائه، وهو المجال الطبيعي الذي يعتمد على التكوين العقلي للفرد ضمن عوامل أخرى، وسواء تحدثنا عن التكوين في ضوء عامل عام يطلق عليه مفهوم الذكاء العام أو في ضوء عدد محدد من القدرات العقلية البسيطة، أو عدد كبير منها، فلا زالت الحقيقة قائمة وهي أن مستوى التحصيل يعبر عن هذه القدرات في الظروف العادية. (٢٠ : ١٤)

ويذكر محمد صديق حسن ١٩٩٢ أن التحصيل الدراسي يعنى وقوف الطالب على مرتكزات المادة الدراسية ومفرداتها التعليمية في ضوء محتوى المناهج وأهدافها، وفي إطار الفلسفة التربوية التي تحكم العملية التعليمية. (١٤١ : ٥٣)

والتحصيل الدراسي هو مصطلح تربوي يطلق على النتائج المحققة من العملية التربوية والتعليمية، فهو نتيجة عملية تفاعل تتم في فكر الطالب من خلال ما تعلمه، وما اكتسبه من خبرات. والتحصيل الدراسي لا يعنى - في مفهومه الشامل - مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات، بل هو كل ما اكتسبه الطالب من العملية التربوية ويكون له المردود الطيب في حياته العملية وفي مجتمعه.

ويذكر رشاد عبد العزيز أن البحوث والدراسات قد أثبتت أن مفهوم التحصيل الدراسي لا يعنى تنمية سلوك الطالب وإكسابه الثقة بالنفس والقيم والمبادئ فحسب، بل يعنى أيضاً الكفاية التعليمية التى تنتج من خلال تنفيذ الاستراتيجية العملية التربوية وتحقيق الأهداف المطلوبة للنمو. خلال الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى امتحانات آخر العام، أو من خلال الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

وبعد الاطلاع على العديد من المراجع العلمية المتخصصة والدراسات السابقة التى تتعلق بتقويم التحصيل الدراسي، تبين أن معظم هذه الدراسات تقوم بتقدير مستويات التحصيل الدراسي للطلاب من خلال مجموع الدرجات التى يحصلون عليها فى الامتحانات والتى تجربها المدرسة أو الجامعة فى المقررات الدراسية المختلفة، وذلك فى حالة عدم تصميم اختبارات موضوعية فى مادة دراسية ما.

ويشير مصطفى هاشم أحمد عمر ٢٠٠٣ إلى ما ذكره فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان أن فريقاً من الباحثين يرى أن محك التحصيل الدراسي غالباً ما يكون الدرجات والتقديرات المدرسية أو الجامعية، ودرجات الاختبارات التحصيلية، ونتائج النقل والتخرج، وذلك فى جميع المستويات. (١٦٢ : ١١٠)

وفى ظل واقعنا التعليمى، فإنه لا بديل عن هذا الأسلوب، وعلينا أن نأخذ به إلى أن يعاد النظر فى أساليب التقويم، كما أن طبيعة هذه الدراسة تفرض علينا أن نأخذ بهذا الأسلوب لقياس التحصيل الدراسي لدى الطلاب بحساب مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى الاختبارات التى تجربها كليات الجامعة بمعرفة شئون الطلبة التابعة لها.

ويذكر نبيه إبراهيم إسماعيل ١٩٩٠ أن ثمة العديد من البحوث والدراسات التى سعت للكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض العوامل غير العقلية، والتى أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط قوى ومؤثر بين مستوى التحصيل الدراسي وكثير من الجوانب النفسية والاجتماعية، ومن بين البحوث والدراسات، دراسة مورو وولسن، *Morrow & Wilson*، دراسة عبد السلام عبد الغفار وآخرون ١٩٦٧، دراسة محمد على حسن، دراسات دير *Dyer*، ورمزية الغريب، دنكن *Dunken*، شيوخة الشريف، رانده الكحيمى، وغيرها من الدراسات والبحوث التى تصدت للتعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والجوانب النفسية والاجتماعية. (١٧٥ : ٢٦٨)

ومن خلال ما تناوله الباحث من تعاريف تناولت التحصيل الأكاديمي لفئة معاوني أعضاء هيئة التدريس فإنه يرى أن ارتفاع مستوى هذا البعد يعد محصلة لتضافر عوامل / خصائص شخصية (على مستوى الفرد) من جهة، ومن جهة أخرى عوامل تتعلق بالمنظمة (الكلية) وما قد يصاحبها من متغيرات وظيفية قد يتسم تأثيرها بالإيجاب أو بالسلب على القدرة الوظيفية التمثيلية للمواد الدراسية في مرحلتها التحضيرية للحصول على الدرجة العلمية.

ويرى الباحث أن التحصيل الأكاديمي " هو مقدار ما يسترجعه معاونو أعضاء هيئة التدريس من المعلومات والحقائق الخاصة بمقررات الدراسات العليا وما قبلها خلال سنوات الدراسة، كما ينعكس ذلك في نشاطه داخل المحاضرات وفي أدائه على الامتحانات التي يضعها الأساتذة في نهاية العام الدراسي، بحيث يمكن تقدير هذا الأداء كمياً بالدرجات التحصيلية ".

" وهو المجاميع التراكمية للمواد الدراسية خلال سنوات الدراسة الأربع، إضافة إلى مجموع السنوات الدراسية في الدراسات العليا بدءاً من مرحلة الدبلوم وحتى السنة الثانية لمرحلة الدكتوراه لمعاوني أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية ".

إن أموراً عديدة تساهم في هذا البعد الأكاديمي من حيث القدرة على مواجهة الضغوط المهنية، الاستقرار الانفعالي، الدينامية، الاتجاه نحو المهنة والدراسة، ومن ثم الاتجاه نحو الإبداع كمؤشر لاحق ومميز لارتفاع هذا الجانب.

كما أن ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي، يعد مؤشراً حيوياً ليس فقط لمدى اتجاه الفرد نحو الدراسة ومن ثم مهنته وبحثه، كما يدل على الدافعية والرغبة للإنجاز بل أيضاً يجسد البعد التعاوني والتنافسي للفرد.

التعاون / التنافس :

يذكر كمال دسوقي ١٩٨٨ أن التعاون هو معية عمل وحدتين أو أكثر لإيجاد أثر مشترك أو عام، وقد تكون الوحدات أعضاء الجسم (كالعضلات) أو أفراد هيئة جماعية، والصفة متعاون Cooperative للأشخاص الراغبين في العمل معاً، أو للذين يعملون كذلك بالفعل في سبيل هدف مشترك، والتعاون هو إخضاع الميول المتمركزة حول الذات لرفاهية الجماعة في جهود مشتركة، ويضيف دسوقي أن التعاون التنافسي والذي فيه تترد - عن غير قصد - النتائج العارضة للنشاط أو الفاعلية بالفائدة على الآخرين. (١١٧ : ٣١٤)

ويذكر جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي ١٩٨٨ أن التعاون Cooperation هو العمل معاً لتحقيق نتيجة مشتركة، ولقد بينت الدراسات المبكرة التي قام بها كراوفورد Crawford،

وتساي Tsai أن الشمبانزى وكذلك الفئران التى تنشأ معاً تقوم بأنشطة تعاونية فى الحصول على الطعام، وأن الوليد الإنسانى سرعان ما يتعلم أن يثبت عند إلباسه ملابس، والتعاون والتنافس كثيراً ما يوجد عند الراشدين كما فى لعب الكرة، وفى الصناعة، كثيراً ما يصبح العمال أكثر تعاوناً وإنتاجاً إذا شجعوا على مناقشة الأهداف الجماعية وتحديدها. (٢٨ : ٦١)

ويذكر صلاح الدين معوض ٢٠٠٠ أن الزمالة فى المهنة لها حقوق الأخوة فى التكاتف والتعاون والود، والمرء قليل بنفسه كثير بإخوانه، لذلك يجب أن يكون التعاون المخلص طابعاً مميزاً لعلاقات المعلم بزملائه ورؤسائه، وأنه يأخذ التعاون سبيلاً لرفع شأن المهنة وتحسين العملية التربوية، سواء أكان هذا التعاون فى المادة ذاتها وتبادل المعلومات بالنسبة لكل جديد أو فى الطريقة بتبادل الخبرات ووجهات النظر، أو فى مشروعات النشاط الجماعية فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة. (١٧٦ : ٤٦٤)

ويشير نبيل محمد زايد ٢٠٠٠ إلى أن المعلم عضو فى فريق، عليه مسئوليات أخرى غير التدريس، ولا بد له من أن يشارك فيها، وينبغى أن يتقبل الأعمال الإضافية التى قد تستند إليه وأن يتجه إلى العمل فى صورة جماعية وفقاً لطبيعة الأهداف، ويتعين على المعلم أن يدرك أنه فى منظومة تعليمية تخدم كل وحدة منها الوحدات الأخريات.

