



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية وورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

المجلد الخامس .. العدد الأول .. يناير ٢٠١١م

((الناشر : مؤسسة الرشيد ناشرون))

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

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

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس هيئة التحرير :

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

أعضاء هيئة التحرير

- أ.د/ناهد عبد الراضي نوبي محمد .. جامعة الدمام
- أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة .
- د/منى سالم زعزعة .. جامعة الملك خالد .
- د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعة حلوان .
- أ/فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشد
- أ/أحمد أنور السيد عبد المجيد .. سكرتير المجلة .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي
أو ما يعادلها بجميع دول العالم .
الاشتراك السنوي : ١٥٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ٢٠٠ ريالاً للمؤسسات العربية .
٥٠ دولاراً للأفراد ، ١٠٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم
((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد :

الباب الأول : بحوث وأوراق عمل الأساتذة :

- فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية " دراسة ميدانية علي طالبات كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز " . . أ . د / خديجة أحمد السيد مجيت .

الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة :

- البحث الأول : مفهوم الذات وعلاقته بالاحترق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة . . د / هدى عبد الرحمن أحمد المشاط
- البحث الثاني : الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة " . . د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني .
- البحث الثالث : " التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة " . . د / غرهم الله بن عبد الرانق الغامدي .
- البحث الرابع : " واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء حركة المعايير ومبادئ الجودة الشاملة " . . د يحيى بن علي فقيهي .
- البحث الخامس : معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة " د / عائشة بنت بكر أدام فلاته .

الباب الثالث : بحوث محكمة مستقلة من الرسائل العلمية :

- البحث الأول : الدلالات التربوية المستنبطة من وصايا سورة الإسراء وتطبيقاتها التربوية . . أ / بدرية صالح البسام .
- البحث الثاني : فصائل الدم وبعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة . . أ / ابتسام محمد أحمد العلمي .
- البحث الثالث : طريقة تدريس العلوم بالاستقصاء . . أ / هذال بن عبيد عياد الفهيد .

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

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

قواعد النشر بالمجلة :

- 7 كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية.
- 7 تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- 7 كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- 7 كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- 7 تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.

- 7 تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- 7 تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- 7 تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- 7 تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة مبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- 7 تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 7 يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- 7 في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- 7 عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- 7 عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- 7 يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- 7 ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 7 كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- 7 يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- 7 يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- 7 بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- 7 عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها .
- 7 يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- 7 تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير .

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية – بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر
متفرع من ش الشعراوي ت : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

• مقدمة المجلة :

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

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

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

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

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

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

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

• مقدمة العدد :

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

وفي هذا العدد تسعة بحوث : أولها بعنوان : **فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية " دراسة ميدانية علي طالبات كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز .. إعداد : أ.د / خديجة أحمد السيد بخيت .** وثانيها بعنوان : **مفهوم الذات وعلاقته بالاحترق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة .. إعداد : د / هدى عبد الرحمن أحمد المشاط .** وثالثها بعنوان : **الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة .. إعداد : د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني .** ورابعها بعنوان : **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة .. إعداد : د / غرم الله بن عبد الرازق لغامدي .** وخامسها بعنوان : **واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء حركة المعايير ومبادئ الجودة الشاملة .. إعداد : د / يحيى بن علي فقيهي .** وسادسها بعنوان : **معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة .. إعداد : د / عائشة بنت بكر آدم فلاته .** وسابعها بعنوان : **الدلالات التربوية المستنبطة من وصايا سورة الإسراء وتطبيقاتها التربوية .. إعداد : أ / بدرية صالح البسام .** والبحث الثامن بعنوان : **فصائل الدم وبعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة .. إعداد : أ / ابتسام محمد أحمد العلمي .** والبحث التاسع والأخير بعنوان : **طريقة تدريس العلوم بالاستقصاء .. إعداد : أ / هذال بن عبید عیاد الفهیدی .**

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب بأي ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع .. والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية " دراسة ميدانية علي طالبات كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز "

أ. د/ خديجة أحمد السيد بخيت
أستاذ المناهج وطرق التدريس
جامعة الملك عبد العزيز بجدة

• المقدمة :

العلم والتعليم أساس التنمية ، ويقاس تقدم الشعوب وفقا للتقدم العلمي الذي وصل اليه مواطنوها ، ووفقا لقدرتهم علي التواصل و التفاعل و التعامل مع ظروف الحياة ، ومع ما يحدث في جميع جوانبها من تحديات . كما أدى التقدم التقني وانتشار آليات التكنولوجيا إلى العزلة الاجتماعية وإلى عدم الاهتمام بتكوين علاقات شخصية بين افراد المجتمع ، كما أدى التطور في الصناعة و اعتمادها علي الآلات العملاقة و التكنولوجيا المتطورة إلى الحاجة إلى عاملين ذوي قدرات وخبرات متميزة مما أدى إلى صعوبة الحصول علي عمل مناسب لأفراد المجتمع ، وتمثل هذه الأمور ضغوطا علي طلاب الجامعات الذين يسعون إلى الاستقلال وبناء حياة جديدة . فقد أصبح عليهم ان يكتسبوا بعض المهارات الحياتية اللازمة للتعايش مع الحياة المعاصرة و اللازمة لمواجهة تحديات التغير السريع و التطورات المتلاحقة في عصر المعلومات وأصبحت المهارة هي أن يؤدي الفرد أي عمل بدقة وسرعة و فهم ، ذلك ان فهم الإنسان لطبيعة العمل الذي يقوم به يساعده علي أداءه بدقة و سرعة ، أما مسألة الفهم فهي تقع في نطاق العقل البشري وهذا هو الذي يميز الإنسان عن الآلة مهما كان مستوي تطورها (١ - ٢٠٠١) .

في المقابل ازدادت الجهود والمسااعي من أجل تطوير التعليم العام و التعليم الجامعي فقد تزايد الوعي بأهمية التعليم بالنسبة للتنمية الاجتماعية والثقافية و الاقتصادية لبناء المستقبل الذي ينبغي ان تعد له الأجيال بتزويدها بمهارات و معارف و قيم اجتماعية .

انعقدت المؤتمرات في هذا الشأن علي المستويات الدولية و القومية . و قد أكدت توصيات المؤتمر العالمي للتعليم العالي (١٩٩٨) علي أهمية أن تتيح الدراسة الجامعية للطلاب فرص تنمية قدراتهم الشخصية تنمية كاملة ، وأن يقدم لهم تعليم يجعلهم مشاركين مشاركة فعالة في المجتمع ، و علي أن تتيح تثقيف الطلاب كي يصبحوا مواطنين مستنيرين ذوي قدرات عالية علي التفكير وتحليل المشكلات و البحث عن حلول لمعضلات المجتمع و تطبيقها ، وتحمل

المسئوليات الاجتماعية . كما أوصى المؤتمر بالحرص علي توفير تعليم عام واسع للطلاب مع تعليم متخصص يعدهم للحياة المهنية ويكون في أكثر الأحيان جامعا للتخصصات مع التركيز علي المهارات والقدرات التي تعد الأفراد علي المهارات والقدرات التي تعد الأفراد للعيش في أوضاع متنوعة ومنغيرة (٨ : ٧ - ٣)

كما انعقد المؤتمر القومي للتعليم العالي (٢٠٠٠) ، وأوصى بان يكون من أهم الاهداف الإستراتيجية للتعليم الجامعي والعالي للمقرن الحادي والعشرين تكوين الموارد البشرية تكوينا علميا وتقنيا وفكريا وثقافيا متكاملًا ومتوافقًا مع متطلبات العصر ومتغيراته ، ومرتكزا الي تقنياته ، مع توفير سبل التنمية المستمرة لتلك الموارد البشرية بما يهيئها للمشاركة الفاعلة المتميزة في تفعيل ثروات المجتمع وتحقيق نموه وتطوره ودعم قدراته بحيث يكون الخريج متميزا في علوم وتكنولوجيا الأمس واليوم ومتكنا منها وقادرا علي استمرارية تطوره ودعم قدراته بحيث يكون الخريج متميزا في علوم وتكنولوجيا الأمس وتعلم علوم الغد ، وان يتفاعل مع العصر بلغاته ، ويتعامل معه بآلياته ومتغيراته ويرتفع إلي مستوى تحدياته بحيث يكون قادرا علي الإدراك والفهم والتحليل والوصول إلي نتائج قابلة للتطبيق ، يحل بها مشاكل مجتمعه ويسهم في إحداث التغير وإدارة التنمية (١٩ - ٣١) .

مما سبق يمكن القول بان التعليم الجامعي هو الذي يلبي حاجة المجتمع من الأفراد ذوي الكفاءات التخصصية المناسبة، والمزودين يشتي المهارات المعرفية والحياتية التي تؤهلهم لان يؤدوا وظائفهم بدرجة عالية من الكفاءة والمسئولية

ويجمع المفكرون والمعنيون والمهتمون بالتعليم الجامعي علي ان الهدف الشامل للتعليم في الجامعة هو تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها وبالتالي تنمية المجتمع . ويترجم هذا الهدف الشامل إلي أهداف عامة علي أساس خصائص الطالب ومتطلبات وواقع المجتمع ، ومتطلباته ، واحتياجاته . كما يؤخذ بعين الاعتبار أيضا كل من تحديات العصر ، والفلسفة التعليمية المعتمدة .

و تلخص أهداف التعليم الجامعي فيما يلي :

7 تنمية الشخصية المتكاملة لدي الطالب بأبعادها المختلفة المعرفية والانفعالية والاجتماعية والروحية والجسمية ، فالتعليم في الجامعة إعداد متوازن للحياة المنتجة السعيدة .

7 إعداد افراد علي درجة عالية من الكفايات المتخصصة في مجالات المعرفة والمهن المختلفة ، من أجل تلبية حاجات المجتمع ، من الكوادر البشرية المؤهلة والمدرية اللازمة لمختلف قطاعات ومرافق المجتمع .

7 تطوير التزام الطالب بتحكيم العقل والأخذ بالمنهج العلمي في الحصول على المعرفة واكتشاف الحقائق ومعالجة القضايا والمشكلات والمواقف التي تواجههم .

7 تنمية الاتجاه نحو التعليم المستمر من أجل استمرار التعليم وتأهيل الطلبة لمتابعوا تعلمهم الذاتي طوال حياتهم ، من أجل تجديد معارفهم وتحديثها ، ومهاراتهم وتحديثها، بسبب التقدم المعرفي المتسارع . (١٣٣ - ١٥٨)

7 تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية ، للتعامل ومواجهة تلك التحديات الهائلة . (١٢)

أن التغيرات السريعة والتحديات التي يشهدها هذا العصر لا يمكن مواجهتها إلا ببناء الإنسان الذي يمتلك طاقات وقدرات متنوعة قابلة للتنمية ومؤهلة للتعامل مع التقدم المعرفي والتقني المتسارع . والنجاح في بناء إنسان يتم من خلال التربية والتعليم .

وكليات التربية للبنات تخرج المعلمات المسؤولات عن إعداد جيل المستقبل وتضم هذه الكليات التخصصات العلمية والأدبية والاقتصاد المنزلي والتربية الفنية . وتعد الطالبة المعلمة في هذه الكليات إعدادا ثقافيا وإعدادا أكاديميا تخصصيا ، وإعدادا تربويا مهنيا .

• مشكلة البحث :

في ضوء التغيرات السريعة في الحياة المعاصرة الناتجة عن التقدم العلمي والتكنولوجي ، أصبح من الضروري إعداد الطالبة إعدادا يساعدهن على مسايرة هذه التغيرات والتعايش معها كما يساعدهن على إحداث التغيير والتطوير في حياتهن المستقبلية . وهذا البحث يعنى بالتعرف على فاعلية التعليم الجامعي في تحقيق الهدفين السابقين ، مسايرة التغير وإحداث التطور بالإضافة إلى تجديد أهم مهارات الحياة اللازمة لخريجات الجامعة وتجعلهن قادرات على تحقيق أهدافهن الشخصية وأهداف المجتمع المعاصر . وفي ضوء الأهداف العامة للتعليم الجامعي وما أوصت به المؤتمرات ، ومن خلال خبرة الباحثة بالتعليم الجامعي شعرت بأهمية تحديد المهارات الحياتية اللازمة لخريجات الجامعة التي تساعدهن على التفاعل الجيد مع متطلبات الحياة المعاصرة . وتم تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

7 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كليات التربية للبنات (الأقسام الأدبية ، الأقسام العلمية ، الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية) في مقياس المهارات الحياتية ؟

7 ما المهارات الأكثر شيوعا لدى طالبات كليات التربية للبنات (الأقسام الأدبية ، الأقسام العلمية ، الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية) عينة البحث ؟

• هدف البحث :

- يهدف هذا البحث إلى تحقيق مايلي :
- 7 الكشف عن المهارات الحياتية التي اكتسبتها الطالبات من خلال دراستهن الجامعية بكليات التربية للبنات في التخصصات المختلفة.
- 7 الكشف عن مدى اختلاف المهارات التي اكتسبتها الطالبات في التخصصات الأدبية والعلمية ، والاقتصاد المنزلي والتربية الفنية وعلاقتها باختلاف التخصص .

• حدود البحث :

- 7 تحددت عينة البحث في طالبات كليات التربية للبنات ، الأقسام العلمية والأدبية الإقتصاد المنزلي والتربية الفنية بجامعة الملك عبد العزيز .
- 7 اقتصرت عينة البحث على طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات الأقسام الأدبية (تخصص التربية الإسلامية) ، وطالبات الأقسام العلمية (فيزياء وأحياء) ، وطالبات الإقتصاد المنزلي والتربية الفنية (تخصص تغذية) المقييدات للدراسة في العام الجامع ٣٠ - ١٤٣١هـ في الفصل الدراسي الأول .
- 7 اقتصر البحث على قياس المهارات الحياتية التالية: إتخاذ القرار ، التفكير إدارة الأمور الذاتية ، إدارة الوقت ، التعاطف ، التعايش مع الضغوط العلاقات الشخصية الناجحة ، إدارة الموارد المالية ، الوعي بالذات ، والاتصال الفاعل .
- 7 لم يتعرض البحث إلى تحليل محتويات المقررات التي درستها الطالبات عينة البحث خلال دراستهن الجامعية .

• أهمية البحث :

- 7 قد يفيد هذا البحث وما يسفر عنه من نتائج في :
- 7 تطوير برامج الدراسة في كليات التربية للبنات بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها .
- 7 معرفة المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الجامعة حتى يتمكن من التعايش مع التغيرات المتلاحقة والناجمة عن التطورات التقنية والعلمية المعاصرة .
- 7 تصميم برامج النشاط الطلابي وإعداده بحيث يساهم في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطالبات .
- 7 تطوير محتويات المقررات الدراسية التي تقدم لطالبات كليات التربية سواء في الجوانب الأكاديمية أو الثقافية أو المهنية .
- 7 استخدام مقياس المهارات الحياتية المعد في إجراء بعض الدراسات والبحوث التي تقويم طلاب الجامعة أو خريجها .

• منهج البحث :

- يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث يتم تناول المهارات الحياتية العامة ويتم التعرف على مدى توافرها لدى طالبات كليات التربية للبنات بجدة .

• المصطلحات :

• المهارات الحياتية :

يقصد بالمهارات الحياتية فى هذا البحث ما تقوم به الطالبة من سلوك تكيفي موجب يساعدها على التعامل بفعالية مع مطالب الحياة ، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي تعرفها ، والاتجاهات والقيم التي تشعر بها وتفكر وتعتقد فيها ، وتوظيفها فى تحديد ما ينبغي عليها عمله، وكيفية عمله لمزاولة حياتها اليومية (٢٩ - ٥) .

• الإطار النظري و الدراسات السابقة :

• التربية و المهارات الحياتية :

تحقق المهارات الحياتية أهداف التربية بإعداد المواطن للحياة ، فهي تمثل أهم مخرجات التعلم الإنساني، فالمهارات الحياتية تساعد الفرد علي إدارة حياته وعلي التكيف مع ذاته ، وعلي التعايش مع المتغيرات الحادثة ، ومع متطلبات الحياة ، كما تجعله قادرا علي تحمل المسؤولية الاجتماعية وحل المشكلات التي تواجهه ، ومقابلة التحديات التي يفرضها العصر الذي يحياه ، وتحقيق ثقته بنفسه ، وتساعده علي التصرف بفعالية في المواقف المختلفة ، وعلي التفاعل الاجتماعي باستخدام أساليب الاتصال الفاعل مع الآخرين . والتفاعل الايجابي مع الحياة بصفة عامة . فمهارات الحياة هي قدرات أداء السلوك التكيفي والتوافقي والسلوك الايجابي ، وهذه القدرات تساعد الفرد علي التعامل بفعالية مع مطالب الحياة اليومية في الظروف البيئية المتغيرة .