ويضيف أنه على الرغم من أن التجارب التعليمية يقوم بها معلمون متفردون، إلا أنها تزداد قوة إذا ما اشترك أكثر من معلم فيها، فالعمل الجماعى يبدو سهلاً ويمكن تذليل العقبات عن طريقه، فمعلم اليوم لم يعد مجبراً على العمل منفرداً، بل يمكنه التعاون مع فريق من زملائه فى التخطيط والتدريس. وعلى ذلك فالتعاون مع الزملاء، والعمل كفريق، أمر جوهري لنجاح المعلم، فهو يقلل من أعبائه وأعباء زملائه، كما أنه يوسع أفق العمل، ويساعد على التوصل إلى مجموعة من الأهداف أكثر ملائمة. (١٧٤ : ٦٩)

ويرى الباحث أن عمل معاونى أعضاء هيئة التدريس بشكل تعاونى تحت إشراف هيئة التدريس - أياً كان الهدف من التعاون - ولا سيما إن كانوا فى ذات القسم أو يقومون بتدريس مجموعة النشاطات التطبيقية للمحاضرات، فإن البعض منهم يستفيد من الآخر، وما يهمله أحدهم فى حالات كثيرة يركز عليه الآخرون، وما قد ينساه منهم ولا يسترعى انتباهه فى موضوع ما يتذكره أو يهتم به زميل آخر.

ويوضح على راشد ٢٠٠٢ أنه لقد ازداد الاهتمام بقيمة التعاون بأن صار استراتيجية من استراتيجيات التعلم، وهو ما يطلق عليه بـ " التعلم التعاونى " *Cooperative Learning* كأحد الاختيارات البديلة للتجديد التربوى بهدف حل بعض المشكلات التربوية التى تسيطر عليها

فكرة التنافس *Competition* والتي يمكن أن تكون آثارها السلبية أكثر من آثارها الإيجابية على الطالب والعملية التعليمية ككل. وأن من مظاهر تعاون المعلم، تعاونه مع زملاء التخصص والعاملين بالهيئة التدريسية بصفة عامة، واشتراكه في الإشراف على النشاطات التربوية والتعليمية داخل المؤسسة التعليمية، وقد يمتد تعاونه إلى خارج نطاق المؤسسة التابع لها.

ويضيف أن التعاون هو أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي، ونمط من أنماط السلوك الإنساني، حيث يشير إلى التعبير المشترك لشخص أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك، وقد يكون التعاون مباشراً، وهو التعاون القائم على أنشطة مترابطة بين الأفراد، وقد يكون غير مباشر مثل استخدام أشياء صنعها الآخرون الذين لا نعرفهم. (٩٦: ١١٢، ١١٣، ١٢٤، ١٢٦)

ووفقاً لما ساقه كل من أسماء عبد العال الجبري، محمد مصطفى الديب ١٩٩٨ من أن ثمة خصائص مشتركة اصطبغت بها تعاريف التعاون، وهي على النحو التالي:

- ١- يكون التعاون في موقف يبذل فيه الفرد أقصى جهد لديه مع زملائه داخل الجماعة.
- ٢- يسعى جميع أعضاء الجماعة لتحقيق هدف واحد ومحدد، والحصول على مكافأة توزع على جميع أعضاء الجماعة بالتساوي وفقاً لمعيار ثابت.
- ٣- يتسم الموقف التعاوني بالاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد، ولذلك يتبادل أعضاء الجماعة التعاونية الأفكار والمعلومات والمقترحات بينهم، ويسمح لكل عضو بالمناقشة والاستماع للآخرين.
- ٤- يمارس الأفراد الموقف التعاوني المهارات الاجتماعية الإيجابية بفاعلية داخل الجماعة كالمشاركة وتبادل الرأي. (١٢ : ٣١)

ويذكر كل من أسماء عبد العال الجبري، ومحمد مصطفى الديب ١٩٩٨ أن ثمة علاقة بين التعاون وبعض المفاهيم الأخرى المتقاربة معه سيماً (١٢ : ٣٢) حيث يوضح إدوارد ج. موراي أن الانتماء *Affiliation* هو أن يجذب الفرد إلى شخص آخر، وأن يستمتع بالتعاون معه، ويتبادل المنفعة، وأن يدخل عليه السرور، وتودد إليه، وأن يتمسك به كصديق ويظل مخلص له، كما يضيف أن سيد أحمد عثمان يرى أن المشاركة *Sharing* يقصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل يساعد الجماعة في إشباع حاجتها وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها، ويشير إلى كل من جابر عبد الحميد، وسليمان الخضري أنهما يريان أن المعاوضة *Succorence* يقصد بها ميل الفرد لأن يجعل الآخرين يساعده عندما يقع في مشكلة ما، ويسعى للحصول على تشجيعهم ومشاركتهم عندما يتعرض للإيذاء. (٢٧ : ٦٣)

ويبين كل من أسماء الجبرى، والديب ١٩٩٨ أن ويسب *Wispe. L* قد ميز بين كل من التعاون والتعاطف *Sympathy*، والمساعدة *Helping*، العطاء *Donating*، والإيثار *Altruism*: حيث يرى أن التعاون عبارة عن رغبة الفرد فى أن يكون مع الآخرين، ويكون ذلك - عادة - لمصلحة عامة، أما التعاطف فهو عبارة عن اهتمام الفرد بمشاركته الآخرين مشاعرهم، والمساعدة تشير عادة إلى تقديم المعاونة إلى الآخرين لتحقيق شئ أو غاية محددة، والعطاء فهو تقديم التبرع أو المساهمة للآخرين، ويكون ذلك فى أغلب الأحيان للإحسان، ويشير الإيثار إلى رغبة الفرد فى إفادة الآخرين دون الاهتمام بنفسه. (١٢ : ٣٦)

إن تداخل التعاون مع المفاهيم السابقة يجعل من إمكانية فصله وتميزه وتحديده وتعريفه إجرائياً أمراً صعباً، رغم عموميته وأهميته.

ويضيفا أن ثمة العديد من النظريات التى تناولت التعاون والتنافس بالتفسير، ومنها نظرية ماى، دوب *May & Doob*، نظرية بارنارد *Barnard*، ونظرية دويتش *Deutch*، ونظرية توماس *Thomas*، نظرية جونسون وجونسون *Johnson & Johnson*.

حيث أشارا إلى أنه قد أتضح من هذه النظريات أن بعضها تعرض للمواقف التعاونية، والتنافسية معاً، كنظرية دوب وماى *May & Doob*، ودويتش *Deutch*، بينما تعرض البعض الآخر من هذه النظريات إلى المواقف التعاونية فقط، كنظرية برنارد *Barnard*، توماس *Thomas*، وجونسون وجونسون *Johnson & Johnson*، واتفقت هذه النظريات فى تعريف الموقف التعاونى الذى ينص: " على أن الفرد يبذل - كعضو فى جماعة - أقصى جهد لديه لتحقيق الأهداف المشتركة مع زملائه فى الجماعة والالتزام ليتحقق الهدف معاً "، كما اتفقت فى تعريف الموقف التنافسى الذى ينص على أن " الفرد يبذل - بمفرده - أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف بنفسه ويعوق الأفراد الآخرين كى يحقق الهدف قبلهم ويفوز بالمكافأة، ومن ثم فإن هذه النظريات يكمل بعضها الآخر، وأنها يمكن أن تسهم فى إقامة بناء متكامل - إلى حد ما - للموقف التعاونى والتنافسى فى الموقف التعليمى وغيره من المواقف الاجتماعية. (١٢ : ٧٠ ، ٧١)

هذا وقد اتفقت آراء العلماء فى تعاريفهم للتنافس فى زملة من الخصائص يمكن ذكرها عن أسماء عبد العال الجبرى، محمد مصطفى الديب ١٩٩٨، كما يلى:

١- يبذل الفرد فى الموقف التنافسى أقصى جهد لديه بمفرده ليحصل على مكافأة مادية أو معنوية، بينما يفشل الذين ينافسونه فى الحصول على هذه المكافأة، ليكون هو الفائز الوحيد الذى ينال الجائزة المخصصة لذلك.

٢- يتسم الموقف التنافسى بوجود علاقة سلبية بين الأفراد عند تحقيقهم أهدافهم الفردية، أى أن تحرك الفرد نحو هدفه يعوق تحرك الآخرين نحو أهدافهم.

٣- يسعى الفرد إلى الناتج الذى يترتب عليه فائدة شخصية له وليس للآخرين. (١٢ : ٣٤)

ويذكر كود وستنجل *Cood H. & Stingle. S* ١٩٧٤ أن التعاون والتنافس لا يمكن أن ينظر إليهما على أنهما ضد بعضهما أو يقفان على طرفى خط واحد، وتتفق معهما مارجرىت ميد فى أنهما ليس ضدين كما هو شائع، ويجب أن يتضمنهما المجتمع كعادات، كما يشير إيفرمان *Eiferman* إلى أن وجود أحدهما فى سلوك الفرد لا يمنع من أداء دوره عند الآخر، (١٨٩ : ٩١٨-٩٣٣) وقد أشار كل من الجبرى، الديب إلى أن التعاون والتنافس يعتمد على أربعة اعتبارات:

الأول: أن سلوك التعاون والتنافس تبنى استجابته داخل النظام الإنسانى تبعاً للموقف الذى تقدمه له البيئة الطبيعية.