وقد ورد في تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين (١٩٩٨) تعبير عن الخوف من ان العالم سوف يتعرض لمحو إنسانيته نتيجة للتغير التقني ، وأن أحد وسائله المهمة لمواجهة ذلك هي ان يحول دون ذلك من خلال التربية التي ينبغي ان تمكن كل شخص ان يحل مشكلاته بنفسه ، وان يتخذ قراراته ، وأن يتحمل مسئولياته ، ولذا ينبغي ألا تغفل التربية أي جانب من إمكانيات الشخص ، و ذاكرته ، وتفكيره ، واستدلالة العقلي ، وإحساسه الجمالي ، وقدراته الجسمية ، ومهارات الاتصال لديه ، ومعرفته لذاته وافتتاحه علي العلاقات مع الآخرين ، وبهذا المعنى تكون التربية فوق كل شيء رحلة داخلية تتطابق مراحلها مع النضج المستمر للشخصية . والتربية بوصفها وسيلة لغاية هي الحياة العاملة الناجحة ، فهي عملية فردية ، و في نفس الوقت عملية بناء للتفاعل الاجتماعي (٦ - ١١٧ : ١١٩) .

و تعتبر النظم التعليمية و التعليمية وسيلة للتربية في تحقيق ذلك . وينبغي أن يمكن التعليم الأفراد من أن يصبحوا علي وعي بأنفسهم و بيئتهم وأن يؤديوا دورا اجتماعيا في العمل و في المجتمع بصفة عامة ، وترتبط المعرفة

وطرائق العمل وطرق المعيشة مع الآخرين ومهارات الحياة ارتباطا وثيقا بعضها ببعض (٦ - ١٢٧)

• المهارات الحياتية :

مهارات الحياة هي تلك السلوكيات التي تساعد الفرد علي ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم التي يعتقد أو يفكر فيها أو يشعر بها إلي أفعال واداءات حقيقية و سلوك عملي . و لكي يكتسب الفرد مهارات حياتية من خلال التنشئة الاجتماعية والتعليم ينبغي مراعاة ما يلي :

- 7 أن يصل الفرد إلي مستوي النضج المناسب لأداء المهارة .
- 7 أن يتعرف الفرد علي خطوات أداء المهارة .
- 7 أن لا يقتصر معرفة الفرد علي خطوات أداء المهارة في شكلها النهائي فقط وإنما يتعرف علي خطوات اكتساب هذه المهارة و يلم بها .
- 7 أن يستمر الفرد في التدريب علي المهارة حتى يتحقق آلية الأداء .

تعرف كوثر كوجك المهارة بأنها " القدرة علي تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تناسب الظروف الواقعية ولها أربعة أبعاد هي السرعة والدقة والشكل والمرونة . ولا ترتبط المهارة بالعمل اليدوي فقط ، بل توجد أيضا مهارات عقلية ، تسمى بالمهارات الأساسية ، و الوعي بقيمة المهارات العقلية يؤدي إلي تفهم و تقدير الإدارة التي تعتمد أساسا علي تلك المهارات . والمهارات بكافة أنواعها تتصف بثلاث صفات أساسية :

- 7 أنها تتكون من مجموعة أنشطة منظمة ترتبط بوقف معين ، وعلي ذلك فهي تستخدم الحواس المركزية والحركية اللازمة للأداء السلوكي .
- 7 أنها تتكون من سلسلة عمليات صغيرة منظمة و منسقة في تتابع زمني متصل .
- 7 كلها مكتسبة بالتعلم و تبني بالتدرج ، و تقوي بالتمارين و التكرار (١٥ - ١٩٠ : ١٩١) .

ويعرفها جابر عبد الحميد بأنها " الكفاءات التي يمتلكها الناس ، والتي تمكنهم من أدائها بطرق معينة ، فهي ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيما عاليا و متكاملة . والمهارات إنمائية يتم تعلمها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة ، كما تختلف المهارات عن المعرفة في أنها تتطلب العمل و الفعل بقدر من الكفاءة ، و معظم المهارات تتعدي كونها عادات تؤدي آليا ثم تعلمها عن طريق التدريب و المران (١٦٠ : ١٧١)

ويعرف وليم عبيد المهارات الحياتية (١٩٩٦) بأنها " المهارات التي بامتلاكها يكتسب المتعلم خبرات تعينه علي تعرف قدراته و نواحي تميزه في الجوانب المعرفية و المهارية ، و توفر له فرص التفاعل و الاتصال بما يمكنه من التعامل الذكي مع معطيات المجتمع الذي يعيش فيه و يتعايش معه" (٢٠ - ٢)

وأكد تقرير منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) الخاص بتعليم مهارات الحياة اللازمة لتنمية الكفايات النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين ، أن المهارات الحياتية يمكن أن تعرف بأنها " قدرات الفرد على السلوك التكيفي الإيجابي ، التي تجعله يتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها " (٢٩ - ١) .

• تصنيف المهارات الحياتية:

تعددت المهارات الحياتية ، وتنوعت باختلاف المجتمعات ، والثقافات وأكد تقرير الصحة العالمية علي ان هناك عشرة مهارات أساسية تعد أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد ، وهي :

- | | |
|---|--|
| 7 | مهارة اتخاذ القرار . Decision Making |
| 7 | مهارة حل المشكلة . Problem Solving |
| 7 | مهارة التفكير الإبداعي . Creative Thinking |
| 7 | مهارة التفكير الناقد . Critical Thinking |
| 7 | مهارة الاتصال الفاعل . Effective Thinking |
| 7 | مهارة العلاقات ال (بين شخصية) . Interpersonal Relationship |
| 7 | مهارة الوعي بالذات . Self Awareness |
| 7 | مهارة التعاطف . Empathy |
| 7 | مهارة التعايش مع الانفعالات . Coping with Emotion |
| 7 | مهارة التعايش مع الضغوط . Coping with Stress |

وقد صنف مركز مناهج الاقتصاد المنزلي التابع لوكالة التربية بتكساس الأمريكية (١٩٩٢) مهارات للحياة وذلك باشتقاق مهارات الحياة من خلال عمليات البحث التي أجريت في مجالات متنوعة لتعرف مهارات الحياة التي اكتسبها الطلاب ، وتم مقارنتها بالمهارات المتوقعة ان يكونوا في حاجة إليها في المستقبل ، وقد استخدمت في عمليات البحث والدراسة حقبيية منهج اشتمل علي مادة مصادر للمعلم يستخدمها في تدريس مهارات الحياة ، وقد تضمنت هذه المادة ثمانية وحدات تتوافق مع مجالات المهارات التي تم تحديدها ، ويمكن تدريسها بأي تتابع ، وتتوافق مع العديد من المقررات ، وهذه المهارات الحياتية هي:

- | | |
|---|------------------------------|
| 7 | النمو الشخصي . |
| 7 | الاتصال . |
| 7 | الصحة و الجودة . |
| 7 | المواطنة . |
| 7 | التوظيف . |
| 7 | اقتصاديات المستهلك . |
| 7 | الو الدية و رعاية الطفل . |
| 7 | التوازن بين العمل و الأسرة . |

وفي دراسة أجراها سكلتز Schultz (١٩٩٤) بعنوان حقائق عن الحياة تقدم منهج لمهارات الحياة ، يستخدمه معلمو التعليم المهني ، وبخاصة في مجال الاقتصاد المنزلي ، لإعداد المتعلمين لمهارات الحياة ، وهذا المنهج يتضمن المهارات التالية :

- 7 النمو الذاتي .
- 7 مهارات الاتصال .
- 7 الأسرة في مجتمع اليوم .
- 7 التغذية والصحة .
- 7 إدارة الموارد والمستهلك .
- 7 تعليم الوالدية .
- 7 مهارات العمل .
- 7 الموازنة بين العمل والأسرة .
- 7 الجودة .

وفي دراسة تنبؤية (١٩٩٤) هدفت إلى تحديد خصائص برامج تعليم الاقتصاد المنزلي للدارسين في مرحلة ما بعد الثانوية وخصائص المناهج سنة ٢٠١٠ كان من أهم نتائجها :

- 7 تحتاج برامج التعليم و المناهج إلى تحديث مستمر ، و ينبغي أن يكون هذا التحديث في ضوء متطلبات سوق العمل .
- 7 ستركز برامج التعليم الجامعي على حل المشكلات واتخاذ القرارات وستكون الأولوية للبرامج التي تركز على مهارات العلاقات العامة والتسويق والعلاقات ال (بين شخصية) ومهارات الوالدية ومهارات الحياة الأسرية و مهارات التوظيف و أماكن العمل . وسيكون توزيع الطلاب في التعليم وفقا لاختياراتهم واحتياجاتهم (٢١)

وفي تقرير لمركز المناهج و المواد التدريسية باكلاهوما (١٩٩٥) بعنوان مهارة العلاقات الإنسانية الناجحة، حيث اشتمل على دليل للمعلم لعرض مقرر مكون من ثلاث وحدات عن العلاقات الإنسانية الناجحة ، كجزء من مهارات الحياة التي تساعد الدارسين على ان يكونوا على درجة عالية من الكفاءة الذاتية ، في حياتهم العملية والشخصية ، و يغطي هذا المقرر الموضوعات التالية :

- 7 فهم السلوك .
- 7 نمو الاتجاهات .
- 7 التفاعل مع الآخرين .

والتدريب على المهارات الأكاديمية يتفق مع التدريب على مهارات الحياة من خلال تدريس المقرر . ويتبع أسلوب التعليم بالمحاكاة الذي يساعد المعلمين على تحديد الأنشطة التي يتم بها التدريب على المهارات الأساسية التالية : القراءة ، العلوم ، التفكير الابتكاري و حل المشكلات ، الكتابة ، الاتصال اللفظي التوظيف ، الرياضيات ، الدراسات الاجتماعية ، و المهارات ال (بين شخصية) (٢٣).

وفى تقرير آخر لنفس المركز (١٩٩٥) يشتمل على دليل للمعلم ، صمم للاستخدام عن طريق استعراض مقرر ذي ست وحدات في الأمور الشخصية تمثل جزءا من مهارات الحياة ، التي تساعد المتعلمين على ان يصبحوا على درجة عالية من الكفاءة الذاتية في حياتهم الشخصية والعملية ، وتغطي وحدات هذا المقرر الموضوعات التالية :

- 7 السجلات الشخصية .
- 7 إدارة الخطر .
- 7 الصحة .
- 7 الحياة .
- 7 الرغبات .
- 7 التأمين على الممتلكات
- 7 الوفيات .

وتتضمن كل وحدة أهدافا إجرائية وأهدافا مقترحة للمعلمين ، و مادة مكتوبة ، وصفحات معلومات ، وأوراق عمل ، ومصادر تعلم ، ووسائل تعليمية . والتدريب على المهارات الأكاديمية يتأزر مع التدريب على مهارات الحياة في المادة التعليمية .

واشتمل التقرير الرابع لمركز المناهج و مواد التدريس باكلاهوما (١٩٩٥) على مهارات المسئوليات الذاتية وقد تضمن التقرير دليلا للمعلم لمقرر به اربع وحدات في تنمية مهارات المسئوليات الذاتية ، التي تمثل جزءا من مهارات الحياتية ، التي تساعد المتعلمين ليكونوا على درجة عالية من الكفاءة الذاتية ، في حياتهم الشخصية ، والعملية و تغطي وحدات المقرر الموضوعات التالية :

- 7 شراء سيارة نقل .
- 7 صيانة السيارة .
- 7 عمل تأمين على السيارة .
- 7 استخدام خريطة للتنقل .

ويتم التدريب على المهارات الأكاديمية متأزرا مع التدريب على المهارات الحياتية الأساسية ، كما ذكر في التقارير السالفة (٢٥) .

وفي دراسة أجراها شينيه Chinabah (١٩٩٧) تم تصنيف المهارات الحياتية إلي ما يلي :

- 7 مهارة المحافظة على الذات : وتتضمن : الصحة الجسمية والنفسية العادات الغذائية ، الأسعافات الأولية ، أمن الطريق ، وقواعد المرور والأخطار البيئية .
- 7 المهارات الاجتماعية : وتتضمن : القواعد الحسنة ، الذوق المدني ، رعاية الآخرين ، المشاركة في أنشطة الخدمة الاجتماعية والاتجاهات الإيجابية والقيم .
- 7 مهارات الاستدكار : وتتضمن المعرفة ، مصادر التعلم ، تحديد المعلومات المواد المعرفية ، استخدام القاموس ، المراجع المطبوعة ، وإدارة الوقت بفعالية .

7 المهارات اليدوية : و تتضمن : معرفة استخدام الأدوات المنزلية ، إنتاج عينة من الجداول والنماذج (٢٢- ٢٨)

وفي وثيقة أعدها مركز مناهج الاقتصاد ، احتوت الوثيقة علي تدريس مهارات الحياة للمتعلمين من الصف السابع حتى الصف الثاني عشر وتحتوي هذه المادة علي ٨ وحدات تغطي الجوانب المختلفة لمهارات الحياة والتي تم تحديدها في البحوث السابقة . و كل وحدة تتضمن (مديولات) للتعليم الذاتي يمكن دراستها بأي تتابع و تتناسب مع مقررات مختلفة .

وهذه (المديولات) تتكون من : المقرر ، استراتيجيات التدريس ، أنشطة التعلم ، وسائل تعليمية ، إجابات عن أنشطة التعلم ، و تحتوي الحقيبة أيضا علي معلومات عن المشروع الذي طور المادة العلمية و الاقتراحات الخاصة باستخدامها .

7 الوحدة الأولى : تتكون من مديولات في مهارات النمو الشخصي ، وهي : تقدير الذات . الاتصال الجماعي . مفهوم الفروق الثقافية .

7 الوحدة الثانية : تتكون من مديولات في الصحة والجودة ، و هذه المديولات هي : إدارة الضغوط . الوعي بمرض الايدز ، والوقاية منه . ضبط الوزن . التغذية الإنسانية . سوء استخدام المواد . التربية الجنسية . المهن والأمراض الناتجة عن الأعمال المختلفة .

7 الوحدة الثالثة : تتضمن مديولات في مهارات المواطنة وهي : المواطنة الفاعلة . علم الوطن . الإجراءات البرلمانية . الأمم المتحدة .

7 الوحدة الرابعة : تتضمن مهارات الاتصال وهي : القيادة . تناقض الحلول الاتصال اللفظي و غير اللفظي .

7 الوحدة الخامسة : و تتضمن مديولات في مهارات المستهلك وهي : التحقق الشخصي من الحساب المالي . إعداد الميزانية . التخطيط المالي . إدارة الرصيد .

7 الوحدة السادسة : و تتضمن مديولات في مهارات التوظيف وهي : خصائص الوظيفة . جداول العمل و التعويضات . تطوير الذات .

7 الوحدة السابعة : و تتضمن مديولات في مهارات الوالدية و رعاية الطفل وهي : المؤسسات الفاعلة كالأ أسرة . الرعاية الوالدية للأطفال في سن المدرسة اختيار طريقة رعاية الطفل . إعداد كل شئ عن الطفل . تعليم الوالدين .

7 الوحدة الثامنة : و تتضمن مديولات في مهارات التوازن بين العمل و الأسرة وهي : إدارة الأدوار المختلفة و تحديد الاهداف و اتخاذ القرارات . مبادرات عن الأسرة و العمل . (٢٦)

وفي دراسة (٢٠٠٠) بعنوان " فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية ، دراسة ميدانية علي طلاب بعض كليات جامعة عين حلوان " هدفت الدراسة إلي التعرف علي المهارات الحياتية اللازمة للطلاب والتي يجب أن تكتسبها لهم الدراسة الجامعية ، والكشف عن هذه المهارات الحياتية التي اكتسبها

الطلاب خلال دراستهم الجامعية بكلية التربية في التخصصات المختلفة وبكلية الاقتصاد المنزلي في التخصصات المختلفة ، و الكشف عن مدي اختلاف المهارات المكتسبة و علاقتها باختلاف التخصص النوعي العام ، الفني والأساسي . وإعداد اختبار صالح لقياس المهارات الحياتية لطلاب الجامعة . واتضح من النتائج قصور الدراسة الجامعية في إكساب وتنمية المهارات الحياتية للطلاب . وأوصت الدراسة بتطوير طرق التعليم والتعلم في الجامعة بحيث تساعد علي تنمية الشخصية المتكاملة للطلاب ، وتضمنين برامج الأنشطة الطلابية أنشطة تساعد علي اكتساب و تنمية المهارات الحياتية مع مراعاة التنوع في هذه الأنشطة حتى يمكن مقابلة احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع . والعمل علي تحقيق أهداف التعليم الجامعي . (٨)

وفي دراسة (٢٠٠٦) بعنوان " مستوي المهارات الحياتية لدي الطلبة خريجي كليات التربية بالجامعة الإسلامية بغزة " هدفت هذه الدراسة إلي تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لدي الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، ومعرفة مستواها لديهم . وكانت أهم النتائج ان مستوي المهارات الحياتية لدي طلبة كلية التربية بالجامعة لم يصل إلي مستوي التمكن وهو ٨٠ ٪ (١٣) .

وفي دراسة (٢٠٠٧) بعنوان " تنمية المهارات الحياتية لدي طلاب التعليم الثانوية في إطار مناهج المستقبل " . واتضح من نتائج افراد العينة علي أهمية المهارات الحياتية و ضرورة تدريسها لهم من خلال المناهج . وأوصت بان يراعي في تخطيط مناهج المستقبل بعض الأفكار مثل التعلم من أجل ان يعيش المتعلم وأن يتعايش مع الآخرين ، التعلم من أجل أن ينتج المتعلم المعرفة و ينتفع بها وينشرها . (١٦)

• فروض البحث :

- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كليات التربية للبنات (الأقسام الأدبية ، والأقسام العلمية ، والاقتصاد المنزلي والتربية الفنية) عينة البحث في مقياس المهارات الحياتية .
- 7 يوجد اختلاف بين متوسطات درجات الطالبات في المهارات الحياتية الأكثر شيوعا لدي طالبات كليات التربية الأقسام الأدبية و طالبات الأقسام العلمية و طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية عينة البحث .

• إجراءات البحث :

• أولا : اختيار العينة :

تم اختيار عينة عمدية بالنسبة لاختيار كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز بجده ، و ذلك لأن كليات التربية للبنات هي مجال عمل الباحثة بالإضافة إلي ان طبيعة عمل المعلمة تتطلب توافر المهارات الحياتية لديها حتى يمكنها العمل علي إكسابها لتلميذاتها . ولأن طبيعة الدراسة بكلية الاقتصاد المنزلي يفترض أنها تنمي المهارات الحياتية لدي طالبات الكلية .

تم اختيار افراد العينة بطريقة عشوائية وتكونت العينة من ٣٠٠ طالبة .

• **ثانيا : أدوات البحث :**

تم استخدام مقياس المهارات الحياتية لطلاب الجامعة ، الذي سبق ان أعدته الباحثة و تم تطبيقه علي طلاب جامعة عين حلوان بجمهورية مصر العربية . قامت الباحثة بتطبيقه علي عينه عشوائية من طالبات الفرقة الرابعة من مختلف التخصصات للتأكد من مناسبة عبارات المقياس للثقافة السعودية وتم تعديل بعض العبارات ، ثم تم عرضه علي مجموعة من المحكمين مع التعريف الإجرائي لكل مهارة. وفيما يلي التعريف الإجرائي للمهارات الحياتية:

• **مهارة اتخاذ القرار :**

هي استخدام عمليات التفكير الأساسية لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل ،و تجميع المعلومات المطلوبة لتغطية موضوع معين ، ومقارنة مزايا و عيوب المناحي البديلة ، وتحديد المعلومات الإضافية المطلوبة ، والحكم بما هي أكثر الاستجابات فعالية و تبرير ذلك الحكم (١١-٤)

• **مهارة إدارة الوقت :**

هي عملية وظيفية تهدف إلي حسن استخدام و الانتفاع بالوقت ، يقوم فيها الفرد بتحديد أهدافه و تحليل المهام المطلوب منه أدائها ، وفي ضوءها يخطط وينظم وقته ، أي القيام بموازنة عدد الساعات و ما يجب أدائه من مهام .

• **مهارة التعاطف :**

هي القدرة علي تخيل كيفية حياة فرد آخر حتى في المواقف التي يمكن أن تكون مألوفة لدينا و هي تتضمن التعرف علي العواطف التي بداخلنا بالإضافة إلي عواطف الآخرين ، وكيفية تدخل عواطف الفرد في سلوكه . أي هي القدرة علي الاستجابة للعواطف استجابة ملائمة ، بحيث يمكن قبول بعضنا بعضا حتى من يختلف معنا . و هي أيضا القدرة علي الاستماع للآخرين وتفهم وجهات نظرهم ، والقدرة علي التعبير عن أفكار الآخرين وتلمس مؤشرات عن مشاعرهم و انفعالاتهم (١٢٥.٣) وهذه المهارة تشجع علي ان يسلك الفرد سلوك طبيعى مع الآخرين الذين يحتاجون إلي رعاية ومساعدة و عون (٣.٢٩)

• **مهارة العلاقات الشخصية الناجحة :**

هي القدرة علي عمل علاقات مع الآخرين و المحافظة عليها ، أي القدرة علي الارتباط بالآخرين الذين تتفاعل معهم بطريقة إيجابية . وهذه المهارة تساعد علي تحسين الحياة الاجتماعية و الصحة النفسية ، وتعني بالمحافظة علي علاقات طيبة بأفراد الأسرة و الأقران بل بمن يتعامل معهم الفرد .

• **مهارة الوعي بالذات :**

تتضمن هذه المهارة الإدراك والفهم والدراية بعلاقة الفرد بذاته أو بالتعرف علي خصائص شخصيته والتعرف علي مواطن القوة ومواطن الضعف لديه ومايرغبه وما يكرهه . وهذا يساعد الفرد علي أن يتعلم أن لا يرفض مشاعره

السالبة ولا يستنكرها ولا يناقضها ولا يهرب منها . إن الاتجاه المتوازن نحو المشاعر السالبة من أقوى السبل نحو تقبل الذات ، بل نحو فهم الذات ، بل نحو حسن التواصل مع الذات وهذا بالتالي يؤدي إلي استقامة التعامل مع الآخرين ، لأن السواء مع الحياة يبدأ بالسواء مع النفس والاستقامة في الحياة لا تكون إلا من الاستقامة مع النفس . (١٠ - ٤١١ : ٤١٢)

• مهارة إدارة الأمور الذاتية :

هي القدرة علي التخطيط الواعي والعمل المنظم وعدم التردد في القيام بالانجازات المختلفة التي تلائم الاحتياجات الشخصية للفرد ، وتوفير الصحة والسلامة والأمن لجوانب الشخصية سواء الصحة البدنية أو الصحة النفسية والتي تتطلب فهمه للحقوق وللواجبات .

• مهارات التفكير :

هو القدرة علي تحليل المعلومات والخبرات بطريقة موضوعية ، وتمييز وتقويم العوامل التي تؤثر في الاتجاهات والسلوكيات . وكذلك القدرة علي التعامل البناء مع مشكلات الحياة والقدرة علي اكتشاف البدائل المتاحة والمتابعات المختلفة للأفعال التي يقوم أو لا يقوم بها الفرد ، والقدرة علي الاستجابة التكيفية التي تتسم بالمرونة في مواقف الحياة اليومية ، وكذلك القدرة علي مواجهة تحديات جديدة وتناول المشكلات الجديدة بثقة وعقلانية وتوجه منتج (٢٩ - ٢) .

والقدرة علي فهم الأمور وتفسير الأحداث و الربط بين الأسباب والنتائج وربط الخصائص المعروفة بغير المعروفة والتصنيف من خلال تحديد الخصائص المشتركة والتعرف علي الخصائص الفريدة . والأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين . وعمل إحكام موضوعية للمشكلات الصعبة ، والتوفيق بين المتناقضات ، وتوليد أفكار جديدة عن الأشياء التي كان يسلم بها والتطويع لتغيير الظروف الاجتماعية (٢٩ - ٢٦)

• مهارة التعايش مع الضغوط :

يقصد بها التعرف علي مصادر الضغوط في حياة الفرد ، والتعرف علي تأثير هذه الضغوط عليه ، والتعرف علي طرق العيش بنجاح في المواقف المختلفة والتعايش مع المواقف غير الموائمة ، وذلك باتخاذ إجراء لخفض مصادر ومستوي الضغط علي الفرد مثل تغيير البيئة المادية في نمط الحياة ، أو تعلم كيفية الاسترخاء حتى يزول أثر الضغط الذي لا يمكن تجنبه (٢٩ - ٢)

• مهارة إدارة الموارد المالية :

يقصد بها الموازنة المالية لبنود الإنفاق المختلفة ، وعمل الميزانية وحسن استخدام الخدمات الاقتصادية والمحافظة علي المدخرات وتنميتها .

• مهارة الاتصال الفاعل :

يقصد بها قدرة الفرد علي التعبير عن نفسه بطريقة لفظية وبطريقة غير لفظية ، بصورة مناسبة لثقافته ولواقفه . وكذلك القدرة علي الإفصاح عن رغبة الفرد في علاقته بنوع معين من الفعل يمكن أن يسهل عمله . وتعني أيضا القدرة علي السؤال عن النصح في وقت الحاجة . وهذه المهارة تتضمن مهارتي التحدث والاستعمال .

• وصف الاختبار :

اشتمل الاختبار علي ١٠٥ عبارة (سلوك) تقيس المهارات الحياتية المكتسبة لدى طالبات كليات التربية للبنات عينة البحث . وفيما يلي المهارات والعبارات التي تقيس كل مهارة :

جدول (١) يوضح المهارات الحياتية والعبارات السلوكية التي تقيسها

المهارة	العبارات (السلوكيات) التي تقيسها
اتخاذ القرار	١، ٢، ٢٢، ٢٣، ٤٣، ٤٤، ٦٤، ٦٥، ٨٥، ٨٦
التفكير	٣، ٤، ٥، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٨٧، ٨٨، ٨٩
إدارة الأمور الذاتية	٦٧، ٦٨، ٢٧، ٢٨، ٤٨، ٤٩، ٦٩، ٧٠، ٩٠، ٩١
إدارة الوقت	٨، ٩، ٢٩، ٣٠، ٥٠، ٥١، ٧١، ٧٢، ٩٢، ٩٣
التعاطف	١٠، ١١، ٣١، ٣٢، ٥٢، ٥٣، ٧٣، ٧٤، ٩٤، ٩٥
التعايش مع الضغوط	١٢، ١٣، ٣٤، ٥٤، ٥٥، ٧٥، ٧٦، ٩٦، ٩٧
العلاقات الشخصية الناجحة	١٤، ١٥، ٣٥، ٣٦، ٥٦، ٥٧، ٧٧، ٧٨، ٩٨، ٩٩
إدارة الأمور المالية	١٦، ١٧، ٣٧، ٣٨، ٥٨، ٥٩، ٧٩، ٨٠، ١٠٠، ١٠١
الوعي بالذات	١٨، ١٩، ٣٩، ٤٠، ٦٠، ٦١، ٨١، ٨٢، ١٠٢، ١٠٣
الاتصال الفاعل	٢٠، ٢١، ٤١، ٤٢، ٦٢، ٦٣، ٨٣، ٨٤، ١٠٤، ١٠٥

• طريقة تصحيح درجة الطالبة في المقياس :

تم إعطاء أوزان تقديرية لكل بديل من بدائل الاستجابة (درجة الانطباق) دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا تعطي ٥، ٤، ٣، ٢، ١. علي الترتيب أما في حالة السلوك السالب يكون الترتيب ١، ٢، ٣، ٤، ٥. الكلية للمقياس ٥٢٥ درجة.

• الاتساق الداخلي لمعايير المهارات الحياتية :

لحساب مدي ارتباط درجات محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات افراد عينة التقنين (١٥٠) طالبة في كل مهارة ، و درجاتهن في مقياس المهارات الحياتية ككل . والجدول التالي يوضح قيم ارتباط المحاور بالدرجة الكلية .

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات الطالبات عينة التقنين في كل مهارة ودرجاتهن في المقياس ككل

المهارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	المهارة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
اتخاذ القرار	٠,٧٢	٠,٠١	التعايش مع الضغوط	٠,٦٠	٠,٠١
التفكير	٠,٧٧	٠,٠١	العلاقات الشخصية الناجحة	٠,٧٣	٠,٠١
إدارة الأمور الذاتية	٠,٦٢	٠,٠١	إدارة الموارد المالية	٠,٦٩	٠,٠١
إدارة الوقت	٠,٦٠	٠,٠١	الوعي بالذات	٠,٦٦	٠,٠١
التعاطف	٠,٦٣	٠,٠١	الاتصال الفاعل	٠,٥٧	٠,٠١

يتضح من الجدول ان معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية ويشير هذا إلي انتماء جميع المحاور إلي المقياس ككل .

• حساب ثبات المقياس :

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المهارات الحياتية علي عينة استطلاعية قوامها ١٥٠ طالبة من كليات التربية للبنات الأقسام الأدبية ، الأقسام العلمية والاقتصاد المنزلي و التربية الفنية ، من طالبات الفرقة الرابعة غير عينة البحث. وقامت الباحثة بحساب معامل ثبات مقياس المهارات الحياتية باستخدام معامل " الفاكرونباخ "، حيث بلغ قيمة ثبات المقياس ٠,٩٠ وهي درجة ثبات عالية. مما سبق يتضح ان المقياس علي درجة عالية من الثبات و الموثوقية مما يؤكد صلاحيته في جمع بيانات البحث الحالي.

• ثالثا : نتائج البحث ومناقشتها :

قامت الباحثة بتحليل نتائج البحث وذلك بحساب (تحليل التباين الأحادي)، و عمل اختبار (شيفيه) للمقارنات بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التخصصية في حالة ثبوت دلالة قيم " ف " المحسوبة ، وذلك لتحديد اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات . كما قامت بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في التخصصات المختلفة في مقياس المهارات الحياتية ، و ترتيب هذه المهارات حسب النسب القيمية للمتوسط .

• اختبار صحة الفرض الأول :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كليات التربية (الأقسام الأدبية ، الأقسام العلمية ، الاقتصاد المنزلي و التربية الفنية) عينة البحث في مقياس المهارات الحياتية . " ويتضمن الجدول (٣) النتائج التي أسفر عنها تحليل التباين الأحادي في درجات الطالبات عينة البحث لكل مهارة من مهارات المقياس.

جدول (٣) المقارنة بين المجموعات في كليات التربية للبنات الثلاث في المهارات الحياتية باستخدام تحليل التباين

المهارة	مصدر التباين	الحرية	مجموع المربعات	(التباين)	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
اتخاذ القرار	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٥٠٦٨٧ ٦٥٨٤٩١٠ ٦٥٩٠٠٥٩٧	٢٠٨٤٣ ٢٢٠١٧١	١٠٢٨	٠٠٨٠
التفكير	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٧٥٠٢٢٧ ١١٤٥٢٠١٧ ١١٥٢٧٠٤٠	٣٧٠٦١٣ ٣٨٠٥٥٩	٠٩٧٥	٠٣٧٨
إدارة الأمور الذاتية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٣٥٩٠٨٠٧ ٥٩٩٤٩٨٠ ٦٣٥٤٠٧٨٧	١٧٩٠٩٠٣ ٢٠٠١٨٥	٨٠٩١٣	٠٠٠٠
إدارة الوقت	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٦٩٦٠١٢٧ ٨٨٥٧٠١١٠ ٩٥٥٣٠٢٣٧	٣٤٨٠٠٦٣ ٢٩٠٨٢٢	١١٠٦٧١	٠٠٠٠
التعاطف	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٥٩٠٠٦٠٧ ١٦٩١٨١٠٦ ١٦٩٧٧٢٠٢	٢٩٥٠٣٠٣ ٥٦٩٠٦٣٥	٠٥١٨	٠٥٩٦
التعايش مع الضغوط	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	١٠١٢٠٣٢٧ ١٠١٣٨٠٥٩ ١١١٥٠٠٩٢	٥٠٦٠١٦٣ ٣٤٠١٣٧	١٤٠٨٢٨	٠٠٠٠
العلاقات الشخصية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٩٠٠٢٤٧ ٦٠١٠٠٥٤٠ ٦١٠٠٠٧٨٧	٤٥٠١٢٣ ٢٠٠٢٣٨	٢٠٢٣٠	٠١٠٩
إدارة الموارد المالية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٦٠٥٠١٢٠ ٧٦٤٠٠١٦٠ ٨٢٤٥٠٢٨٠	٣٠٢٠٥٦٠ ٢٥٠٧٢٤	١١٠٧٦٢	٠٠٠٠
الوعي بالذات	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	١٣٧٠٥٢٧ ٥٠١٠٠١٤٠ ٥١٤٧٠٦٦٧	٦٨٠٧٦٣ ١٦٠٨٦٩	٤٠٠٧٦	٠٠١٨
الاتصال الفاعل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٢٢٠٤٦٠ ٥٤٩٩٠٨٧٠ ٥٥٢٢٠٣٣٠	١١٠٢٣٠ ١٨٠٥١٨	٠٦٠٦	٠٥٤٦
المجموع الكلي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	١٦٢٣٢٠٦٧ ٥٠٨٣٤٣٠٥ ٥٢٤٥٧٦٠٢	٨١١٦٠٣٣ ١٧١١٠٥٩	٤٠٧٤٢	٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات إدارة الأمور الذاتية، وإدارة الوقت، والتعايش مع الضغوط، وإدارة الموارد المالية والوعي بالذات، والمجموع الكلي حيث جاءت قيمة "ف" المحسوبة ١١٠٦٧١، ١٤٠٨٢٨، ١١٠٧٦٢، ٤٠٠٧٦، ٤٠٧٤٢، علي التوالي وهي دالة عند مستوى ٥، ٠، ٠.