الثانى: أن التعاون والتنافس عادة *Habit* تثبت بواسطة طرق التعلم الطبيعية (مكتسبة).

الثالث: أن التيار الاجتماعى فى المجتمع هو العامل الديناميكى الأعظم الذى يتحكم فى كيفية تفاعل الأفراد مع الآخرين فى هذا المجتمع. (١٢ : ٣٩)

إن التنافس لا يعنى الصراع وأن المجتمع غير متحيز للتنافس أو للتعاون، كما أن التنافس عادة ما تكون إنتاجيته مرتفعة.

ويمكن توضيح الخصائص المميزة لكل من التعاون والتنافس فى الجدول (٢):

نقلًا عن أسماء عبد العال الجبرى، محمد مصطفى الديب ١٩٩٨.

جدول (٢): الخصائص المميزة لكل من التعاون والتنافس

م	خصائص الموقف التعاوني	خصائص الموقف التنافسي
١	تكون العلاقات الشخصية بين الأفراد إيجابية.	تكون العلاقات الشخصية بين الأفراد سلبية.
٢	يتميز بانخفاض معدل القلق عن المتوسط وقلّة الخجل وقلّة الإنطواء والخوف من الآخرين، وشعور الأفراد بالأمان والألفة والطمأنينة.	يتميز بزيادة معدل القلق إلى حدود أعلى من المتوسط وزيادة معدل الشك وكثرة التشاؤم وحب الذات والعزلة والتوتر والعداء بين الأفراد.
٣	تتسم العلاقات الاجتماعية بالإيجابية وتنمية روح الانتماء للجماعة.	يتسم بحب الذات والغربة.
٤	يتسم بالمشاركة وإنجاز الأهداف الجمعية.	يتسم بالاستئثار وإنجازات المهام الفردية.
٥	توزع المكافآت فيه على أعضاء الجماعة بالتساوي.	تكون المكافأة للفرد الفائز فقط.
٦	يقسم العمل بين أعضاء الجماعة الواحدة وتنسق الجهود بينهم.	انخفاض تقسيم العمل وتنسيق الجهود بين الأفراد المتنافسين.
٧	كل فرد يبذل أقصى جهد لديه - كعضو فى جماعة - لتحقيق الهدف المشترك مع أعضاء جماعته.	كل فرد يبذل أقصى جهد لديه - كعضو بمفرده - لتحقيق هدفه وإعاقه الآخرين عن تحقيق أهدافهم.

ويرى الباحث أن هناك أموراً تحيط بمعاونى أعضاء هيئة التدريس فى المجتمع الجامعى تقتضى بطبيعة الحال تواجد بعدى التعاون والتنافس بشكل إفرادى أو على الإجمال، ويتجلى عنصر التعاون فى السلوكيات مع الزملاء سواء كان ذلك على مستوى الكلية أو على مستوى القسم أو حتى على مستوى المادة الدراسية الواحدة التى يضطلعون بمهمة المرافقة فى تدريسها مع عضو هيئة التدريس، وكذا المهام الدراسية والبحثية على مستوى الدراسات العليا ذات الصبغة الجمعية

وليس هذا فحسب - فيما يتعلق بالواجبات الأساسية والتى يتعين عليه إنجازها، ولكن يتجلى التعاون بشكل أوضح فى سياق الاضطلاع بالأعباء أو الواجبات الإضافية، التى ربما لا يترتب عليها مساءلة قانونية ومن ثم توقيع العقوبات.

كما أن سلوك التعاون الذى يمكن أن يلاحظ بين فئة معاونى أعضاء هيئة التدريس لا يقتصر عند حد الزملاء بل يمكن أيضاً أن يلاحظ على مستوى المنظمة (الكلية) - كإدارة

وقيادة - حيث يتم عقد الاجتماعات بمعاونى أعضاء هيئة التدريس على مستوى الكلية، أو على مستوى القسم الأكاديمى لبحث المشكلات التى قد تعوق سير العملية التعليمية، أو مشاكل مجتمع هيئة التدريس (الصغار) وآليات التفاعل والمشاركة والأدوار كل حسب تخصصه وقدراته ورغباته، وما يتم طرحه من قضايا جدلية تقتضى المشاركة بالرأى والانفعال الوجدانى لصالح العمل، وهذه أمور يمكن أن يتجسد معها كينونة التعاون على المستوى الكلية والذى يمكن استشفافه من خلال الملاحظة والإطار السلوكى المميز.

كما أن بعداً آخر يمكن ملاحظة نمط التعاون من خلاله وهو التعامل مع الطلاب، وما يثيرونه من قضايا تشكل لهم إشكالاً على البعدين الراهن والغائى فيما يتعلق بأمورهم الدراسية من مذاكرة، وهو استخلاص المعلومة، ومستوى التحصيل الدراسى، واختيار الشعب الدراسية، والتعامل مع الامتحانات، وإمكانية الاتجاه للإبداع ... وهذه أمور يبرز معها عنصر التعاون بشكل لا يقبل الجدل.

أما الاتجاه التنافسى فهو مطلوب، ولا ريب فى ذلك، وهذا ما أكدته البحوث والدراسات التى سبق تناولها ابتداءً فى هذه الجزئية، ويرى الباحث أن التنافس قد يكون فردياً فى بعض الأمور، وقد يكون عملاً تعاونياً من خلال تكليف الجماعة بعمل ما مشترك يقتضى الأمر إنجازه، وقد يكون الاتجاه الثانى للتنافس المتعاون على مستوى الجماعة، فمادة أى تكون محك لنفسها شريطة جودة المخرج دون التقيد بزمان أو جودة المخرج مع التقيد بزمان هذا من جهة، ومن جهة أخرى، قد تكون الجماعة فى موقف تنافسى متعاون ضد جماعة أخرى.

وبعد كل، ومن خلال ما تقدم، فإن الباحث ليس فى حاجة إلى مزيد من التدليل حول أهمية عنصر التعاون / التنافس فى الحياة الوظيفية لمعاونى أعضاء هيئة التدريس فى مجتمع الجامعة ولاسيما كليات التربية الرياضية، حيث يعد التعاون مؤشراً قوياً للصحة النفسية والتوافق الشخصى والاجتماعى والمهنى.

الحيوية والدينامية والكفاءة البدنية:

إن التعليم مهنة مضنية وتشكل عبئاً على الجهاز العصبى للمعلم، وتعد سلامة الصحة الجسدية مطلباً أساسياً، ويتحمس الطلاب عندما يكون معلمهم حيويًا ويظهر رغبة فى الحياة وشغفاً بالعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والدينامية. (١٧٦ : ٤٦٥)

ويشير كمال دسوقي ١٩٨٨ إلى أن الحيوية *Vitality* تعنى من ضمن معانيها - قوة وطاقة وشدة التحمل أو التجلد، وهى طراز شخصية مركب فى إشارات وحركات بادية الحيوية فى انخفاض العتبة للانفعالات السارة. (١١٧ : ١٥٨١)

ويذكر نبيل محمد زايد ٢٠٠٠ أن الحيوية والنشاط في العمل يقصد بها القدرة على بذل الجهد المستمر بلا كلل، وتعتبر الحيوية والنشاط إحدى الخصائص التي تمكن المعلم من أداء وظيفته، كما أن الطالب هو الذى يعانى نتيجة كسل المعلم، وأن سلوك المعلمين يحدد سلوك الطلاب، فالمعلم النشط المجدد والمنظم يثير اهتمام الطلاب ويؤثر عليهم وعلى مسلكهم بصورة كبيرة. (١٧٤ : ٦٤)

كما يذكر على راشد ٢٠٠٢ أن المعلم العصري الكفاء يتمتع بحيوية ونشاط يؤهلانه للقيام بوظائف متباينة طوال اليوم الدراسى دون تغير فى هذه الحيوية أو ذاك النشاط، حيث ينعكس ذلك على الطلاب فيشيع فيهم هذه الحيوية ويبثهم النشاط والإقبال على العمل، ويتسم المعلم الحيوى - غالباً - بروح الدعابة مما يوجد بيئة تعلم مريحة وممتعة، كما أن الدعابة تخفف التوتر، وتعبّر عن ثقة المعلم بنفسه، وتنمى ثقة الطلاب به، وتدعم ذاكرة التحصيل بعيد المدى. (٩٦ : ٧٠)

ويشير عبد الحميد محمد شاذلى ١٩٩٩ إلى أن كثيراً من جوانب الشخصية يعتمد على الكيان الجسمى الموروث، بل لعل الجوانب الجسمية هى التى تحدد الشخصية تحديداً دقيقاً، كما أن ضعف البنية أو الاعتلال الجسمى، وما يصاحبه من تغيرات خفيفة بأن يحدث انحرافاً فى الشخصية. (٧٥ : ٢٩٦)

إلا أن سيد صبحى ٢٠٠٣ يرى أنه على الرغم من أن ثمة تباين بين الأفراد فى التكوين الجسمى، إلا أنه ليس له علاقة بالشخصية، حيث أثبتت البحوث والدراسات وجود ارتباط ضئيل جداً، مما يؤكد على أن التكوين الجسمى له أثر موجب، ولكنه ضئيل جداً فى تحديد ملامح الشخصية، وضعيف فى تشكيل أبعادها النفسية. (٥٤ : ٦١)

ويذكر ممدوح عبد المنعم الكنانى ١٩٧٩ نقلاً عن مصطفى فهمى أن الشعور بالإرهاك لا يكون نتيجة لإصابة الخلايا العصبية ولاينجم عن مرض يصيب عضواً من أعضاء الجسم أو ضعفاً ينال عصباً من أعصاب البدن كالتعب العادى الذى نألفه لدى الأصحاء.