أما بالنسبة لباقي المهارات فقد جاءت قيمة "ف" المحسوبة دون القيمة الجدولية اللازمة للدلالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ولكي يتسنى الكشف عن مواضع الفروق سألغة الذكر ووجهاتها ، فقد اجري اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات في الكليات الثلاث ، وفيما يلي جدول (٤) يتضمن النتائج التي أسفر عنها هذا الإجراء .

جدول (٤) دلالة الفروق بين المتوسطات في المهارات الحياتية بين المجموعات لكليات التربية للبنات الثلاث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين المتوسطات

المهارات	الكلية	العدد(ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	١	٢	٣
إدارة الأمور الذاتية	الأدبي	١٠٠	٣٧,٥١	٤,٤٣		**	لصالح الأدبي
	العلمي	١٠٠	٣٥,٢٦	٥,٢٥			
	اقتصاد	١٠٠	٣٧,٦٥	٣,٦٥		**	لصالح الاقتصاد
إدارة الوقت	الأدبي	١٠٠	٣٦,٢٤	٤,٩٧		**	لصالح الأدبي
	العلمي	١٠٠	٣٣,٤٧	٦,٠٧			
	اقتصاد	١٠٠	٣٧,٠٢	٥,٢٧		**	لصالح الاقتصاد
التعايش مع الضغوط	الأدبي	١٠٠	٤٠,٧٨	٦,٨٥		**	لصالح الأدبي
	العلمي	١٠٠	٣٦	٥,٥٦			
	اقتصاد	١٠٠	٣٩,٧١	٤,٩٦		**	لصالح الاقتصاد
إدارة الموارد المالية	الأدبي	١٠٠	٤٠,٦٨	٥,٠١		**	لصالح الأدبي
	العلمي	١٠٠	٣٧,٣٦	٥,٦٩			
	اقتصاد	١٠٠	٣٩,٩٢	٤,٤٣		**	لصالح الاقتصاد
الوعي بالذات	الأدبي	١٠٠	٤٣,٣٩	٤,٠٧		**	لصالح الأدبي
	العلمي	١٠٠	٤١,٩٢	٤,٢٧			
	اقتصاد	١٠٠	٤١,٩٩	٣,٩٧		**	لصالح الاقتصاد
الدرجة الكلية	الأدبي	١٠٠	٤١٦,٥٣	٣٠,٨٨		**	لصالح الأدبي
	العلمي	١٠٠	٤٠٠,٢٣	٣٤,٠٩			
	اقتصاد	١٠٠	٤١٥,٠٣	٥٤,٩٤		**	لصالح الاقتصاد

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الأقسام الأدبية (التربية الإسلامية) ، والعلمية ، والاقتصاد المنزلي والتربية الفنية (التغذية) في مهارات إدارة الأمور الذاتية وإدارة الوقت والتعايش مع الضغوط وإدارة الموارد المالية والوعي بالذات والمجموع الكلي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طالبات الأقسام الأدبية في مهارة إدارة الأمور الذاتية وقريناتهن في الأقسام العلمية لصالح طالبات الأقسام الأدبية . ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الأقسام العلمية وقريناتهن في الاقتصاد المنزلي لصالح طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية في مهارة إدارة الأمور الذاتية . ويتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طالبات الأقسام الأدبية في مهارات إدارة الوقت ، والتعايش مع الضغوط ، وإدارة الموارد المالية ، والوعي بالذات ، والمجموع الكلي ، وبين قريناتهن في الأقسام العلمية لصالح الأقسام الأدبية . ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الأقسام العلمية وقريناتهن في الاقتصاد المنزلي لصالح طالبات

الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية في مهارات إدارة الوقت ،و التعايش مع الضغوط وإدارة الموارد المالية والوعي بالذات و المجموع الكلي لدرجات المقياس . وهكذا يمكن القول بثبوت صحة الفرض الأول بصورة جزئي .

• اختبار الفرض الثاني :

و نصه " يوجد اختلاف بين متوسطات درجات الطالبات في المهارات الحياتية الأكثر شيوعا لدي طالبات كليات التربية للبنات (الأقسام الأدبية ، الأقسام العلمية ،الاقتصاد المنزلي التربية الفنية) عينة البحث. جدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات عينة البحث في مقياس المهارات الحياتية .

م	المهارة	الشعب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١	اتخاذ القرار	الأدبي العلمي اقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٣٧,٠٨ ٣٧,٠٤ ٣٦,٧٧	٤,٧٩ ٥,٢٢ ٤,٠٣
٢	التفكير	الأدبي العلمي اقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٥٧,٢٧ ٥٦,٧٧ ٥٦,٠٥	٥,٦٦ ٥,٧٤ ٧,١١
٣	إدارة الأمور الذاتية	الأدبي العلمي اقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٣٧,٥١ ٣٥,٢٦ ٣٧,٦٥	٤,٤٣ ٥,٢٥ ٣,٦٥
٤	إدارة الوقت	الأدبي العلمي اقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٣٦,٢٤ ٣٣,٤٧ ٣٧,٠٢	٤,٩٧ ٦,٠٧ ٥,٢٧
٥	التعاطف	الأدبي العلمي اقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٤٣,٨٥ ٤٧,٨٤ ٤٦,١٩	٤,١٦ ٥,٤٦ ٤,٨١
٦	التعايش مع الضغوط	الأدبي العلمي الاقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٤٠,٧٨ ٣٦,٤٦ ٣٩,٧١	٦,٨٥ ٥,٥٦ ٤,٩٦
٧	العلاقات الشخصية	الأدبي العلمي الاقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٤١,٧٣ ٤٠,٤٤ ٤١,٤١	٤,٢٩ ٤,٤٢ ٤,٧٥
٨	إدارة الموارد المالية	الأدبي العلمي الاقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٤٠,٦٨ ٣٧,٣٦ ٣٩,٩٢	٥,٠١ ٥,٦٩ ٤,٤٣
٩	الوعي بالذات	الأدبي العلمي اقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٤٣,٣٩ ٤١,٩٢ ٤١,٩٩	٤,٠٧ ٤,٢٧ ٣,٩٧
١٠	الاتصال الفاعل	الأدبي العلمي الاقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٢٨,٠٠ ٣٨,٦٧ ٣٨,٣٢	٤,٨٦ ٤,٣٩ ٣,٥٦
	الكلي	الأدبي العلمي الاقتصاد	١٠٠ ١٠٠ ١٠٠	٤٣١,٥٣ ٤٠٠,٢٣ ٤١٥,٠٣	٣٠,٨٨ ٣٤,٠٩ ٥٤,٩٤

يتضح من جدول (٥) تقارب متوسطات درجات الطالبات في التخصصات الثلاثة في مهارة اتخاذ القرار حيث كان اعلي متوسط ٣٧,٠٨ ، و اقل متوسط ٣٦,٧٧ . وفي مهارة التفكير حيث كان اعلي متوسط ٥٧,٢٧ و أقل متوسط ٥٦,٠٥ .

وفي مهارة التعاطف حيث كان أعلى متوسط ٤٦,١٩ ، و أقل متوسط ٤٢,٨٤ .
 وفي مهارة العلاقات الشخصية كان أعلى متوسط ٤١,٧٣ ، و أقل متوسط ٤٠,٤٤ .
 ومهارة الاتصال الفاعل كان أعلى متوسط ٣٨,٦٧ ، و أقل متوسط ٣٨,٠٠ . ولكن هذه الفروق بالنسبة للمهارات السابقة غير دالة إحصائياً ؛ أي ليس بينهم فرق .
 أما بالنسبة لمهارة إدارة الأمور الذاتية كان أعلى متوسط ٣٧,٦٥ ، و أقل متوسط ٣٥,٢٦ . وفي مهارة إدارة الوقت كان أعلى متوسط ٣٧,٠٢ ، و أقل متوسط ٣٣,٤٧ .
 وفي مهارة التعايش مع الضغوط كان أعلى متوسط ٤٠,٧٨ ، و أقل متوسط ٣٦,٤٦ .
 وفي مهارة إدارة الموارد المالية كان أعلى متوسط ٤٠,٦٨ ، و أقل متوسط ٣٧,٣٦ . وفي مهارة الوعي بالذات كان أعلى متوسط ٤٣,٣٩ ، و أقل متوسط ٤١,٩٢ . وفي الدرجة الكلية للمقياس كان أعلى متوسط ٤١٦,٥٣ ، و أقل متوسط ٤٠٠,٢٣ . وأن هذه الفروق دالة إحصائياً كما جاء في جدول (٣) تحليل التباين الأحادي يوضح الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات كليات التربية للبنات "الأدبي ، العلمي ، الاقتصاد المنزلي" وترتيب المهارات الحياتية ترتيباً تنازلياً .

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية و الترتيب للمهارات الحياتية لدي طالبات كليات التربية للبنات "الأدبي ، العلمي ، الاقتصاد المنزلي و التربية الفنية"

المهارة	الأدبي (تربية إسلامية)		العلمي (فيزياء و أحياء)		الاقتصاد (تغذية)	
	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب
اتخاذ القرار	٣٧,٠٨	٤,٧٩	٩	٣٧,٠٤	٥,٢٢	٨
التفكير	٥٧,٢٧	٥,٦٦	١	٥٦,٧٧	٥,٧٤	١
إدارة الأمور الذاتية	٣٧,٥١	٤,٤٣	٨	٣٥,٢٦	٥,٢٥	٩
إدارة الوقت	٣٦,٢٤	٤,٩٧	١٠	٣٣,٤٧	٦,٠٧	١٠
التعاطف	٤٣,٨٥	٤,١٦	٢	٤٢,٨٤	٥,٤٦	٢
التعايش مع الضغوط	٤٠,٧٨	٦,٨٥	٥	٣٦,٤٦	٥,٥٦	٧
العلاقات الشخصية الناجحة	٤١,٧٣	٤,٢٩	٤	٤٠,٤٤	٤,٤٢	٤
إدارة الموارد المالية	٤٠,٦٨	٥,٠١	٦	٣٧,٣٦	٥,٦٩	٦
الوعي بالذات	٤٣,٣٩	٤,٠٧	٣	٤١,٩٢	٤,٢٧	٣
الاتصال الفاعل	٣٨,٠٠	٤,٨٦	٧	٣٨,٦٧	٤,٣٩	٥

يتضح من الجدول السابق أن المهارات الأكثر قيمة في المتوسط هي مهارة التفكير ، و التعاطف ، و الوعي بالذات والعلاقات الشخصية ، حيث جاءت بنفس الترتيب بالنسبة للأقسام الثلاثة ، أما باقي المهارات فيوجد اختلاف في درجة أولوياتها في الأقسام الثلاثة .

• مناقشة النتائج و تفسيرها :

أوضحت النتائج ثبوت صحة الفرض الأول بصورة جزئية حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعات التخصصية الثلاث في كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز في مهارات إدارة الأمور الذاتية ، و إدارة الوقت ، و التعايش مع الضغوط ، و إدارة الموارد

المالية ، و الوعي بالذات و لم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لباقي المهارات الحياتية موضوع البحث . أما بالنسبة للفرض الثاني فقد اتضح من خلال ترتيب قيم متوسط درجات الطالبات عينة البحث في المهارات الحياتية موضوع البحث عدم صحة الفرض حيث لا يوجد اختلاف في المهارات التي جاءت في الترتيب ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ لدى الطالبات في التخصصات الثلاثة

بالنسبة لمهارة اتخاذ القرار بالرغم من أنها مهارة ضرورية و أساسية لكي يحقق الفرد أهدافه إلا أنها جاءت في الترتيب التاسع بالنسبة للتربية الإسلامية وفي الترتيب الثامن بالنسبة للعلمي ، و في الترتيب العاشر للاقتصاد المنزلي وقد يرجع هذا إلي العادات والتقاليد التي لم تعود الفتاة علي اتخاذ القرار ولذا يجب ان يراعي في برامج الإعداد الجامعي وذلك من خلال طرق التعليم و التعلم والأنشطة الطلابية .

بالنسبة لمهارة إدارة الوقت جاءت في الترتيب العاشر بالنسبة للتربية الإسلامية وللعلمي وفي الترتيب التاسع للاقتصاد المنزلي وذلك بالرغم من ان الهدف من إدارة الوقت هو الحصول علي أكبر قدر من إشباع حاجات الفرد في الوقت المتاح له ، ولأن وقت الفرد محدود وحاجاته متعددة ومتنوعة و غير محدودة ، فان عملية إدارة الوقت تتطلب قدرا كبيرا من الوعي والمعرفة والخبرة .

كما جاءت مهارة الاتصال الفاعل في الترتيب السابع بالرغم من أهميتها وهذه النتيجة تتفق مع الواقع الملموس حيث ان نسبة كبيرة من طالبات الجامعة يستخدمن في حديثهن وكتاباتهن لغة عامية مثقلة بالأخطاء الإملائية والنحوية ، وحيث ان اللغة هي وسيلة الاتصال و التواصل بين الأفراد فيجب الاهتمام بها . ويجب تضمين دراستها في جميع سنوات الدراسة الجامعية

يتضح من نتائج البحث قصور الدراسة الجامعية في إكساب وتنمية المهارات الحياتية للطالبات . و يعضد ذلك قول محمد علي نصر " أصبح إعداد المعلم وتدريبه مطلبا حيويا لأسباب عديدة لعل من بينها قصور الإعداد الحالي للمعلم والذي يتمثل في قصور في كل جانب من الجوانب الثلاث ، فالإعداد الأكاديمي ينقصه ربط المحتوى الدراسي بقضايا المجتمع ومشكلاته ، والإعداد التربوي يخلو في معظم الأحيان من تطبيق النظريات التربوية والسيكولوجية والإعداد الثقافي لايتوفر بالقدر المناسب والذي كان من نتيجته انتشار الأمية الثقافية بين معظم خريجات كليات التربية شأنهم في ذلك شأن غيرهم من خريجات الجامعة . و يوصي بأهمية إدخال البعد القيمي والأخلاقي والسلوكي في برامج إعداد المعلم . ولكي تكون الدراسة الجامعية ذات فعالية في إكساب المهارات الحياتية و تنميتها لدي الطالبات يجب دمج المهارات الحياتية في جميع المقررات الدراسية و أيضا في الأنشطة الطلابية .

• توصيات البحث :

- 7 العمل علي تحقيق أهداف التعليم الجامعي التي أوصي بها مؤتمرات التعليم العالي علي المستوى القومي والدولي .
- 7 تطوير طرق التعليم والتعلم في الجامعة بحيث تساعد علي تنمية الشخصية المتكاملة للطالبة بأبعادها المعرفية والوجدانية والجسمية والاجتماعية والروحية .
- 7 تضمين برامج الأنشطة الطلابية أنشطة تساعد علي اكتساب وتنمية المهارات الحياتية مع مراعاة التنوع في هذه الأنشطة الجماعية والفردية وتشجيع الأنشطة الحرة حتي يمكن مقابلة احتياجات الفرد والمجتمع .
- 7 تطوير المقررات الدراسية التي تتلقاها الطالبات خلال الدراسة الجامعية لتنمية المهارات الحياتية .
- 7 التدريب من خلال ورش العمل لتصميم برامج لتنمية المهارات الحياتية في ضوء حاجات الطالبات وواقع المجتمع ومتطلبات وتحديات العصر .
- 7 توفير البيئة التعليمية التي تساعد علي ممارسة عمليات التفكير و علي التعلم الذاتي وتساعد علي تنمية مهارة الاتصال والتواصل المرتبطة بالتعامل مع الآخرين والتي تتطلبها الحياة الاجتماعية .

• المراجع :

• المراجع العربية :

- ١ - احمد حسين ألقاني ، فارعة حسن محمد (٢٠٠١) : مناهج التعليم بين الواقع والمأمول . القاهرة عالم الكتب .
- ٢ - آرثر كوستا : "البحث عن حياة ذكية" . في قراءات في مهارات التفكير و تعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (تعريب) فيصل يونس . القاهرة . دار النهضة العربية .
- ٣ - الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين " الرؤية والعمل " باريس ٥ - ٩ أكتوبر ١٩٩٨ .
- ٤ - باربرا برزيش (١٩٩٧) : " مهارات التفكير إعادة النظر في المعاني والنماذج " في قراءات في مهارات التفكير الناقد و التفكير الابداعي (تعريب) فيصل يونس . القاهرة . دار النهضة العربية .
- ٥ - جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) : التدريس و التعليم "الأسس النظرية - الاستراتيجيات والفاعلية" القاهرة . دار الفكر العربي .
- ٦ - جاك ديلور و آخرون (١٩٩٨) : التعلم ذلك الكنز الكائن . تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين (تعريب) جابر عبد الحميد جابر . القاهرة دار النهضة .
- ٧ - حصة عبد الرحمن فخرو (٢٠٠٥) : مستويات إدارة الوقت لدي طالبات جامعة قطر وتخصصهن الجامعي في علاقتهما بالتحصيل الدراسي والرضا عن الحياة . مجلة مركز البحوث التربوية . جامعة قطر . السنة الرابعة عشر العدد ٢٧ .
- ٨ - خديجة احمد بخيت (٢٠٠٠) : "فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية " دراسة ميدانية علي طلاب بعض كليات جامعة عين حلوان "المؤتمر القومي السنوي

السابع (الجامعة في المجتمع) نوفمبر ٢٠٠٠. القاهرة. مركز تطوير التعليم الجامعي.

٩ - سعيد التل وآخرون (١٩٩٦): قواعد الدراسة في الجامعة. عمان الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠ - سيد احمد عثمان (١٩٩٤): الإثراء النفسي دراسة في الطفولة ونمو الإنسان. القاهرة. الانجلو المصرية.

١١ - عبد المطلب يوسف جابر وآخرون (٢٠٠٦) مهارات الدراسة الجامعية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

١٢ - فاروق مهني، مني عبد الصبور (٢٠٠١): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة. القاهرة. دار المعارف.

١٣ - فتحية صبحي اللولو، عوض سليمان قشطه (٢٠٠٦) مستوي المهارات الحياتية لدي خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة القراءة والمعرفة العدد (٥٩)

١٤ - فيصل يونس (١٩٩٧): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. القاهرة. دار النهضة العربية.

١٥ - كوثر حسين كوجك (١٩٩٥): الإدارة المنزلية. القاهرة. عالم الكتب.

١٦ - محمد عزت عبد الموجود، فيليب اسكاروس (٢٠٠٧): "تنمية المهارات الحياتية لدي طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل". القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية.

١٧ - محمد علي نصر (١٩٩٩): "إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية" (ورقة عمل). المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العولمة ومناهج التعليم ديسمبر ١٩٩٩) لقاهرة. الجمعية المصرية للمناهج.

١٨ - مصطفى عبد السميع محمد (٢٠٠٥): مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم. عمان الأردن. دار الفكر.

١٩ - وزارة التعليم العالي: المؤتمر القومي للتعليم العالي: "تقرير الندوة القومية لتطوير التعليم الجامعي والعالي ٢٤ يونيو ١٩٩٩".

٢٠ - وليم عبيد (١٩٩٦): "المهارات الأساسية من منظور كوني للظاهرة التربوية" (ورقة عمل). المؤتمر العلمي السنوي الأول "الاتجاهات الحديثة في التربية بين النظرية والتطبيق" القاهرة. مركز طيبة للدراسات التربوية.

• المراجع الأجنبية :

21-Combs ,S &Byrd,N.(1994).Post –Secondary and Adult Vocational Home Economics Education in Year 2010. Georgia: University of Georgia Publication.

- 22-Chinabah ,V. (1997) . Hand book on Monitoring Learning Achievement: To-Wards Capacity . Paris UNISCO Publication.
- 23- Curriculum and Instructional Materials Center (1995) . Successful HumanRelation Oklahoma : Oklahoma Department of Vocational and Technical Education Publication.
- 24- Curriculum and Instructional Materials Center (1995) . Planning Personal Matters Oklahoma :Oklahoma Department of Vocational and Education Publication.
- 25- Curriculum and Instructional Material Center (1995) .Basic Automotive Responsibilities Oklahoma Department of Vocation and Technical Edu-Cation Publications.
- 26-Home Economic Curriculum Center (1997) . Skills for life : Teacher ,sResource materials . Texas : Texas Tech . Univ. Publication .
- 27- Schultz , J . (1994) . Fact of Life :Secondary School Course Readies teens
For Everyday Adult Responsibilities . Vocational Education Journal Vol.4
- 28 – Texas Education Agency (1992) . Skill for Life : Materials Austin :Divi-Sion of Vocational Program Publication .
- 29- Word Health Organization , (1993) . Life Skills Education In Schools .Geneva : Division of Mental Health Publications .

" مفهوم الذات وعلاقته بالاحترق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة "

د/هدى عبد الرحمن أحمد المشاط

• ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والاحترق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية وتم تطبيق مقياس مفهوم الذات ومقياس الاحتراق النفسي على عينة قوامها ١٠٦ معلمة من معلمات المرحلة وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أوضحت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات والاحترق النفسي.

• المقدمة ومشكلة الدراسة:

إن نجاح عملية التربية يتوقف على العديد من العناصر والأبعاد التي تتكون منها كل من عمليتي التعليم والتعلم، إلا أن المناهج الدراسية الملائمة والكتب المدرسية والوسائل الجيدة، والمباني المدرسية جيدة التجهيز، والإدارة المدرسية الحكيمة الناجحة إلى غير ذلك من الأبعاد المهمة مع أهميتها لاتعادل في رأي البعض دور المعلم الجيد المخلص القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة، فهي لا تعطي ثمارها إذا لم توضع بين يدي معلم كفاء وأمين ويكاد يتفق التربويون على أهمية المعلم في العملية التعليمية، إذ لا يمكن أن يتوافر تعليم جيد بدون معلم جيد، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية، إذ تصلح بصلاحه وتفسد بفساده.

وتعتبر المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية لإسهامها في تربية النشء وتدريبه وتأهيله للعمل في كافة القطاعات في المستقبل، كما يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في هذه المؤسسة، ولكن لكثرة الأسباب التي تظهر في مجال عمل المعلم معوقات تحول دون قيامه بدوره بشكل كامل، الأمر الذي يسهم في إحساسه بالعجز عن تقديم العمل المطلوب منه، بالمستوى الذي يتوقعه منه الآخرون، ويؤدي هذا الإحساس بالعجز مع استنفاد الجهد إلى حالة من الإنهاك والاستنزاف النفسي يمكن تسميتها بالاحترق النفسي Psychological Burnout (طحاينة، ١٩٩٥م، ص ٧٨).

الاحترق النفسي بشكل عام هو حالة نفسية أو عقلية تؤثر الأفراد الذين يعملون في مهن يكون في طبيعتها التعامل مع أفراد كثيرين، وهؤلاء العاملون عادة يعطون أكثر مما يأخذون (العضايلة، ١٩٩٠م، ص ١٥٦)، ويحدث الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات نتيجة لعدد من المشاكل التي ترتبط بشكل مباشر بعملية التدريس، والتي يواجهونها أثناء تعاملهم مع الطلبة بخاصة

ذوي السلوك العدواني، والتخريبي، أو ذوي المشكلات الحركية والنشاطية الزائدة، أو الحركات النمطية، كما تؤثر الظروف الأوضاع المعيشية التي يعيشونها على احتراقهم النفسي والتي منها قلة الرواتب، وعدم توافر المحفزات المادية والمعنوية أثناء الخدمة، وتدخلات أولياء الأمور في عمله وكثرة عدد الطلاب، فضلاً عن نقص الدعم الاجتماعي من قبل أفراد المجتمع، وفقدان الأمن الوظيفي، وعدم العدالة بين العاملين، وضغوط الإدارة (Dick, 2001, p243) (Browne, 2003, p 320).

وقد أكدت كثير من الدراسات أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي يكون أصحابها أكثر عرضة للاحتراق النفسي والضغط المهني، إذ تؤدي الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المعلم إلى استنزاف جسمي وانفعالي، فالمعلم إزاء هذه الظروف وفي ظل هذه العوائق التي تحول دون قيامه بمهمته المهنية بشكل كامل يجعله عرضة للإصابة بالإحباط وضعف الدافعية، وقد تؤدي هذه الظروف إلى سلب المعلم هويته الذاتية والمهنية المتخصصة (السورطي، ٢٠٠٣م، ص ٢٤٥).

ويعد مفهوم الذات Self-Concept من أهم السمات التي يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات، وهو قدرته على أن يكون واعياً بذاته شاعراً بها وإذا كان كل من الإنسان والحيوان قادرين على الاستجابة للبيئة الخارجية وللآخرين، فإن الإنسان قادر بصفة خاصة على أن يستجيب لنفسه، وهذا الشعور بالذات هو المصدر الأساسي للهوية، وهذه الهوية تتضمن مفهوم الذات.

ويُعرف مفهوم الذات بأنه: "هو رؤية كلية تعبر عن إدراك الفرد لذاته التي يتم تشكيلها من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به، والتي من حولها يكون لنفسه صورة عن ذاته ومدى تقبله لها" (حفني، ٢٠٠٠م، ص ٥٤).

ويتمثل مفهوم الذات الإيجابية في تقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صوراً واضحة ومتبلورة يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية (الشيخ، ٢٠٠٣م، ص ٩٨).

أما مفهوم الذات السلبي فأن هناك نوعين من السلبية، الأول منها يظهر عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، حيث تسمع أياً منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو محمل بالمشاكل والهموم، أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته، والثاني: ويظهر في شعور البعض منهم بالكراهية حيث يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته، أو عدم أهميته، أو أنه غير مقدر من قبل الآخرين (رشدي، ٢٠٠٧م، ص ١٤٦).

ويتأثر مفهوم الذات بكثير من العوامل، فمنها ما هو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين إليه، أي يتأثر مفهوم الذات بعوامل وراثية وأخرى بيئية (صوالة وقوا سمة ١٩٩٤م، ص ٧٩).

ونظراً لأهمية مفهوم الذات أهتم الكثير من الباحثين من أمثال راوية الدسوقي (١٩٩٦م، ص ٣٢٠١٨)، وعلى الشكعة (١٩٩٩م، ص ٢٣٥-٢٦٨) ودافيد . David (1996, pp 7- 11)، وإليزابيث - Elizabeth (2000, p150) بدراسة مكوناته، والعوامل المؤثرة فيه، وعلاقته ببعض المتغيرات، وعلى الرغم من إجراء تلك الدراسات ترى الباحثة أن موضوع مفهوم الذات يعد من الموضوعات التي يجب أن تأخذ قسطاً وافراً من الدراسة والتحليل، فمن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات العلمية في مجالي مفهوم الذات والاحترق النفسي، تبين للباحثة أهمية مفهوم الذات في بلورة شخصية المعلمة، وكذلك أهميته في تقبل المعلمة لذاتها، ومدى مساهمته في تنظيم سلوكها وأوجه الأنشطة التعليمية المتعددة، كما تبين أيضاً مدى أهمية ظاهرة احتراق النفسي للمعلمة والتأثير السلبي للاحتراق النفسي عليها، وعلى أدائها، لذا استشعرت الباحثة ضرورة القيام بدراسة للتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات وظاهرة الاحتراق النفسي من وجهة نظر المعلمة.

ويمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة على التساؤل الآتي:
7 ما هي العلاقة بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة؟

• هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

• فرض الدراسة :

وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

• أهمية الدراسة :

- 7 تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:
- 7 ندرة البحوث التربوية التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالاحتراق النفسي للمعلم في البيئة السعودية.
- 7 تسهم الدراسة في إثراء التراث النفسي بالمعلومات عن مفهوم الذات وعلاقته بالاحتراق النفسي للمعلم.
- 7 اهتمام الدراسة بشريحة مهمة في المجتمع . معلمات المرحلة الثانوية . لما لهن من دور فعال في إعداد طالبات المرحلة الثانوية وتحصيلهن الدراسي.

7 فى ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن أن يستفاد من هذه الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية والتربوية الموجهة لمعلمات المرحلة الثانوية لتنمية مفهوم الذات الإيجابي لديهن، كذلك التخفيف من حدة الضغوط النفسية لمقاومة ظاهرة الاحتراق النفسي.

• مصطلحات الدراسة:

• الاحتراق النفسي للمعلم

"هي حالة من الإنهاك الانفعالي والعاطفي والجسدي والذهني الناتج عن الضغط الزائد عن طاقة المعلم" (زيدان. إيمان، ١٩٩٨: ص ٩).

• مفهوم الذات :

"هي نظرة الفرد العامة لنفسه بالإضافة إلى إدراكه لكفاءته في القيام بأدواره المختلفة، وأدائه في المواقف المختلفة" (داود وحمدى، ١٩٩٧م، ص ٩٤).

• الإطار النظري :

أولا : الاحتراق النفسي للمعلم Teacher Burnout:

• مفهوم الاحتراق النفسي للمعلم :

مفهوم الاحتراق النفسي Psychological Burnout من المفاهيم الحديثة نسبيا، ويعتبر فريدن برجر Freuden burger أول من استخدم هذا المصطلح في أوائل السبعينات، فالاحتراق النفسي صفة مستخدمة لتوضيح الإجهاد الذي يعانيه أولئك الذين يعملون في المهن التي تتطلب العلاقات مع الآخرين والخاضعة للتوتر المزمن، وهذا الشكل من الإجهاد يظهر كحالة من الإنهاك الجسمي والعاطفي والإدراكي، والذي ينتج مشاعر النفور واللامبالاة وانخفاض احترام الذات (Leithwood.&Jantzi, 2001:p 73).

ويعرف ماسلاش Maslach (1993) الاحتراق النفسي هو: "مجموعة أعراض نفسية من الإنهاك العاطفي وفقدان الشعور بهوية الذات وتقليل الإنجاز الشخصي، والذي يمكن أن يحدث بين الأفراد الذين يعملون مع الآخرين" (In Brouwers &Tomic, 2000:p 8).

ويعرف رينز Rines الاحتراق النفسي بأنه: "استجابة سلبية، وهو أزمة وجود مرتبط بالشعور بعدم المعنى (In dworkin, 2001:p70)، وقد عرف فاروق السيد عثمان (٢٠٠١م) الاحتراق النفسي بأنه: "جملة من الأعراض العاطفية والبدنية والعقلية المرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد" (ص١٣٢).

وأشار كلا من Perrewe &Hochwarter (٢٠٠٢م) بأن الاحتراق النفسي نوعا من التوتر الذي يعكس الاعتقاد بأن مصادر تحمل الظروف المرهقة نادرة أو غير موجودة، ويقود الشخص إلى الشعور بفقدان الأمل، الإعياء والإحباط والهزيمة، والإحباط المعرفي أو الإدراكي (p165).

كما أشار فاربر Farbar إلى أن الاحتراق النفسي هو "ال فشل في مواجهة الضغط النفسي" (عويس. إحسان، ٢٠٠٣: ص١٤).

ويعتبر الاحتراق خبرة سلبية للفرد، يحدث على المستوي الفردي ويتضمن مشاعر ودوافع واتجاهات وتوقعات، ويحدث فقط بين المهنيين والمتخصصين، أي ما يسمى بالمهن الاجتماعية مثل التمريض والعمل الاجتماعي، والتعليم (Brouwers&Tomic, 2000: p8).

ويحظى احتراق المعلم باهتمام متزايد كمشكلة كبيرة، واهتمام عالمي في السنوات قريبة العهد، حيث أن ثلث معلمي استطلاعات الرأي التي أجريت في الدراسات المختلفة، يعتبرون التعليم مصدر إجهاد كبير بالنسبة لهم، كما يظهر المعلمون اختلافات فردية في ردود أفعالهم للمجهودات المختلفة في مهنة التعليم، حيث إن بعض المعلمين يظهرون أعراضاً نفسية أكثر من الآخرين تختلف تلك الأعراض من إحباط متوسط، قلق، توتر، إلى إنهاك عاطفي بالإضافة إلى أعراض بدنية واكتئاب شديد (Chan, 2003: p81).

فقد أشارت نتائج دراسة عبید عبد الله العمري (٢٠٠٤م)، والتي أجريت على عينة عشوائية قوامها (٤٧٢) معلماً من معلمي مدارس الرياض الحكومية بأن مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين عال (ص٢٨٣)، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عسکر وعبد الله (١٩٨٨م) بأن مهنة التدريس من المهن الاجتماعية التي تولد بطبيعتها مستوى عالياً من ضغوط العمل (ص ٦٥- ٨٧)، كما أسفرت نتائج دراسة يوسف محمد (١٩٩٩م) عن الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم هي: ضغوط إدارية، والضغوط الطلابية، وضغوط تدريسية، والضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء (ص١٩٥).

ويعرف فريدن برجر Freuden berger الاحتراق النفسي للمعلم بأنه: "حالة من الاستنفاد العاطفي والبدني ناتج عن ظروف العمل"، فقد لاحظ أن المعلمين الذين كانوا أكثر التزاماً وتكريساً لوقتهم، كانوا أكثر احتراقاً لأنهم كانوا يعملون طويلاً جداً وبجهد مضاعف" (In Fives et al. 2005: p6).

ويعرف هولاند Holland احتراق المعلم بأنه: "استجابة سلبية للضغوط التي يمر بها المعلم في عمله (عادل عبد الله محمد، ١٩٩٤: ص٢).