ويضيف الكنانى أنه من التفسيرات المختلفة للشعور بالإرهاك مايلى:

أولاً: قد يكون نتيجة لسلوك مكتسب يتعلمه الصغار من الكبار. ذلك أن الكبار قد يكونوا دائمي الشكوى من أقل مجهود يبذلونه، ولذلك فمن المتوقع أن يقلدهم الصغار.

ثانياً: قد يكون الإرهاك نتيجة ما يعانيه الشخص من قلق بسبب المواقف الإحباطية التى تتعرض لها حاجاته. (١٦٦ : ٣٢٢، ٣٣٤)

ويرى الباحث - وفقاً لما ذكره - جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفاى ١٩٨٨ عن الحماس الأولى *Intial Spurt* أن الإنتاجية الأدائية لمعاونى أعضاء هيئة التدريس، ولا سيما فى كلية ذات طابع نوعى تتجسد فيها الحيوية والكفاءة البدنية، ولا يمكن لعين أن تخطئها، لا يعنى زيادة فى معدلها مع بداية العمل أو المهمة أو سلسلة المحاولات التى يقوم بها فقط، وهو ما يعرف بحماس البداية *Beginning Spurt* وإن حدث ذلك وخصوصاً أن هذا الحماس يرتبط بصفة عامة بالأعمال الجديدة أكثر مما يرتبط بالأعمال التى ألف الفرد القيام بها، فهذا لا يعطى مؤشراً حقيقياً وصادقاً، على أن خصيصة الحيوية والدينامية تقع ضمن خارطة التكوين الشخصى للفرد، وينعكس ذلك بالتبعية على جودة الأداء.

كما يرى الباحث أن الفرد الذى يتمتع بالمبادأة *Initiative* والتى تعطيه إمكانية العقل المستقل فى بدء سلسلة من الأحداث، وتعتبر مؤشراً سافراً يكشف عن الحيوية والدينامية للفرد، حيث أن الشخص المبادر *Initiator* يقدم أفكاراً جديدة أو يساعد فى شق طرق جديدة للعمل، بما يؤكد تواجد علاقة لصيقة بالإنتاج الإبداعي للفرد، ويدعم حيويته ودوافعه للنشاط.

ويذكر جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاى ١٩٨٨ أن دافع النشاط *Activity Drive* يعنى الرغبة فى النشاط الجسمي كما يعبر عنها فى الحاجة التلقائية إلى الحركة والانغماس فى نشاط ما، كما يعتقد العديد من السيكولوجيين أن هذا الدافع أساسى وبالتالي فهو غير متعلم. (٢٨ : ٤٦)

إلا أن الباحث يرى أنه على الرغم من اعتقاد بعض السيكولوجيين بأن دافع النشاط غير متعلم، فإنه تجدر الإشارة إلى أن المناخ الوظيفي وما يحيط به من تغيرات قد تدفع الفرد متواضع الحيوية والنشاط إلى تغيير مسلكه واستحالاته إلى إنسان نشط ومرح بدرجة ما، وإن كانت هذه الدرجة أقل من الشخص الذى يتمتع أساساً بهذه الخصيصة الهامة والداعمة لخارطته الشخصية، قياساً على ما قد تحدثه الضغوط النفسية من تأثيرات سالبة على الحيوية والدينامية، وهذا التغير يبدو كاستجابة ليس فقط للنشاط الذاتى *Self-Activity* والذى ينبعث عن رغبات الفرد بل أيضاً نتيجة الأحداث التى تفرض عليه من الخارج والتى تبدو فيها كإلية النشاطات النفسية والحيوية والاجتماعية التى تكون الشخصية حيث يقابلها مصطلح *Ergasia*. كما أطلق عليها أدولف ماير *Adolf Meyer*

الثقة بالنفس:

تمثل الثقة بالنفس إحدى الخصائص الانفعالية الهامة التى تلعب دوراً أساسياً فى حياة الأفراد، وتساهم بشكل مباشر فى تحقيق توافقه النفسى، ومما لاشك فيه أن ثقة الفرد بنفسه

ترتبط بمفهومه الإيجابي عن ذاته وبتقديره المرتفع للذات، ومن ثم فهي تلعب دوراً هاماً فى تحقيق الفرد لذاته مما يكون له أكبر الأثر فى تحقيق الهوية الإيجابية.

ويشير عادل عبدالله محمد ١٩٩٧ إلى أن شروجر *Shrauger* يرى أن الثقة بالنفس *Self - Confidence* تعرف على أنها إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته وقدرته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة، وتتطلب أن يحيا الفرد فى أمان وأن يشعر بالطمأنينة، إذ يرى عبد العزيز القوصى أنها تنبع من شعور الفرد بالأمن والاطمئنان، أما عندما يشعر بالخوف أو يفقد شعوره بالأمن فيبدو عليه عدد من المظاهر مثل التهاون والاستهتار وسوء السلوك، وعدم الاهتمام بالعمل، والخوف منه، واتهام الظروف عند الإخفاق فيه، والخوف من نقد الآخرين، إضافة إلى أحلام اليقظة، والمبالغة فى التظاهر بطيب الخلق، ويضيف أن هذه الصفات كلها يجمعها ما يعرف بضعف الثقة بالنفس أو الشعور بالنقص، ويعرف القوصى ضعف الثقة بالنفس بأنها انعدام السعادة وقلة الرضا والطمأنينة أو انعدامها، ووجود اضطراب نفسى ، وقلق داخلى ، وشعور بفقد السند، وفقاً ما لدى الفرد من قوة. (٦٩ : ٥٧)

ويذكر عادل عبد الله محمد ١٩٩٧ أنه عندما يفقد الفرد ثقته بنفسه تتأثر علاقته بالآخرين سلباً وينعزل عنهم ويعيش بالتالى على هامش الجماعة، ويؤدى به ضعف الثقة بالنفس إلى اتخاذه لعدد من الأساليب التعويضية كالنقد والتهمك والسخرية واصطناع الوقار، وقد تظهر هذه الأساليب السلوكية فى صور مرضية، أما عندما يكتسب الفرد الثقة بالنفس، فإنه يحاول أن يؤثر بفاعلية فى الآخرين وأن يكون له دوره المعروف والمميز بينهم. (٦٩ : ٢)

وفى هذا الصدد يذكر ممدوح عبد المنعم الكنانى ١٩٧٩ نقلاً عن عبد العزيز القوصى أنه من مظاهر ضعف الثقة بالنفس الجبن والإنكماش والتردد، وتوقع الشر وعدم الإهتمام بالعمل والخوف منه، وإتهام الظروف عند الإخفاق فيه، وأحياناً يكون مظاهره التشدد، والمبالغة فى الرغبة فى الإلتقان للوصول إلى درجة الكمال. وهذا الإندفاع للكمال يدل عادة على الخوف من نقد الآخرين، ومن مظاهره كذلك أحلام اليقظة، والمبالغة فى التظاهر بطيب الخلق، والحالات العصبية، والمرضية. (١٦٦ : ١٤٧)

وتعتبر غالبية الدراسات التى اهتمت بقياس الثقة بمثابة دراسات ارتباطية فى طبيعتها تربط الثقة بالنفس أو أحد العوامل التى تتألف منها بمتغير آخر، وقد تم إجراء الدراسات التى تتناول الثقة بالنفس فى مجالات أساسية ثلاثة هى:

١- ربط الثقة بالنفس بمقياس ما، يتناول الأداء الأكاديمي أو أى جانب آخر يؤثر فى الأداء الأكاديمي.

٢- ربط الثقة بالنفس بمقياس ما، يتناول النجاح غير الأكاديمي.