وتتعدد أسباب احتراق المعلم، حيث يعتبر تانك ووين إجهاد المعلم كرد فعل لتأثيرات سلبية للعمل، وإحباط ناتج عن مظاهر من عمل المعلم (Tang& Morris&Brassard, 1999: p22). ويؤكد موريس ويرا سارد (Yeune, 1999: p22) أن سبب ترك بعض المعلمين الجدد المهنة بعد بضع سنوات من تدريسهم، وكذلك المعلمون الذين لديهم خبرة، هو الإجهاد والاحتراق (p106). كما أشار ماسلاش Maslach أن الناس الذين يعملون بشكل مستمر مع الآخرين، يمكن للإجهاد طويل المدى أن يستنفذهم عاطفياً ويقودهم إلى

الاحترق (In kudva, 1999: p11). ويرى رودو Rudow أن حجم العمل والجهد العاطفي والمعرفي للمعلمين، يمكن أن يستدعي إجهاد مزمن وتعب كبير وأخيرا ينتج عن ذلك الاحتراق، والذي بدوره يؤثر سلبا على الأداء التربوي (Hakanen et al 2006: p207)، كما أسفرت نتائج دراسة كلا من برويرز و توميك-Brouwers&tomic (2000) أن المستوى المرتفع من الاحتراق العلم ينتج عن زيادة السلوك المعرقل للتلميذ، كمال أضافت نتائج دراسة عساف (١٩٩٦) أن من عوامل احتراق المعلم انخفاض مستوى الكفاءة الإدارية في إدارة المؤسسة التي يعمل فيها.

وأشارت نتائج دراسة هيبس و هالين Hipps & Hallip (1991) إلى وجود خمسة عوامل من المتوقع أن تسهم في تعرض المعلمين لظاهرة الاحتراق النفسي والضغط النفسي، وهى: عبء العمل وكثرة المسؤوليات المهنية والعلاقة بين المعلمين ورؤسائهم (الإدارة)، والعلاقة بين المعلمين والطلاب والعلاقة بين المعلمين وزملائهم، والرواتب والتعويضات (p210).

وأسفرت نتائج دراسة فيردمان Friedman (1991) والتي أجريت على عينة قوامها (١٤٨٥) معلمة عن وجود مجموعة من المعلمين ذوى المستويات المرتفعة من الاحتراق، وأن من أسباب حدوث هذا الاحتراق وجود عامل متمثل في مؤهلات المعلم، والعلاقة بينه وبين الإدارة المدرسية والنظام بالمدرسة (pp325-333).

• مراحل الاحتراق النفسي للمعلم:

ويشير كلاوز و وكتكر Clouse&Whttkar إلى أن المعلمين يعانون من الاحتراق النفسي في ثلاث مراحل هي:

7 المرحلة الأولى فقدان الحماسة: أغلب المعلمين يدخلون المهنة مع رغبة صادقة في أن يساعدوا التلاميذ، ولديهم أمل داخلي أن شيء ما يمكن أن يفعلونه لتلاميذهم، وعندما لا تتحقق توقعاتهم، فإن حماسهم تتعثر.

7 المرحلة الثانية الإحباط: وهو أحد العلامات المبكرة للاحتراق، حيث أن معنويات المعلم المنخفضة، ستزيد الإحباط ومستوى الاحتراق لديه.

7 المرحلة الثالثة العزلة: عزلة المعلم عن بيئة العمل وعن العالم الخارجي والأحداث المحيطة، يمكن النظر إليها كاستجابة أو نتيجة للضعف والإحباط الذي يعاني منه، وفقدان معنى العمل لديه (In kudva, 1999: p12).

• أبعاد الاحتراق النفسي للمعلم:

يرى كل من بيرلمان وهارتمان وماسلاش و جاكسون perleman& Harteman& Maslash& Jascon أن الاحتراق النفسي يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

7 الإنهاك العاطفي: يشير الإنهاك العاطفي إلى شعور المعلم أنه أعطى طيلة الفترة التي قضاها في التعليم كل ما يستطيع، وقدم كل طاقته، وركز

كل جهوده في مهنة التعليم، فإنه أخيراً استنفذ كل المصادر والطاقت التي لديه، ولذلك يعتبر الإنهاك العاطفي هو المظهر الأكثر شيوعاً للاحتراق النفسي للمعلم (Fives et al. 2005: p6). فالمعلم الذي يخبر الإنهاك العاطفي، يشعر أنه متعب وسريع الغضب، وغير قادر على العطاء، حيث أن أغلب الباحثين يعتبرون الإنهاك العاطفي بعد مفتاحي في متلازمة الاحتراق، وهكذا يمكن اعتبار الإنهاك النفسي أو العاطفي، أنه استنفاد للمصادر العاطفية والشعور بأن الشخص لم يبق لديه شيء ليعطيه (البدوي، ٢٠٠٠م، ص٤٥).

7 **الشعور بفقدان هوية الذات:** يحدث الشعور بفقدان الهوية عندما ينمي المعلم مشاعر سلبية واستخفاف تجاه تلاميذه، وربما حتى تجاه البيئة المدرسية، وفقدان الشعور بالهوية، هو شكل من الإدراك التهمكي والمجرد من الصفات الإنسانية للتلاميذ (Fives et al. 2005: p6). فالمعلم الذي يخبر فقدان الشعور بهوية الذات، ينسحب من الاتصال مع تلاميذه، وتنمو لديه اتجاهات سلبية نحوهم، ويمكن أيضاً أن ينسحب نفسياً من التلاميذ بالتجاهل أو رفض الاعتراف بالشكر لهم، وفي الحالات الشديدة، فإن المعلم يمكن أن يعامل تلاميذه كحالات أو أشخاص غير إنسانية، يناديهم بأسماء إزدرائية أو ينعتهم بذلك (Kava, 1999: 13).

7 **تقليل الإنجاز الشخصي:** يرتبط هذا العنصر من عناصر الاحتراق بالتقويم السلبي للذات، وفيه لا يكون المعلم سعيد بالتعليم كمهنة، وتكون نتائج هذا التقويم الذاتي السلبي: شعور بالحزن والفشل في المسعى إلى المثاليات، مع شعور المعلم بضعف المعنويات والفشل المذل (Fives et al. 2005: p 6-7). ويشعر المعلمون في هذا المظهر من مظاهر الاحتراق النفسي، أنهم لا ينجزون أي شيء نافع في عملهم، ويحسون دائماً أن نتائج عملهم غير مجدية ونافعة، إذ إن مشاعر الإنجاز الشخصي المنخفض، تشير إلى مشاعر فقدان الفعالية في أداء الشخص لواجباته.

• علامات الاحتراق النفسي للمعلم:

أجريت العديد من الدراسات على المعلمين، وقد وُجد أن المعلمين في حالة الاحتراق النفسي يميلون لامتلاك أداء ضعيف، ومعنويات منخفضة، غياباً وتقلباً مرتفعاً، فقد توصل فاربر Farber إلى أن المعلمين المحترقين نفسياً يمتلكون تعاطفاً منخفضاً مع تلاميذهم، وعناية أقل بإعداد الدروس، ومستوى من الإحباط في التعامل مع تلاميذهم، وعصبية شائعة، كما يعتبر السلوك المكتئب والقلق، كلها آثار للاحتراق النفسي للمعلم (Fives et al. 2005: p10)، كما إضافة نتائج دراسة مادين - Madden (2000) إذا المستوى المرتفع من الاحتراق النفسي يؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم، (ص٧٣).

كما أشارت نتائج دراسة برورز وتوميك - Brouwers&Tomic (2000) بأن المعلمين اللذين يعانون من الاحتراق النفسي ينتابهم عادة زيادة في عدد

المشاكل كنتناقص الحالة العقلية والبدنية، وتدهور في العلاقات مع التلاميذ والزملاء، وفي العلاقات العائلية والعاطفية وعلى المدى البعيد فإن هذه المشاكل قد تصبح سببا في تركهم للعمل بشكل مؤقت أو دائم (P156).

وقد صنف بعض الباحثين علامات الاحتراق النفسي للمعلم في:

- 7 علامات تنظيمية: كالغياب المتزايد، وانخفاض مستوى الأداء.
- 7 علامات شخصية: المعلمون الذين يعانون من الاحتراق أقل تعاطفاً مع التلاميذ، وأقل التزاما بالمشاركة في أعمالهم، أقل تسامحا بالنسبة للسلوك المخالف والمعرقل في الفصل، وأقل ميلا للإعداد بشكل ملائم للفصل.

وقد أشار كنجهام Cunningham أن المعلمين الذين يعانون من الاحتراق النفسي، ينزعون إلى التشدد في ممارساتهم، ويعتمدون بشكل متصلب على النظام والروتين، ولذلك يقاومون التغيرات في تلك الممارسات (Leithwood&Jantzi, 2001: P73)، ويؤكد ماسلاش Maslach أن المعلم المحترق يصبح بيروقراطيا، ينظر لتلاميذه كقضايا أو حالات بدلا من النظر إليهم كبشر (In Kudva, 1999: P11).

كما أشار كنجهام Cunningham إلى أن مظاهر وعلامات الاحتراق النفسي للمعلم تتمثل فيما يلي:

- 7 مظاهر جسمية: كالتعب، والصداع المتكرر، واضطرابات هضمية، فقدان شهية، قلة النوم، وارتفاع ضغط الدم.
- 7 مظاهر انفعالية: كالانفعال السريع، الشعور بالإجهاد، الغضب، الجمود وعدم القدرة على التفاهم مع الآخرين بسهولة، العناد وتصلب الرأي الموقف السلبي من الذات والآخرين وعدم إرضائهم، ومعاداة التقدم والتغير وعدم الشعور بقيمة الحياة.
- 7 المظاهر السلوكية: كالاتكالية، وعدم القدرة على التركيز، ضعف الأداء وبالتالي الإنتاج، التمارض، عدم الرغبة في استكمال العمل الذي يقوم به غياب متكرر، والرغبة في ترك العمل (بدران. منى، ١٩٩٧م، ص ص ٤ - ٥).

• الفرق بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي :

إن الاحتراق النفسي يحدث كما بينت رنا نجيب حامد (١٩٩٩م) لعدم قدرة الفرد على التكيف مع الضغط، إلا أن الضغط ليس هو السبب الوحيد والمباشر لحدوث الاحتراق النفسي، فهناك عوامل أخرى تتدخل في حدوثه مثل: الفشل في السعي نحو التفريغ عن النفس في فترات زمنية منتظمة، وكذلك الاضطرابات في النوم وسوء التغذية، وعدم القيام بالتمارين، والافتقار إلى روح الدعابة والإفراط في تناول المنبهات، وقلة الوقت المخصص للأمور الشخصية والانسحاب من الأسرة والأصدقاء، والعجز المتعلم، فحين يدرك الإنسان الضعف المتعلق بعدم القدرة على التحكم، حينئذ تميل ضغوط المستقبل لأن تكون صعبة التجنب

ويصعب الهروب منها، أو تخرج عن التحكم، فتزيد من احتمالية حدوث الاحتراق النفسي، مما يشكل ضرورة ملحة لإعادة التوازن عند الضرر.

يمكن التمييز بين مصطلحي الضغط النفسي والاحتراق النفسي من خلال عدة نقاط هي:

جدول (١): الفرق بين مصطلحي الضغط النفسي والاحتراق النفسي

الاحتراق النفسي	الضغط النفسي
• ظاهرة تنتج من تطور خيبات الأمل.	• عبارة عن حالة من عدم التوازن العقلي والانفعالي والجسدي.
• ينبعث الاحتراق النفسي من شعور الفرد بعدم تلبية احتياجاته وعدم تحقيق توقعاته.	• يتولد الضغط عن إدراك الفرد للوضع القائم
• يتطور الاحتراق النفسي تدريجياً من مرور الزمن.	• يمكن أن يبقى الضغط لفترات مؤقتة أو طويلة
• الاحتراق يكون سلبياً دائماً.	• يكون الضغط إيجابياً أو سلبياً.
• يحدث الاحتراق عند الأشخاص الذين بدؤوا حياتهم بمثل عليا ودافعية شديدة.	• يحدث الضغط لأي شخص.
• يحدث الاحتراق لعدد أقل من الأفراد.	• يحدث الضغط لعدد أكبر من الأفراد.
• يحدث الاحتراق النفسي غالباً في المهن التي تتضمن التعامل مع الناس.	• يحدث الضغط في جميع أنواع المهن.

ثانياً : مفهوم الذات Self-Concept

حظي مفهوم الذات باهتمام بالغ على امتداد الربع الأخير من القرن العشرين، وظهر خلال السبعينيات الكثير من البحوث التي تناولته بطرق شتى مثال ذلك علاقته بخصائص سيكولوجية مختلفة (الشكعة، ١٩٩٩م، ص ١٢٥) وعلى الرغم من الصعوبات المتعلقة بمفهوم الذات، والتي تمثل إثراء له وعقبات في تناوله السيكومتري في نفس الوقت إلا أنه قد حظي بالاهتمام، حيث قدم كثير من العلماء آراء ونظريات عديدة، بالرغم من أن معاني مفهوم الذات قد تغيرت من نظرية إلى أخرى، إلا أنها في غالبيتها اعتبرت مفهوم الذات هو: "النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة ديناميكية"، وأنه: "المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسمياً وعقلياً واجتماعياً، على ضوء علاقتنا بالآخرين" (قاسم، ١٩٩٨م، ص ١١٠) (شقيز، ١٩٩٥م، ص ٦٣).

• تطور مفهوم الذات لدى الفرد :

يبدأ مفهوم الذات في التكوين منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشافه لأجزاء جسمه، حيث تبني من خلال أفكاره وشعوره وأعماله وخبراته ويذكر أريكسون - Erikson أن الفرد يمر في عدة عقبات في طريق تأكيده لذاته، فعندما يكون في مرحلة الطفولة - على سبيل المثال - فيما أن يتولد لديه شعور بالثقة بالآخرين، أو بعدم الثقة بالآخرين، وذلك حسب كون

حاجاته قد تم إشباعها بطريقة صحيحة أو غير صحيحة، وأنه في السنوات الأولى من حياته ينزع إلى الاستقلال والاعتماد على نفسه، وهنا قد تراوده بعض الشكوك في قدرته على تحقيق ذلك، اعتماداً على ما قد يواجهه من نجاح أو فشل فيما يقوم به من مجهودان نحو ذلك، وهنا قد يتدخل أولو الأمر والنهي للإملاء عليه ما يمكن أن يقوم به من أعمال وما لا يمكنه، وهنا قد يصادف عدم ثبات في نوعية الأوامر والنواهي التي توجه إليه، وبالتالي قد يجد تثبيطاً أو عدم تقبل لما يصدر عنه، وفي سن اللعب يتولد عنده نوع من التلقائية مقابل الشعور بالذنب، حيث يكون هناك تشجيع لاهتماماته مصحوباً بالتركيز على إمكانات فشله ومحدودية قدراته، ونجد أن سن المدرسة يخلق لدى الطفل إما حماسة للعمل أو شعوراً بالنقص يقوده إلى الانعزال، وذلك لكثرة ما تتطلبه المدرسة من اجتهاد وتحصيل (عدس، وتوق، ١٩٩٨م، ص ٩٤).

كما أن مفهوم الذات في هذه المرحلة يضطرب نتيجة لما يعانيه المراهق من اضطرابات في جوانب النمو الأخرى، مما يتطلب ضرورة مراجعة نظريته إلى ذاته من جديد، وهذا أمر ليس سهلاً، واصطلح على تسمية هذه الحالة "أزمة الهوية" وهي تشكل محور النمو في هذه المرحلة (أحمد، ١٩٩٩م، ص ٦٧).

وفي نهاية المراهقة المتأخرة والاقتراب من سن الرشد يحدث تعديلاً في صورة الذات ومفهومها نتيجة للنضج العقلي الذي يؤهل الفرد للموازنة بين استعداداته وقدراته وإمكاناته وبين طموحاته وآماله، وفي هذه المرحلة يعمل الفرد على تحديد الأهداف الرئيسية التي يعمل على تحقيقها (السرطان، ١٩٩٦م، ص ١٤٢).

إلا أن الفرد في مرحلة الشباب يواجه عقبات حيث يدور في دوامات كبيرة فإما أن ينجح في تكوين صلات قوية مع الآخرين أو أنه ينجح إلى العزلة والانكماش حول نفسه. كما أن الشاب إما أن ينجح في تحقيق ذاته وفي تقوية أواصرها مع الآخرين، وإما أن يتفوق على ذاته، فيعمل على فصلها عما سواها.

أما في سن الرشد فإن مشكلات الفرد تدور حول أهمية الإنتاج في العمل الذي يقوم به من حيث الكم والكيف، حيث أن التطور السليم يتمثل في التوصل إلى حياة مهنية ناجحة، ومنتجة مع التأكيد على أهمية استقلال الذات ونمو علاقاتها السليمة مع الآخرين، أما التطور غير السليم فيتمثل في تنمية الميل إلى التركيز حول الذات بشكل يعيق بناء جسور الاتصال بينهما وبين الآخرين، وهنا إما أن ينجح الفرد في تنمية ثقته في نفسه، أو أنه يمتن بالانهزام أما تأثير عوامل اليأس والفشل (عدس، توق، ١٩٩٨م، ص ٢٥٤).