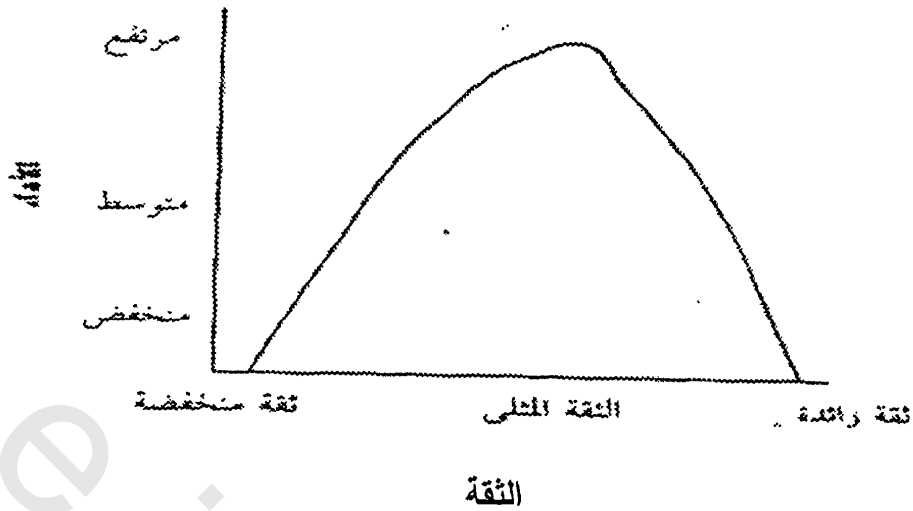
٣- ربط الثقة بالنفس بمقياس ما، يتناول الصحة النفسية.

ففي المجال الأكاديمي يرى عادل عبد الله محمد ١٩٩٧ نقلاً عن *Erwin & Kelly* أن نمو الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة يرتبط بكل من رضا الفرد عن مهنته التي اختار العمل بها وذلك من خلال اختياره الأكاديمي ودراسته الأكاديمية وتعهداته المهنية، بينما يرى *Reddy* أن الثقة بالنفس ترتبط بالدرجات الفعلية التي يحصل عليها الطالب وب حاجته إلى الإنجاز، وعند تناول عناصر محددة تؤثر على النجاح الأكاديمي كدراسة *Cano, et al*، التي تناولت الخوف من النجاح، ودراسة *Depreeuw*، التي تناولت قلق الاختبار، ودراسة *Duran & Zahaki*، التي تناولت القدرة على الاتصال والتواصل، ودراسة *De Mota*، التي تناولت القلق كسمة يتضح أن زيادة الثقة بالنفس ترتبط بحدوث تغيرات إيجابية في هذه المتغيرات، *De Mota*، وفي المجالات الأخرى غير المجال الأكاديمي يرى *Shneidman* أن الثقة بالنفس ترتبط بالنجاح في الجانب المهني بالنسبة للمحامين، ووجد *Katz & Singh* أنها ترتبط بالنجاح في الإقلاع عن التدخين، ووجد *Sudha & Nirmala* أنها ترتبط بالنضج الانفعالي، في حين وجد *Deb*، علاقة بين الثقة بالنفس والتوافق النفسي، ووجد *Bryant & Veroff* أن المعدل المرتفع من الثقة بالنفس يرتبط بالتقديرات الذاتية المرتفعة *Katz & Singh*. (٦٩ : ٣)

ويذكر فتحي مصطفى الزيات ٢٠٠١ أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقود إلى مستوى أفضل من الأداء، كما أن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع. (١٠٨ : ٥٠٦)

وباعتبار معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية من زمرة الرياضيين- ولو على مستوى المنافسة الرياضية (الأداء الأكاديمي) في المحاضرات التطبيقية، فإنه يوجد ارتباط قوى بين الثقة بالنفس والأداء، إلا أن نمطية الأداء الوظيفي يتباين بشكل كبير، حيث أن الحالة الأولى لم تزد عن كونها أداءات رياضية تنافسية، بغض النظر عن مستوى التنافس ذاته، سواء كان رياضياً على مستوى التدريب أو على المستوى الأكاديمي.

وفي هذا الصدد، يوضح أسامه كامل راتب ١٩٩٥ العلاقة بين الثقة في النفس والأداء *Performance* في شكل (١٤).



شكل (١٣) العلاقة بين الثقة بالنفس والأداء

ويتضح من شكل (١٣) أن الأداء يتحسن حيثما أن الثقة تزداد إلى نقطة مثلى، وعندما يحدث أن تزداد الثقة تؤثر سلباً في انخفاض الأداء، ويرجع ذلك إلى أن الثقة الزائدة قد تخضع الفرد وتجعله يعتقد - بشكل مبالغ فيه - في أهليته، ومن ثم لا يبذل الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق، أفضل أداء. (٢٤٩ : ٣٣٧)

كما يذكر أسامة كامل راتب ١٩٩٥ أن خصائص الثقة بالنفس تضم ما يلي:

- ١- الثقة تنثير الانفعالات الايجابية.
- ٢- الثقة تساعد على تركيز الانتباه.
- ٣- الثقة تؤثر في بناء الأهداف.
- ٤- الثقة تزيد من المثابرة وبذل الجهد.
- ٥- الثقة لا تعتبر بديلاً للكفاية الشخصية. (١١ : ٣٤٢)

والحقيقة أن معاون هيئة التدريس الذى يتمتع بالثقة فى النفس (المثلى) *Optimal Self* يضع لنفسه هدفاً / أهدافاً واقعية تتماشى وقدراته، وتعتبر امتلاك الفرد للثقة فى النفس المثلى، خصيصة شخصية ضرورية وهامة ولكن امتلاكه لهذه الخصيصة لا يضمن (وحده) التفوق فى الأداء، فالثقة فى النفس المثلى تمنح الفرد كفاءة فى التعامل مع الأخطاء، كما أن الافتقار والعوز للثقة فى النفس أو امتلاكها بقدر ضئيل، تجعل الفرد من الناحية النفسية أسيراً لتصورات السلبية مفتقداً التركيز فى الأداء.

ومن ثم، تُعد الثقة فى النفس بمثابة التعبير عن قيمة الشخص لذاته، ولاسيما فى المجتمع الجامعى حيث تبدو القدوة للطلاب.

وأخيراً، فإن ما يخص متغير الاندماج فى العمل، يرى الباحث أن الاهتمام بالعمل ينعكس على مستوى أداء الفرد وروحه المعنوية ودرجة رضائه عنه. والواقع، وفقاً لما ورد من تنظير فى أدبيات التراث السيكولوجى، فثمة علاقة قائمة بين كل من الاتجاه والدافعية والرضا الوظيفى، ومن ناحية أخرى بين الاندماج فى العمل كمصطلح يقع ضمن الأدائية النزوعية الوظيفية للفرد، حيث أنه إذا كان أداء الفرد للوظيفة نابع من اهتمامه بها، يكون بالتبعية أدائه أفضل ممن لا تتوافر لديه مثل هذه الاهتمامات، الأمر الذى يحسن من شكل منحنى العمل *Work curve* الخاص به وينأى به عن الكف المهني *Occupational inhibition*.

ثانياً: الدراسات السابقة:

لقد سعى الباحث حثيثاً إلى الحصول على الدراسات السابقة باعتبارها إطاراً مرجعياً لبحثه سواء كانت مرتبطة أو متشابهة.

وقد قام الباحث بعرض ما تيسر له من دراسات وعددها (١٧) دراسة، (٦) ستة دراسات عربية، (١١) اثني عشر دراسة أجنبية.

وسوف يتم عرض الدراسات السابقة - ابتداءً - بشكل عام في صورة مجذولة، كما هو موضح في جدول (٣)، ثم يلي ذلك تناول نوعي محوري لهذه الدراسات كما هو مشار إليه في جدول (٤).

أولاً: عرض الدراسات السابقة بشكل عام:

ويشمل الدراسات السابقة العربية والأجنبية كما هو مبين في جدول (٣)

أولاً: الدراسات العربية:

جدول (٢) : الدراسات السابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وقاريتها	موضوع الدراسة	العينة:		أدوات جمع البيانات	الأسلوب الإحصائي	أهم النتائج
			عددها	المرحلة السنوية			
١- حسن علي حسن (٢٥)	إنتاج علمي ٢٠٠٠	بعض المظاهر السلبية المتعلقة بالصورة الذهنية المدركة لاستاذ الجامعة.	١٠٠ فرد	أعضاء هيئة التدريس، ومعاونيهم، وطالبات الدراسات العليا	استبيان عن الخصائص السلبية الشائعة والمعبرة عن مضمون صمورة استاذ الجامعة في تدارك بعض المتغيرات / من إعداد الباحث	- معامل الارتباط. - المتوسط الحسابي. - التكرارات والنسب المئوية. - الانحدار المعيارى - اختبار (ت) - معاملات علمية لإداء البحث.	- أوضحت النتائج بعض الجوانب السلبية المدركة عن استاذ الجامعة في الإبعاد التالية: - المظهر، الأخلاق، السلوك الاجتماعي، الكفاءة العلمية، الوضع المادى. - وجود فروق دالة احصائياً بين عينة طلاب الدراسات العليا ومعاوني اعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمدى شوع تلك المظاهر السلبية.
٢- حسن علي حسن (٢٣)	إنتاج علمي ١٩٩٩	بعض عوامل كسف الدافعية للإنجاز في مجال البحث العلمى بالجامعة. "دراسة تحليلية لمدركات عينة من أعضاء هيئة التدريس	٨٠ فرد	أعضاء هيئة التدريس الجامعيين	استبيان مفتوح / من إعداد الباحث عن المعوقات أو العوامل النفسية التى تقضى الى كف أو خفض دافعية الإنجاز لدى عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بإجراء البحوث اللازمة لتنمية مستواه المعرفى وتزقيته من درجة علمية لاخرى.	- التكرارات والنسب المئوية. - معاملات علمية لإداة البحث.	* أساسية متعلقة بكف الدافعية هي: ١- عدم الحالة في التقييم. ٢- ضعف العائد المادى. ٣- القيادة التسلطية. ٤- قلة الإمكانيات. ٥- ضعف التكوين العلمى. * العامل الثانوية هي: - أ- مشاكل الأسرة. - ب- عدم التشجيع - ج- غياب التواصل بين الزملاء.