• أشكال مفهوم الذات:

لمفهوم الذات عدة أشكال، أهمها:

7 مفهوم الذات الجسمية: ويعنى شكل المرء وهيئته كما يتصورها، وكما يظهر أنهما يبداون للآخرين، وتعني الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين

يرونه عليها، أو هو الكيفية التي يدرك فيها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية وقيادية إيجابية في المواقف الاجتماعية.

7 مفهوم الذات الأخلاقية: ويعني إدراك الفرد للجوانب الملتزمة بالقيم والمثل.

7 مفهوم الذات العصابية: ويعني إدراك الفرد لما يعانيه من قلق وخوف وأعراض عصابية تؤثر على سلوكه التوافقي وفي علاقته بالآخرين (دسوقي، ١٩٩٦م، ص٧٢).

وفي دراسة تينس (Tinis، ١٩٤٥) حدد أبعاد الذات فيما يلي:

7 البعد المساحي للذات.

7 الاستبصار (تطابق الذات مع الواقع).

7 بعد الذات المدركة الواعية.

7 تكامل الأنماط.

7 اختلاف أو تنوع الفئات داخل الذات.

7 الثبات (ثبات مفهوم الذات).

7 الثقة بالنفس.

7 تقبل الذات (تطابق الذات المدركة والمثالية) (رمضان، ١٩٩٨م، ص٦٢).

والذات التي هي فكرة الفرد عن نفسه، والصورة التي يكونها عنها تتمثل فيما يلي:

7 فهم الفرد لقدراته: فقد يتصور نفسه شخصاً له قدرات وإمكانات عقلية أوجسمية عالية والحقيقة قد تكون غير ذلك، مما يسبب له نوعاً من الإحباط.

7 علاقة الفرد بالآخرين: فقد يرى نفسه شخصاً اجتماعياً مرغوباً فيه، ولديه مجموعة من الاتجاهات، والمبادئ والقيم التي تجعل الآخرين ينظرون إليه بنوع من التقدير والاحترام، مما يشعره بنوع من الرضا النفسي، وقد يكون العكس إذ يرى أنه لا يمثل شيئاً بالنسبة للآخرين، فنظرة الآخرين له سواء بالقبول أو بالرفض تمثل جانباً قوياً في عملية التوافق.

7 نظرة الفرد إلى ذاته كما ينبغي أن تكون: فالفرد يعرف نفسه جيداً، لكنه يتخيل نفسه أحياناً أفضل مما هو عليه من جانب العلاقات بالغير، ومن حيث القيم والاتجاهات والمبادئ، أي أنه يريد أن يحقق ذات مثالية (الصفطي وآخرون، ٢٠٠٠م، ص٨٣).

• أهمية مفهوم الذات :

يعد مفهوم الذات مؤشراً هاماً على مدى التوافق والصحة النفسية للفرد فتؤكد الدراسات والبحوث على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والتوافق النفسي، وأن سوء التوافق ينشأ عن إدراك تهديد الذات، أو إدراك التهديد لضي المجال الظاهري، كما بينت الدراسات أن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونوا أفضل توافقاً من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب (قاسم، ١٩٩٨).

كما يعد مفهوم الذات جانباً من جوانب الذات التي تمثل التنظيم المعرفي والوجداني المستمر والمعبر عن وعي الكائن لوجوده والمنسق بين خبرته في الماضي مع آماله وتوقعاته في المستقبل (جبريل، ١٩٩٥).

ويعتبر مفهوم الذات من أهم عناصر الشخصية، وتكوين نفسي هام في فهم كثير من أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي، كما أنه يعتبر بناء متعدد الأبعاد يتألف من عناصر إيجابية أو سلبية اعتماداً على نوع المعاملة التي يتلقاها الفرد من الآخرين داخل البيت وخارجه (داود وحمد، ١٩٩٧).

هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الذات يعمل على المحافظة على التوازن الداخلي للإنسان، ليبقى على قدر من الاتساق في أفكاره واتجاهاته وتنظيمه وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد فيه، مما يجعل مفهوم الذات منظماً ومحدداً هاماً للسلوك، كما يشكل مفهوم الذات الطريقة التي يفسر فيها الفرد ما يحدث له، والفرد يطور طريقه الخاصة لفهم البيئة والتعامل معها، وهنا يعمل مفهوم الذات عمل مصفاة داخلية يمر فيها كل إدراك ويعطي معنى، وهذا المعنى يتحدد إلى حد كبير بوجهة النظر التي يحملها الفرد عن نفسه.

كما لمفهوم الذات دوراً هاماً في تحديد توقعات الفرد حول أحداث المستقبل إذ أن التوقعات التي يحملها الفرد تدفعه للسلوك بطريقة تضمن تحقيقها في الواقع، وهذه التوقعات تشكل نبوءات محققة لذاتها، للذات دور في تفسير أسباب نجاح الفرد وفشله.

• التعقيب :

- 7 الاحتراق النفسي ظاهرة سلبية متعددة الأبعاد، وتعبر عن فشل الفرد على مواجهة الضغوط النفسية التي تواجهه.
- 7 مهنة التدريس من المهن الاجتماعية التي تولد بطبيعتها مستوى عالياً من ضغوط العمل.
- 7 تتعدد أسباب احتراق المعلم، ومنها: الإجهاد طويل المدى، قلة الخبرة السلوك المعرقل لتلاميذ، انخفاض مستوى الكفاءة الإدارية بالمدرسة، كثرة مسئوليات المهنة، العلاقات بين الزملاء، العلاقات بين المعلمين ورؤسائهم.
- 7 من علامات الاحتراق النفسي للمعلم والتي يمكن ملاحظتها: التمارض والغياب المتزايد، انخفاض مستوى الأداء، الميل لروتين ومقاومة التغيير الاتكالية، الرغبة في ترك العمل، العزلة، اضطراب العلاقات بين المعلم والطلاب والزملاء وإدارة المدرسة.
- 7 مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم لمدرجات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات.
- 7 يتطور مفهوم الذات لدى الفرد في المراحل العمرية المختلفة.
- 7 يحقق مفهوم الذات الفردية الخاصة للإنسان.
- 7 يعد مفهوم الذات مؤشراً هاماً لصحة النفسية لفرد.

• الدراسات السابقة :

تتضمن الدراسات السابقة على عدد (٢٠) دراسة عربية وأجنبية، بعضها منها متعلقاً بظاهرة الاحتراق النفسي والبعض الآخر متعلقاً بمفهوم الذات، وقد تراوح المجال الزمني لإجرائها ما بين (٢٠٠٦م) إلى (١٩٨٧م)، وسوف يتم عرضها ووفقاً لتسلسلها الزمني من الحديث للقديم،

أولاً : الدراسات المتعلقة بالضغط النفسي والاحتراق النفسي:

١- أجرى كلا من إبراهيم أمين القريوتي وفريد مصطفى الخطيب (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة التعرف على الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، واشتملت عينة الدراسة على (٤٤٧) معلماً ومعلمة، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى لجنس المعلم أو حالته الاجتماعية في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الدخل ولصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تخصص المعلم.

٢- أجرى عبيد عبد الله العمري (٢٠٠٤م) وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات الوظيفية من جهة وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية، وذلك باستخدام عينة عشوائية قوامها (٤٧٢) معلماً، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية (العمر، والراتب الشهري، ومدة الخدمة) وضغوط العمل. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات الوظيفية (عبء العمل، وصراع الدور، وغموض الدور، وطبيعة العمل، والأمان الوظيفي) وضغوط العمل عند المعلمين. وأخيراً، تبين أن المتغيرات الوظيفية أكثر تأثيراً على ضغوط العمل من المتغيرات الديموغرافية.

٣- أجرى كلا من جيني وهاريس وميسيبوف - Jennett, Harris & Mesibov (2003)، دراسة تهدف التعرف على مستويات الاحتراق لمعلمي الأطفال التوحيديين، وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٦٤) معلماً ومعلمة، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة وجود الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات بمستوى متوسط. وجود ارتباط بين مستوى درجة الالتزام والاحتراق النفسي، أي كلما زادت درجات الالتزام كان مستوى الاحتراق النفسي بسيط.

٤- أجرى كلا من برويزر وتوميك - Brouwers&Tomic (2000) دراسة تهدف التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى المعلم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٤٣) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى أن كفاءة الذات المدركة كان لها تأثير متزامن على الإنجاز الشخصي (أحد أبعاد احتراق المعلم)، بينما كانت العلاقات في اتجاه عكسي بين كفاءة الذات المدركة والإنهاك العاطفي كأحد أبعاد احتراق المعلم، بمعنى أنه

كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية للمعلم يقل الإنهاك العاطفي لديه، وكلما ارتفعت كفاءة الذات يزداد الإنجاز الشخصي لديه، كما بينت نتائج الدراسة أن كفاءة الذات المدركة يجب أن تأخذ بالاعتبار كأهم العوامل الفاعلية في منع أو تخفيف الاحتراق لدى معلمي المرحلة الثانوية.

٥- أجرى جيل - (Jell, 2000) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين توقعات تنظيم المزاج السلبي والضغط الوظيفي والتكيف والكآبة والاحتراق النفسي لدى المعلمين، وقد بلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (٩٣) معلماً من (٦) مدارس في مقاطعتي لوس أنجلوس وأورانج في كاليفورنيا، وقد أسفرت أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي النتائج العالية في تنظيم المزاج السلبي حققوا مستويات أدنى من الاحتراق النفسي والكآبة والاحتراق النفسي، ويمكن أن يكون مقياس تنظيم المزاج السلبي أداة فعالة في التعرف على المعلمين الذين لديهم توقعات تنظيم المزاج السلبي المنخفض لكي يمكن لبرامج التدخل أو تستهدف هؤلاء الذين يمكن أن يصابوا بالاحتراق النفسي بسرعة.

٦- أجرت رنا نجيب حامد (١٩٩٩م) دراسة هدفت التعرف على مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٢) معلماً، وقد أشارت الدراسة إلى أن مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي المعوقين عقلياً تمثلت في خصائص الطلبة وظروف العمل، بينما لم يظهر مستوى يمكن اعتباره مصدراً للاحتراق النفسي على بعدي الخصائص الشخصية للمعلم والإدارة والزملاء، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائية في مصادر الاحتراق النفسي تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي للمعلم وسنوات الخبرة.

٧- أجرى هيرينغتون - (Herrington 1999) دراسة هدفت إلى فحص العلاقات بين متغير الاحتراق النفسي للمعلم والقائمة الفرعية التي تشكله ومتغير الأسلوب التفسيري والقائمة الفرعية التي تشكله. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (٥٩) معلماً من أعضاء اتحاد المسببي للمعلمين الأمريكيين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الاحتراق النفسي للمعلم والأسلوب التفسيري السلبي.

٨- أجرى يوسف محمد (١٩٩٩م) دراسة بهدف تحديد أهم الضغوط النفسية التي تعرض لها المعلم، والتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في شعورهم بالضغوط النفسية ورتبتها لديهم، وكذلك التعرف على الحاجات الإرشادية للمعلمين بقطر، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٨٩) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بصورة عشوائية، وتم تصنيفهم وفقاً للجنس والمرحلة الدراسية، وقد أشارت نتائج الدراسة بأن هناك مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين هي: الضغوط الإدارية، الضغوط الطلابية، الضغوط التدريسية الضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء، حيث احتلت الضغوط الإدارية المرتبة الأولى ثم الطلابية ثم التدريسية ثم الخاصة بالزملاء. كما تبين وجود فروق بين الجنسين في

الضغوط الإدارية لصالح الذكور، أما الضغوط الطلابية والخاصة بالعلاقات فإن المعلمات أكثر معاناة من المعلمين، أما الضغوط التدريسية فلا فروق بين الجنسين.

٩- أجرى إبراهيم القريوتي وفيصل عبد الفتاح (١٩٩٨م) دراسة بهدف التعرف على الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، على عينة مكونة من (٢٤٤) معلماً ومعلمة منهم (١٤٩) من معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، (٩٥) من معلمي الطلبة العاديين، باستخدام مقياس شرنك، وقد أشارت النتائج إلى وجود زيادة في درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلاب العاديين مقارنة بمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأظهرت فروقاً في درجات الاحتراق عند معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لاختلاف مستويات الخبرة. وأظهرت النتائج أيضاً أن درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والحركية كانت أعلى على من درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلاب من ذوي الإعاقة العقلية والسمعية.

١٠- أجرى وأي- Ewe (1998) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الاحتراق النفسي لدى معلم المدرسة المتوسطة والضغط والرضا الوظيفي وأساليب التكيف، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٢٠) من معلمي المدارس المتوسطة في منطقة تعليمية حضرية كبرى، وقد أشارت النتائج إلى:

7 أن الضغط الوظيفي والتكيف يعتبران مؤشرات هامة لأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة.

7 أن بتزايد الضغوط النفسية يتزايد مستوى الإرهاق العاطفي، وينخفض مستوى الإنجاز الشخصي.

7 الرضا الوظيفي مرتبط بشكل سلبي مع الإرهاق العاطفي.

7 احتراق المعلم والضغط الوظيفي والرضا الوظيفي وأساليب التكيف لم تختلف بالنسبة لمتغيري العمر والجنس.

7 وجود فروق إحصائية هامة بين المشاركين حول مقياس الإنجاز الشخصي والرضا الوظيفي بالنسبة للخبرة الوظيفية.

١١- أجرى يوسف حرب (١٩٩٨م) دراسة هدفت التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بالضفة الغربية، ومقياس مستوى ضغط العمل، والتعرف على مصادره كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ظاهرة الاحتراق النفسي وضغوط العمل وعدد من المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، الخبرة، المستوى التعليمي والحالة الاجتماعية)، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٥٨) معلماً ومعلمة، ومن أهم نتائج تلك الدراسة وجود ضغوط عمل لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية فوق المتوسط، وعدم وجود أثر لمتغيرات (العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والخبرة) مع كل من الاحتراق النفسي وضغوط العمل.

١٢- أجرى كلاً من فوزي عزت و نور جلال (١٩٩٧م) دراسة تهدف التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية للمعلمين وبعض المتغيرات الشخصية التي تعلق بالسن والجنس والخبرة وأبعاد الاتجاه نحو مهنة التدريس، كما هدفت الكشف عن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالضغوط النفسية للعمل بمهنة التدريس وبتطبيق مقياس الضغوط المهنية للمعلمين ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على عينة تكونت من (٩٠) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضغوط النفسية والعمر الزمني ومدة الخبرة ووجود فروق دالة لصالح المدرسين الذكور عن الإناث في الشعور بالضغوط النفسية المتعلقة بالعمل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

١٣- أجرى زيدان السرطاوي (١٩٩٧م) دراسة على عينة من المعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة الرياض، أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات المعلمين المتخصصين وغير المتخصصين في التربية الخاصة، على بعد الإجهاد الانفعالي ولصالح المعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، ولم تظهر الدراسة أي فروق دالة إحصائية وفق متغيري التخصص ونمط الخدمة، وذلك على بعد تبدل المشاعر، في حين ظهرت فروق دالة إحصائية وفق نفس المتغيرين على بعد نقص الشعور بالإنجاز ولصالح المعلمين المتخصصين الذين يعانون من مشاعر نقص الشعور بالإنجاز أكثر من غير المتخصصين. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية على بعد الإجهاد الانفعالي لصالح المعلمين الجدد الذين كانوا أكثر الفئات احتراقاً مقارنة بذوي الخبرات المختلفة. وبينت أن المعلمين العاملين مع ذوي الإعاقات العقلية يتعرضون للإجهاد الانفعالي بدرجة أعلى من زملائهم العاملين مع الإعاقات الأخرى.

١٤- أجرت زينب شقير (١٩٩٧م) دراسة تهدف التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي وتأثير بعض المتغيرات على تقدير طالبات الجامعة للضغوط النفسية والاحتراق النفسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٠) طالبة من المستويات الثاني والثالث والرابع بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الضغوط والاحتراق، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين تقدير الطالبات للضغوط النفسية والاحتراق النفسي تعزى إلى متغير الإقامة (داخلية- خارجية) وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الكلية على مقياس الاحتراق.

١٥- أجرى زياد لطفي طحaine (١٩٩٥م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وأثر كل من متغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة التي يعمل فيها المعلم، والدخل الشهري، والمنشآت والملاعب، والسلوك القيادي للمدير) على مستويات الاحتراق

النفسي للمعلم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٤٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، ونوع المدرسة، عدد الطلاب، عدد الصفوف، الدخل الشهري، والسلوك القيادي للمديرين)، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (الجنس والعمر والخبرة والمنشآت والملاعب المتوفرة).