تابع جدول (٣) : الدراسات السابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وتاريخها	موضوع الدراسة	العينة		الدرجة السنوية	أدوات جمع البيانات	الأسلوب الإحصائي	أهم النتائج
			عدد	المرحلة				
٣- محمد أحمد بومى (١٣٢)	إنتاج علمى ١٩٥٥	مواقف فاعلية معلمى الجامعة	-	أعضاء هيئة التدريس الجامعيين	استبيان / من إعداد الباحث يستوضح فيه عن المتغيرات / العوامل التى تعوق فاعلية أعضاء هيئة التدريس الجامعيين.	- التكرارات والنسب المئوية. - معاملات علمية - أداة البحث	أسفرت الدراسة عن تسلسل بعض الأشخاص تفلاخ الجامعة دون اعلية كاملة، ومن ثم وقوعهم في اخطاء جسمية أثرت على الصورة المدركة لأستاذ الجامعة وغير لها من المتغيرات.	
٤- يوسف عبد الفتاح (١٨٥)	إنتاج علمى ١٩٩٤	بعض الخصائص المدركة للمأولة لشخصية الأستاذ الجامعى بجامعة الإمارات المتحدة.	-	الطلاب الجامعيين ذكور / إناث	استبيان عن مدركات الطلاب لبعض الخصائص الشخصية للأستاذ الجامعى / إعداد الباحث	- المتوسطات والأنحرافات المعيارية. - معاملات الارتباط. - اختبار (ت). - المعاملات العلمية لأداة البحث.	كانت أهم النتائج ما يلي: ١- وجود فروق دالة إحصائيا بين ما يدرسه الطلبة بوجه عام لبعض خصائص شخصية الأستاذ الجامعى، وما يأملون أن تكون عليه هذه الخصائص، وقد اتضح ذلك على المتغيرات التالية : -التمكن العلمى - المهاره فى التدريس - عدالة ودقة التقويم - منافسة أخطاء الطلبة دون إخراجهم والبقاء فى القول والعمل. ٢- وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الذكور والإناث لمرتبة الخصائص الأكاديمية. فقد احتلت مرتبة الخصائص الأكاديمية المرتبة الثانية والثالثة من الناحية الواقعية لدى الإناث والذكور على التوالي، بينما فى الصورة المأولة يأمل كليهما أن تكون الخصائص الأكاديمية فى المرتبة الأولى.	

تابع جدول (٣) : الدراسات السابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وتاريخها	موضوع الدراسة	العينة		أعضاء هيئة التدريس	أدوات جمع البيانات	الأسلوب الإحصائي	أهم النتائج
			عدد	المرحلة السنية				
٥- محمود صالح خالك (١٤٠)	دكتوراه ١٩٩٣	دراسة مقارنة لنظام تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعات جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية.	-	أعضاء هيئة التدريس	استبيان خاص بالمعيار المقترحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس من إعداد الباحث	المتوسط الحسابي - التكرارات والنسب المئوية - معامل الارتباط - الانحراف المعياري - كاي ^٢ - معاملات علمية - أداة البحث	توصلت الدراسة إلى وضع معايير لتقويم أعضاء هيئة التدريس في ضوء خبرات كل من إنجلترا والولايات المتحدة.	
٦- سعيد إسماعيل عثمان (٥٠)	دكتوراه ١٩٨٧	دراسة ميدانية لبعض مشكلات أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي في مصر	-	أعضاء هيئة التدريس	استبيان خاص بالادوار التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في ضوء وظائف الجامعة المعاصرة - استبيان خاص بأوضاع هيئة التدريس بالجامعات المصرية بما يضمن له الوفاء بالتزاماته وما تقتضيه طبيعة العمل.	المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - كاي ^٢ - اختبار . ت - معاملات علمية - أداة البحث	توصلت الدراسة إلى تحديد بعض المشكلات التي تعوق أعضاء هيئة التدريس عن قيامهم بدورهم لوظائفهم على الوجه الأكمل، وكانت أهم توصياتها: - توفير الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيما يقومون به من تدريس وبحث. - رفع المستوى المادي لعضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية بما يضمن له الوفاء بالتزاماته وما تقتضيه طبيعة العمل.	

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

تابع جدول (٢) : الدراسات السابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وتاريخها	موضوع الدراسة	العينة		عدددها	أدوات جمع البيانات	الأسلوب الإحصائي	أهم النتائج
			المرحلة السنية					
١- سميتا ناجبال. مارق هـ Nagpal. Simta Rutichie. H Martin (٢٠٣)	إنتاج علمي ٢٠٠٢	مقابلات اختيار طلبية بـ برامج الماجستير. "دراسة استكشافية".	- فئة طلاب الدراسات العليا المنحة بـالماجستير. - فئة أعضاء هيئة التدريس الجامعيين.	- مقابلات شخصية مقتنية فساد بها (٩) من أعضاء هيئة التدريس.	- التكررات والنسب المئوية - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل الارتباط - اختبارات	أشارت النتائج إلى درجة من الاتفاق على: - المعايير المهنية الملائمة للهدف، ملائمة البرامج، الاستعداد المهني، الاستعداد الأكاديمي. - المعايير الشخصية للتمتع الشخصي. - المرونة، الثبات العاطفي. - المواقف الخاصة والمهارات المتعلقة بالأشخاص بما فيها الحضور والمشاركة اللقطية والاستعداد الاجتماعي. - وقد أظهرت النتائج أن وجهات نظر العينة أقل تحاس فيما يخص عمليات اتخاذ القرار بعد اختيار المرشحين لفئة أعضاء هيئة التدريس. - لمعيار التقييم منافع وفوائد عند استخدام أسلوب المقابلات الشخصية في عملية الاختيار والمفاضلة بين المرشحين.	أشارت النتائج إلى: - لم يجد المدرسون المساعدون أي رغبة في الالتحاق بالخدمات المهنية في المجال البيئي. - لم يضع المدرسون المساعدون أي اعتبار للخدمة المهنية البيئية على أسس أنها ليست أحد متطلبات الوظيفة. - إلا أن لا المشاركون في الخدمة المهنية تميل إلى تغيير العلاقات والارتباطات خارج الكلية، حيث يعد ذلك ضروريا لبناء الثقة والاحترام مع المجتمع.	
٢- ستيفن الإن جريير Grier. Alan. Steven (١٩٩)	دكتوراه ١٩٩٩	تأثير المشاركة على حيوية معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة - دراسة حالة.	المدرسين المساعدين بالجامعة	٧٠		- امتيكان الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس / من إعداد الباحث.	- المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل الارتباط - المعاملات الطيفية لأداة.	

تابع جدول (٣) : الدراسات السابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وتاريخها	موضوع الدراسة	العينة			أدوات جمع البيانات	الأسلوب الإحصائي	أهم النتائج
			المرحلة السنية	عددتها				
٣- مساري روزان سجيا Sigga, Mane Rosane (٢٠١١)	إنتاج علمي ١٩٩٦	علاقة رضا وتوتر أعضاء هيئة التدريس في عملهم بمستوى فهمهم للبيئة الدينية.	أعضاء هيئة التدريس الجامعيين	٥٠		- استبيان استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس مكون من (٣٣) بنسج حول عاملي الرضا والتوتر المصاحب للوظيفة.	- المتوسط الحسابي - الانحدار - المعيارى - معامل الارتباط - اختبار (ت) - المعاملات - المعاملات - الاختبارات - البحث	اشارت النتائج بصفحة عامة الى : - زيادة الرضا الوظيفي، ونقص فى التوتر عند اعضاء هيئة التدريس خاصة عندما يتمتعون بمستوى عال من اللبقة الدينية. - كما اشارت النتائج الى أن أعضاء هيئة التدريس عموما راضون عن عملهم حتى ان معظمهم يشعر بان حالهم البدنية تفوق كثيرا من زملائهم ونظرائهم، وان معظمهم يمارسون العمل بتوتر قليل.
٥- البرت، س. ب. هاب، ادجار ب. يودر Happe, C. Allert. Yoder, P Edgar (٢٠١١)	إنتاج علمي ١٩٩١	التوتر والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.	أعضاء هيئة التدريس من كلية.	-		- استبيان توتر أعضاء هيئة التدريس / من إعداد الباحث.	- المتوسط الحسابي - الانحدار - المعيارى - معامل الارتباط - اختبار (ت) - المعاملات - المعاملات - الاختبارات - البحث.	- لم تلاحظ اية فروق دالة احصائيا بين نظامي العمل الاكاديمي الشاق والبسيط. - أعضاء هيئة التدريس الذين يحصلون النموذج (أ) من التوجيه الشخصي اظهروا مستويات عالية من التوتر اعلى من اعضاء هيئة التدريس الذين فى الفئة (ب). - أعضاء هيئة التدريس جياية نوعا بالنسبة للرضا الوظيفي.

تابع جدول (٢) : الدراسات السابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وتاريخها	موضوع الدراسة	العينة		عضو هيئة تدريسي	٢٠	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١
------------	----------------------	---------------	--------	--	-----------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---

تابع جدول (٧) : الدراسات السابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وتاريخها	موضوع الدراسة	العينة		أدوات جمع البيانات	الأسلوب الإحصائي	أهم النتائج
			عدددها	المرحلة السنية			
٨- دونالد، فرانسيس، مالك، حداد Haddad Donald Francs - Michael (٢٠٠٠)	دكتوراه ١٩٨٧	مجتمع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وسلوكيات المدير الإداري تجاه تقييم أداء هيئة التدريس.	١٠٣	أعضاء هيئة التدريس الإداريين أعضاء هيئة التدريس الإداريين غير الإداريين	استبيان مكون من ٧ أقسام يحتوي على ٧٥ بنداً / من اعداد الناجت لافضلية سمط عملية التفويض لاعضاء هيئة التدريس الجامعيين .	- المتوسط الحسابي - الانحدار - المعيارى - معامل الارتباط - اختبار (ت) - المعاملات - العلمية لأداة البحث.	- الأنماط المفضلة لتقييم هيئة التدريس هي التي أجزاها قسم المدرسين و الطلبة المقربين في القصول الدراسية. - الأهداف التوجيهية مثل تحسين التعليم ومساعدة هيئة التدريس على التطور المعنى هي أهم ما ورد في الدراسة مع بعض الأعمال الأخرى المرتبطة بها. - هناك حاجة ملحة إلى تغييرات تتراوح بين الصغيرة إلى الكبيرة في عمليات تقييم هيئة التدريس.
٩- نيز موند رنر فورد Desmond Rutherford (١٩٩٣)	إنتاج علمي ١٩٨٧	تقويم الأداء: تقرير حول رأى هيئة التدريس الأكاديمية	٣٥	أعضاء هيئة تدريس	استبيان خاص بالمعايير المقترحة التي ينبغي أن توضع في الاعتبار عند تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس	- المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل الارتباط - معامل - المعاملات العلمية أداة البحث.	- كشفت الدراسة عن المعايير التي ينبغي أن توضع في الاعتبار عند تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومنها: - أن ٩٠% من أفراد العينة ضرورة أن يشمل التقويم كل المجالات الأكاديمية بما فيها الأنشطة الخارجية المتعلقة بالانشاطات الأكاديمية. - أن ٨٠% من أفراد العينة ضرورة وجود إجراءات نظامية لتقويم الأداء. - أن ٨١% أن يكون لروساء الأقسام العلمية وكبار الأعضاء في القسم دوراً نشطاً في مساعدة هيئة التدريس لتطويع أسلوب تدريسيهم، في حين أيد ٨٩% ، ٨٥% أن يكون لهم دور في البحث والفترة الإدارية على الترتيب.

تابع جدول (٢) : الدراسات المسابقة بشكل عام

اسم الباحث	نوع الدراسة وتاريخها	موضوع الدراسة	العينية		أدوات جمع البيانات	الأسلوب الإحصائي	أهم النتائج
			عدددها	المرحلة السنية			
١٠- ريتشارد ميلر Richard I. Miller (٢٠٧)	انتاج علمي ١٩٨٦	تقديم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات خلال عشر سنوات	-	أعضاء هيئة التدريس	اعتمدت الدراسة بالوصف والتحليل للنحوث المسحية التي أجريت في تلك الفترة والتي قام بها المركز الدولي لتنظيم وإدارة التعليم العالي	- التكرارات والنسب المئوية - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل الارتباط	أسفرت الدراسة عن لمطين من التغييرات: أولاً: تغيرات إيجابية: - ازدياد في تقنيات تقديم أداء أعضاء هيئة التدريس من حيث: وجود قاعدة بيانات تدعم اتخاذ القرار - زيادة عدد المقائيس المستخدمة في التقارير الخاصة بالكفاءة التدريسية من وجهة نظر الطلاب والمعلماء. - ثانياً: تغيرات كل جيل: - الاتصال على البيانات الإحصائية قد لا يحقق الهدف من التقويم. - الاعتراض على المقائيس التي تتناول الحكم على كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. - من يقوم بالتقويم قد لا يمنح الوقت الكافي لتأمل وبحث تقويم أعضاء هيئة التدريس.
١١- جون و. كريزويل Creswell. W John (١٩٠)	١٩٨٥ انتاج علمي	أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء علم اجتماع العلوم والدراسات الاجتماعية.	-	-	- استمارة جمع البيانات من خلال المنشور من ترات العلوم والدراسات الاجتماعية / من إعداد الباحث	- المتوسط الحسابي - معامل الارتباط - تحليل التباين - اختبار (ت) - المعاملات العلمية لإداة البحث.	- تم التحقق من (الناحية الأذائية) الإثنائية حيث حاول البحث تفسير التباين عن طريق العوامل النفسية الفردية من تضمنين الفترة الذهنية العالية والدافع القوى لسداد، والسمات الشخصية والخصائص الخلقية. - وتم حصر الأفكار والآراء التي ترفع من تطور وتقييم أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالأداء الإثنائي.

تابع جدول (٢) : الدراسات السابقة بشكل عام

أهم النتائج	الأسلوب الإحصائي	أدوات جمع البيانات	العينة		موضوع الدراسة	نوع الدراسة وتاريخها	اسم الباحث
			المرحلة السنية	عدد حدها			
- عدم كفاية اللقاءات التي يحددها المشرفون لثريتهم. - عدم رضا الطلاب عن العلاقة الشخصية مع المشرفين فقد ذكر ٤٠% من الطلاب أنه لم يلتزم أي اتصال اجتماعي مع مشرفيهم خارج الجامعة، ٢٥% من الطلاب ذكروا أنه نادرا ما تلقوا أي تشجيع من مشرفيهم، وأن ١٥% منهم ذكروا أن مشرفيهم أبدوا اهتماما قليلا بهم. - اختلاف التوقعات من الطلاب والمشرفين بالنسبة للدور المناط بكل منهم. - الطلاب الذين قاموا ببحوث تقع في نطاق اهتمام مشرفيهم كانوا أكثر رضا وقناعة من زملائهم الذين درسوا موضوعات خارج اهتمام مشرفيهم.	- المتوسط الحسابي - معامل الارتباط - الانحدار - المعيارى - النسب المئوية - المعاملات - العلمية لأداة البحث.	استطلاع رأى رضا الطلاب المتحقين ناتر لاسات العليا والمسجلين والنقاط البحثة والمحددة بالإشراف / من إعداد الباحث	طلاب الدراسات العليا	٦٤ طالب	السنوات الأولى للإشراف العلمي على الدراسات العليا	ماجستير ١٩٧٩	١٢- ويلش. ج Welsh. J (٢١٤) (في: محمد منير مرسى، ١٩٩٢م) (١٤٩ : ٢٠١)

ثانياً: العرض المحورى للدراسات السابقة:

سوف يتناول الباحث تلك الدراسات فى ضوء محورين كما يلى:

المحور الأول : الدراسات التى تناولت هيئة التدريس:

١- أعضاء هيئة التدريس:

أ- صورة ناقدة للإنتاج العلمى فى محيط الاختبارات النفسية.

ب- صورة غيرية ناقدة لسلوكيات أعضاء هيئة التدريس.

٢- معاونو أعضاء هيئة التدريس:

- منطلقات تأثيرية سلبية- فى مجال البحث العلمى- تتناول العلاقة بين الدارس والمشرى على البحث بالإضافة إلى بعض المتغيرات الضمنية.

المحور الثانى : الدراسات التى تناولت الخصائص الشخصية والأدائية:

١- منطلق تقويمى.

٢- منطلق توصيفى.

ويوضح جدول (٤) تصنيف الدراسات السابقة فى ضوء هذين المحورين.

جدول (٤) : بين تصنيف الدراسات السابقة والمرتبطة

رقم الدراسة	اسم الباحث	المحور الأول		المحور الثاني	
		(٢)	(١)	(١)	(٢)
				أ	ب

أولاً: الدراسات السابقة العربية

١	حسن على حسن	(٢٠٠٠)	-	✓	-	✓
٢	حسن على حسن	(١٩٩٩)	✓	-	-	✓
٣	محمد أحمد بيومي	(١٩٩٥)	-	-	-	✓
٤	يوسف عبد الفتاح	(١٩٩٤)	-	-	-	✓
٥	محمود صالح خالد	(١٩٩٣)	-	-	-	✓
٦	سعيد إسماعيل عثمان	(١٩٨٧)	-	-	-	✓

ثانياً: الدراسات السابقة الأجنبية

٧	سميتا ناجبال، مارتن هـ . ريتش (٢٠٠٢)	-	-	✓	-	✓
٨	ستيفت آلان جريير	(١٩٩٩)	-	✓	-	✓
٩	ماري روزان سيجيا	(١٩٩٦)	-	✓	-	✓
١٠	تشارلز باتريك	(١٩٩٤)	-	✓	-	✓
١١	ألبرت س. هاب، إدجار ب يودر	(١٩٩١)	-	✓	-	✓
١٢	أولد هام، كلارا، هول	(١٩٩٠)	-	✓	-	✓
١٣	دونالد، فرانسيس، مايكل، حداد	(١٩٨٧)	-	✓	-	✓
١٤	ديزموند رذر فورد	(١٩٨٧)	-	-	-	✓
١٥	ريتشارد ميللر	(١٩٨٦)	-	✓	-	✓
١٦	جون . و . كريزدبل	(١٩٨٥)	-	✓	-	✓
١٧	ويلش . ج	(١٩٧٩)	-	✓	-	✓

المحور الأول:

لقد تضمن المحور الأول عدد من الدراسات على النحو التالي:

١- أعضاء هيئة التدريس:

فيما يخص الصورة الناقدة للإنتاج في محيط الاختبارات النفسية، كانت دراسة صالح بن إبراهيم الصنيع ١٩٩٨، أما عن الصورة الناقدة للسلوكيات والموجهة لأعضاء هيئة التدريس، فكانت دراسة حسن على حسن ٢٠٠٠ (٣٥)، ودراسته عام ١٩٩٩ (٣٣)، ومن الدراسات الأجنبية كانت دراسة ماري، روزان ١٩٩٦ (١١)، ودراسة تشارلز، باتريك، ماكلين *Mc - Lean, Charles, patrick*، ١٩٩٤ (٢٠٢)، ودراسة ألبرت س هاب، ادجار ب. يودر *Happ, - Albert - C, Yoder, - Edgar - P*، ١٩٩١ (٢٠١)، ودراسة باتريتشا لين تومسون *Thompson, Patricia, Lynn*، ١٩٩٠ (٢١٢)، ودراسة أولد هام، كلارا، هول *Oldham, Clara, Hall*، ١٩٩٠ (٢٠٤)، دراسة رونالد، فرانسيس، مايكل، حداد *Haddad, Donald, Francis, Michael*، ١٩٨٧ (٢٠٠)، ودراسة جون و - كريزويل *Creswell, John . W*، ١٩٨٥ (١٩٠)، ودراسة ويلش . ج *Welsh, J*، ١٩٧٩ (٢١٤).

٢- معاونو أعضاء هيئة التدريس:

فكانت دراسة سميتا ناجيال ٢٠٠٢ (٢٠٣)، ودراسة ستيفن آلان جريير ١٩٩٩ (١٩٩)، دراسة حسن على حسن ٢٠٠٠ (٣٥)، حيث تناولت بعض المنطلقات السلبية التأثيرية لعدد من المتغيرات الشخصية والأكاديمية، أما عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدارس والمشرّف على البحث وبعض المتغيرات الضمنية الأخرى فكانت دراسة ويلش . ج ١٩٧٩ (٢١٤).

المحور الثاني:

فقد تضمن عدد من الدراسات جاءت على النحو التالي:

١- دراسات تناولت الخصائص الشخصية والأدائية لهيئات التدريس:

من منطلق تقويمي ومنها دراسة تشارلز باتريك ماكلين ١٩٩٤، دراسة دونالد، فرانسيس، مايكل، حداد ١٩٨٧، ودراسة جون. و . كريزويل ١٩٨٥، دراسة محمد أحمد بيومي ١٩٩٥، دراستي حسن على حسن ٢٠٠٠، ١٩٩٩، ودراسة محمود صالح خالد ١٩٩٣ (١٤٠)، دراسة ديزموند رذر فورد ١٩٨٧ (١٩٣)، دراسة ريتشارد ميللر ١٩٨٦ (٢٠٧).

١- دراسات تناولت الخصائص الشخصية والأدائية من قبل دلالة الإطلاق المثالي بمعنى ما ينبغي أن يكون:

ومنها دراسة سعيد إسماعيل عثمان ١٩٨٧ (٥٠)، دراسة يوسف عبد الفتاح ١٩٩٤ (١٨٥)، دراسة سميتا ناجبال، دراسة أولد هام، كلارا، هول، دراسة دونالد، فرانسيس مايكل . حداد، دراسة جون. و . كريزيل ، دراسة ديز موند رذر فورد ، دراسة ريتشارد ميللر.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال ما سبق عرضه من دراسات بمستوياتها واتجاهاتها المتباينة، يمكن استخلاص عدداً من الملاحظات وأوجه القصور والتي تعد بمثابة مبررات للقيام بالبحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

١- على الرغم من أهمية موضوع التقويم النفسى والإرهاصات المبكرة عنه، إلا أن معظم ما أمكن الوقوف عليه هو دراسات نظرية أو مكتبية، اقتصر أغلبها على تقديم وإبراز الخصائص السلبية دون الخصائص الإيجابية للجانب الشخصى فى محيط مجتمع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومن ذلك دراستى حسن على حسن ٢٠٠٠، ١٩٩٩ ، ستيفن آلان جريير ١٩٩٩، جون س. بيرنز ١٩٩٤، ودراسة ألبرت س. هاب، ادجار ب. يودر ١٩٩١، دراسة ويلش ج ١٩٧٩.

٢- إن الدراسات السابقة رغم محدوديتها إلا أنها قد ركزت على بعض الخصائص دون الآخر، ومن ثم تأتى أهمية هذا البحث (الحالى) فى دراسة بعض الخصائص الشخصية لمعاونى أعضاء هيئة التدريس حيث أن الدراسات شأنها قليلة ونادرة.

٣- تناولت الدراسات السابقة أعضاء هيئة التدريس فى جزئها الأكبر مقارنة بالدراسات التى تناولت معاونى أعضاء هيئة التدريس حيث اقتصر على دراسة (٢٠٣) ، (١٩٩) ، (٢١٤).

٤- معظم الاختبارات والمقاييس أو القوائم التى اطلع عليها الباحث سواء فى الدراسات السابقة أو غيرها، ملحق (١٢) تناولت الشخصية من منطلق أحادى الجانب باستثناء عدد قليل جداً منها تناولها من منظور متعدد - إلى حد ما - ولكن لم تكن على درجة من العمق بشكل كافٍ، ومن ثم تزداد الحاجة إلى ضرورة بذل الجهود فى بناء وتصميم المزيد من الاختبارات والمقاييس متعددة الأبعاد شاملة النطاق السلوكى للحكم بشكل أوقع على الأفراد عينة البحث.

٥- ألمحت بعض الدراسات إلى ضرورة تعزيز مجال البحث فى التقويم للمتغيرات المحيطة بمناخ العمل لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لما لها من مردودات وانعكاسات على توافقيهم مع الحياة الجامعية والأكاديمية، من ثم يعد هذا البحث بداية أو تكملة لسلسلة من الأبحاث فى هذا السياق.

الاستفادة من الدراسات السابقة :

وجهت الدراسات المرجعية الباحث في الآتى:

- صياغة أهداف هذا البحث.
- اختيار المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث.
- تحديد الأسلوب الأمثل في اختيار عينة البحث.
- تحديد المحاور الأساسية لبناء المقياس هدف البحث.
- صياغة عبارات المقياس بأسلوب يتناسب مع عينة البحث.
- اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لطبيعة بيانات البحث.
- التعرف على طرق عرض ومناقشة النتائج والوقوف على ما توصلت إليه نتائج هذا الدراسات كتفسير وتأكيد نتائج هذا البحث.

فروض البحث:

فى ضوء ما سبق من التعري بمشكلة البحث وأهدافه وبعد الاطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة فى هذا المجال وحلاً لمشكلة البحث يفترض الباحث الفروض الآتية:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معاونى أعضاء هيئة التدريس متباينى مستوى التحصيل الأكاديمى فى المتغيرات الشخصية (انفعالية، اجتماعية، معرفية).
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقديرات أو الأحكام الخارجية للأداء البحثى والوظيفى لمستويات التحصيل المختلفة.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأحكام الخارجية للأداء البحثى والوظيفى لكل من المعيدى والمدرسين المساعدين.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معاونى أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتوزيع الجغرافى (وجه قبلى - وجه بحرى) فى المتغيرات الشخصية (انفعالية، اجتماعية، معرفية).
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأحكام الخارجية للأداء البحثى والوظيفى وفقاً للتوزيع الجغرافى (وجه قبلى - وجه بحرى).
- ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأحكام الخارجية للأداء البحثى والوظيفى وفقاً للقسم الأكاديمى (تطبيقى - نظرى).
- ٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معاونى أعضاء هيئة التدريس وفقاً للقسم الأكاديمى (تطبيقى - نظرى) فى المتغيرات الشخصية (انفعالية، اجتماعية، معرفية).