١٦- أجرى كلاً من فريدمان وفاربر- Friedman & Farber (1992) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي للمعلم، والطرق المختلفة التي يرى فيها المعلم نفسه مهنيًا، والطرق التي يشعر بها حول كيفية نظرة الآخرين في النظام التربوي، وأجريت الدراسة على (٦٤١) معلماً في (٤٠) مدرسة ابتدائية إسرائيلية، وقد أشارت النتائج إلى:

7 أن العديد من أبعاد مفهوم الذات المهني والرضا المهني مثل كيف يشعر المعلمون حول الامتنان الذي يتلقونه من التعليم تحمل أقوى ارتباط سلبى مع الاحتراق النفسي.

7 أن من بين التناقضات المحتملة بين نتائج أبعاد مفهوم الذات، فإن التناقض بين آراء المعلمين حول أنفسهم فيمل يتعلق بالمهارة المهنية والرضا المهني تحمل أقوى الارتباطات مع الاحتراق النفسي.

7 أنه من وجهة نظر المعلمين فإن مجموعة من أولياء الأمور والمديرين يحملون نظرة مبالغ فيها فيما يتعلق برضا المعلمين المهني، وأن التناقضات في كلتا الحالتين ترتبط بشكل هام مع الاحتراق النفسي.

ثانياً . : الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات :

١- أجرت إليزابيث- Elizabeth (2000) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين خصائص مفهوم الذات لدى معلمي رياض الأطفال وإدراك مركز الضبط، وبلغ قوام عينة الدراسة (١٠٣) معلماً من معلمي رياض الأطفال ذوي الخبرة التي لا تقل عن سنة واحدة في تعليم الأطفال من مدارس في المدينة والضواحي والأرياف في نظام مدرسي واسع، وقد قدم التحليل الإحصائي وصفا لخصائص المفهوم الذاتي البارزة لدى معلمي رياض الأطفال واتجاهاتهم نحو السيطرة مقابل الاستقلال، وقد كشف التحليلات الإضافية بأن هؤلاء المعلمين الذين تعرفوا بشكل قوي على المفاهيم الذاتية للسلطة والضعف كانوا أكثر احتمالاً لتقييم استجابات البالغين مناسبة تشجيع استقلالية الأطفال في حل المشكلات.

٢- أجرى على الشكعة (١٩٩٩م) دراسة هدفت التعرف على الاتجاهات العامة لمفهوم الذات لدى طلبة مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في الضفة الغربية والتعرف على أثر متغيرات (الجنس والمستوى الدراسي) على مفهوم الذات لدى عينة البحث، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦١٥) طالباً وطالبة بواقع (٣٧٢) من طلبة الجامعات، وعدد (٢٤٣) من طلبة الثانوية العامة، وقد أسفرت

نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات تبعاً لمتغيرات (الجنس والتخصص والمستوى الدراسي) لدى الطلبة، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في مفهوم الذات الأسرية والاجتماعية، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مفهوم الذات الجسمية والأخلاقية والشخصية، وبالنسبة لمتغير التخصص كانت الفروق لصالح طلبة الجامعة للكلية العلمية والإنسانية. أما بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي كانت الفروق لصالح طلبة سنة أولى وسنة رابعة على أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية.

٣- أجرت كلاً من نسيمه داود و نزيه حمدي (١٩٩٧م) دراسة تهدف التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات ومصادر الضغوط، وطبقت على عينة مكونة من (٣٢٠) طالباً وطالبة، واستخدم معامل الارتباط حيث أظهرت مصفوفة معاملات الارتباط وجود ارتباطات سالبة ذات دلالة بين الدرجة الكلية لمفهوم الذات وكل من الدرجة الكلية لمصادر الضغوط والدرجات الفرعية لمجالات ومصادر الضغط كل على حدة.

٤- أجرى دافيد - David (1996) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات نحو التعليم عند المعلمين المتدربين في نيجيريا، وأيدت النتائج أهمية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات نحو التعليم، حيث كانت معظم الاستجابات عالية على مقياس مفهوم الذات، لكن لم تظهر أي اتجاهات إيجابية نحو التعليم لدى قليلي الأرباح المادية، وانخفاض تقدير العمل.

٥- أجرى ليدا - Lid (١٩٩٠م) أظهرت هذه الدراسة مدى تأثير تحسن مفهوم الذات على التعليم، وأيدت تدريب المعلمين على تحديد مشكلات المتعلمين الراشدين المرافقة لانخفاض مفهوم الذات، كما بينت أن الاستراتيجيات المستخدمة في غرفة الصف استجابت لحاجات تطور الشخصية، وأنه بإمكانها التقليل من الاستنزاف وتحسين الرضا عن العمل.

٦- أجرى هيو جوس - Huges, (1987) (In Firedman & Farber, 1992), هدفت التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي لدى المعلمين، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين لديهم مفهوم ذات إيجابي مرتفع يشعرون بأنهم ذو كفاءة في العمل المتخصصين فيه، ويحسنون التعامل مع نتائج الضغط، ويدركون أنفسهم كأقل احتراقاً نفسياً من غيرهم، وأكثر رضا مع زملائهم ومشرفيهم، وأكثر تمسكاً بشعور قوي من الإنجاز الشخصي.

• التعقيب :

أجريت الدراسات على عينات من بيئات عربية مختلفة، ومنها البيئة السعودية كدراسة عبيد عبد الله العمري (٢٠٠٤م)، ودراسة زينب شقير (١٩٩٧م) ومن البيئة الأردنية كدراسة إبراهيم أمين القريوتي وفريد مصطفى الخطيب (٢٠٠٦م)، ودراسة زياد لطفي طحaine (١٩٩٥م)، ومن البيئة اليمنية دراسة رنا نجيب حامد (١٩٩٩م)، ومن البيئة القطرية دراسة يوسف محمد (١٩٩٩م)، ومن

البيئة الإماراتية دراسة إبراهيم القريوتي وفيصل عبد الفتاح (١٩٩٨م)، ومن البيئة الفلسطينية يوسف حرب (١٩٩٨م)، ودراسة على الشكعة (١٩٩٩م)، وفي حدود نتائج تلك الدراسات تبين الآتي:

- 7 وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات الوظيفية (عبء العمل، وصراع الدور وغموض الدور، وطبيعة العمل، والأمان الوظيفي) وضغوط العمل عند المعلمين.
- 7 وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين الضغوط والاحتراق.
- 7 وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الاحتراق النفسي للمعلم والأسلوب التفسيري السلبي.
- 7 وجود ارتباطات سالبة ذات دلالة بين الدرجة الكلية لمفهوم الذات وكل من الدرجة الكلية لمصادر الضغوط والدرجات الفرعية لمجالات ومصادر الضغط كل على حدة.
- 7 وجود علاقة ارتباط عكسية بين الالتزام في العمل والاحتراق النفسي للمعلم.
- 7 كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية للمعلم يقل الإنهاك العاطفي للمعلم.
- 7 كلما ارتفعت كفاءة الذات يزداد الإنجاز الشخصي للمعلم.
- 7 كلما تم تنظيم المزاج السلبي انخفضت مستويات الاحتراق النفسي والكآبة والاحتراق النفسي للمعلم.
- 7 أن مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي المعوقين عقلياً تمثلت في خصائص الطلبة وظروف العمل.
- 7 أن من مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين هي: الضغوط الإدارية الضغوط الطلابية، الضغوط التدريسية، الضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء
- 7 أن الضغط الوظيفي والتكيف يعتبر مؤشرات هامة لأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة.
- 7 أن بتزايد الضغوط النفسية يتزايد مستوى الإرهاق العاطفي، وينخفض مستوى الإنجاز الشخصي.
- 7 أن الرضا الوظيفي مرتبط بشكل سلبي مع الإرهاق العاطفي.
- 7 أن العديد من أبعاد مفهوم الذات المهني والرضا المهني مثل كيف يشعر المعلمون حول الامتنان الذي يتلقونه من التعليم تحمل أقوى ارتباط سلبي مع الاحتراق النفسي.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي النظري في الدراسة الحالية لأنه كمنهج علمي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ويسمح بوصف الظاهرة وصفا علميا

دقيقاً ووصف خصائص البيانات كما سيتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

• عينة الدراسة:

بلغ قوام عينة الدراسة عدد (١٠٦) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وقد تم اختيارهم عشوائياً من عدد (٩) مدارس من مدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة.

• الأدوات الدراسية:

استخدمت الباحثة في جمع المعلومات الخاصة بهذه الدراسة الأدوات التالية:

7 مقياس الاحترق النفسي لمعلمين تصميم/ ليكرت Liker، تعريب/ عادل عبد الله محمد عام ١٩٩٤م..

7 مقياس مفهوم الذات تصميم/ محمود عبد الحليم منسي عام ١٤٠٠

• وصف الأدوات :

أولاً - مقياس الاحترق النفسي للمعلمين:

• توصيف المقياس:

يعد هذا المقياس صورة معدلة لمقياس ليكرت Likart، ويتكون في صورته العربية من عدد (٢١) عبارة، وهي نفس العبارات المتضمنة في الصورة الأجنبية تدور هذه العبارات حول عدد (٤) أبعاد أظهرها التحليل العاملي للصورة الحالية للمقياس، وهي:

7 عدم الرضا الوظيفي، بعدد (٥) عبارات.

7 انخفاض مستوى المساندة الإدارية كما يراها المعلم، بعدد (٦) عبارات.

7 ضغوط المهنة، بعدد (٦) عبارات.

7 الاتجاه السلبي نحو التلاميذ، بعدد (٤) عبارات.

ويمثل كل بعد من هذه الأبعاد مقياساً مستقلاً يقيس جانباً من جوانب الاحتراق النفسي للمعلمين، ويوجد أمام كل عبارة من عبارات المقياس عدد (٥) اختيارات، وهي (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق كثيراً، تنطبق إلى حد ما، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق إلى حد ما، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)، وجاءت بعض العبارات في الاتجاه الإيجابي، والبعض الآخر في الاتجاه السلبي، ويتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص بجمع درجاته في جميع عبارات المقياس بميزان تقدير خماسي التقدير تتراوح درجاته من (١ : ٥) درجة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٢١ : ١٠٥) درجة، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع للاحتراق النفسي، والعكس صحيح.

• صدق وثبات المقياس:

7 تم استخدام أكثر من طريقة للتحقق من صدق وثبات المقياس في صورته العربية، وذلك على النحو التالي:

- 7 بعد ترجمة عبارات المقياس تم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس للتحقق من صحتها، وتحديد مدى انتماء العبارات للمقياس واقتراح ما يروونه من تعديلات، وقد حازت عبارات المقياس على اتفاق يتراوح بين (٨٧: ١٠٠) من آراء المحكمين.
- 7 أوضحت نتائج التحليل العاملي والتا أجريت على عينة ن = ٧٦ وجود أربعة عوامل تتشعب عليها عبارات المقياس.
- 7 عند إجراء التطبيق المبدئي للمقياس على عينة قوامها (١٠٠) فرد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٢)، وللمقاييس الفرعية (٠,٧٩)، (٠,٦٧)، (٠,٥٦)، (٠,٥٨) على التوالي وهذه النسب داله جميعا عند مستوى (٠,٠١).
- 7 بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كيدور- ريتشاردسون (KR-20) (٠,٧٣٤).
- 7 بلغ معامل الصدق الذاتي للمقياس (٠,٩١)، وللمقاييس الفرعية الأربعة على التوالي (٠,٨٩)، (٠,٨٢)، (٠,٧٥)، (٠,٧٦).
- 7 تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٧ : ٠,٨٢)، وهى جميعا نسب داله عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على معدل مرتفع للاتساق الداخلي للمقياس.
- 7 تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد وغيره من الأبعاد، وكذا بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وجدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والأبعاد الأخرى والدرجة الكلية.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والأبعاد الأخرى والدرجة الكلية ن = ١٠٠

الدرجة الكلية	٤	٣	٢	١	البعد
٠,٢١	٠,٥٢	٠,٤١	٠,٥٣	١	- عدم الرضا الوظيفي.
٠,٨٠	٠,٦١	٠,٦٤	١		- انخفاض مستوى المساندة الإدارية كما يدركها المعلم.
٠,٧٥	٠,٣٨	١			- ضغوط المهنة.
٠,٧٧	١				- الاتجاه السلبي نحو التلاميذ.
١					الدرجة الكلية

ويتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (٠,٣٨ : ٠,٨٠)، وهى نسب داله جميعا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على معدل مرتفع للاتساق الداخلي للمقياس.

- 7 كما تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية لحساب قدرة المقياس على التمييز، وذلك بحساب الفروق بين متوسطي درجات الربيع الأعلى والربيع الأدنى، وجدول (٢) يوضح قيمة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي

الربيع الأعلى والربيع الأدنى في الاحتراق النفسي، وكذلك مجموعتي الأكثر احتراقاً والأقل احتراقاً من وجهة نظر عينة الدراسة.

جدول (٣) : قيمة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الربيع الأعلى الربيع الأدنى في الاحتراق النفسي

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الربيع الأعلى	٢٥	٦٧	٧.٢١	١٧.٨٩	داله إحصائياً
الربيع الأدنى	٢٥	٣٥.٨٨	٤.٥١		
الأكثر احتراقاً	٥٠	٥٦.٤١	٨.٧٢	٥.٧٢	داله إحصائياً
الأقل احتراقاً	٥٠	٤٧.٥٤	٦.٤٣		

يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الربيع الأعلى والربيع الأدنى في الاحتراق النفسي، وكذلك بين مجموعتي الأكثر احتراقاً والأقل احتراقاً من وجهة نظر عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما سبق يتضح أن هذا المقياس في صورته العربية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة.

ثانياً . : مقياس مفهوم الذات :

• توصيف المقياس :

أعد هذا المقياس / محمود عبد الحليم منسي، وهو عبارة عن مقياس يتكون من (١٠٠) عبارة، ويحتوي المقياس على عبارات موجبه تأخذ الدرجات التالية: (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١)، وأخرى سالبة وتأخذ الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) ويضم المقياس خمس اختيارات (صحيحة تماماً، صحيحة غالباً، خاطئة أحياناً خاطئة غالباً، خاطئة تماماً)، وعلى المبحوث اختيار ما يتوافق مع رأيه بوضع علامة (٧) على أحد الاستجابات الخمسة المدونة أمام كل عبارة.

• تقنين المقياس :

استخدم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه حيث تم تطبيق المقياس على عدد (١٢٠) طالب، وعدد (١٢٠) طالبة، حيث تم استخدام الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وذلك بعرض عبارات المقياس على عدد (١٠) من المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي للتأكد من صدق العبارات التي تمثل مفهوم الذات، وقد قام محمود عبد الحليم المنسي بمناقشة المحكمين في التحديد الإجرائي لمفهوم الذات والأبعاد الأساسية لمقياس، وتم استبعاد العبارات التي تم الإجماع عليها بنسبة (٨٠٪) فأكثر، وبذلك أصبح عدد المفردات في الصورة النهائية لمقياس هو (١٠٠) مفردة.

• أسلوب المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون.

• عرض ومناقشة نتائج الدراسة :

جدول (٤): المتوسط الحساب والانحراف المعياري وقيمة معامل الارتباط بين الاحتراق النفسي ومفهوم الذات ن=١٠٦

م	البيان	المتوسط	الانحراف المعياري	فيمه (r)	الدلالة الإحصائية
١	الاحتراق النفسي	٧٠.٧٠	١١.٧٧	٠.٤٢٥**	دالة إحصائية
٢	مفهوم الذات	٣٥٠.٨٤	٤١.١٣	Sig.0.000	

يتضح من جدول (٤) الآتي:

- 7 أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لمعاملات عينة الدراسة في مقياس الاحتراق النفسي قد بلغت (٧٠.٧٠ ± ١١.٧٧) ، وبلغت قيمة متوسط درجاتهن الكلية في مقياس مفهوم الذات (٣٥٠.٨٤ ± ٤١.١٣) .
- 7 وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الاحتراق النفسي ككل (بأبعاده الأربعة) ومفهوم الذات ككل عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث جاءت قيمة الدلالة أقل من (٠,٠٥)، أي (Sig.) $> (٠,٠٥)$.

وتحقيقاً لهدف البحث والذي نص على: "التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة"، في ضوء أهداف الدراسة والبيانات التي حصلت عليها الباحثة تبين أن هناك علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الاحتراق النفسي لدى المعلمات عينة البحث ومفهوم الذات لديهن، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كلا المتغيرين (٠,٤٢٥).

ومما سبق يتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، ونظراً لما أشارت به رنا نجيب حامد (١٩٩٩م) بأن الاحتراق النفسي يكون سلبياً دائماً، ولذا توصف العلاقة بأنها علاقة طردية أي أن ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي يتبعه زيادة في تدنى مستوى مفهوم الذات وذلك لأن العلامة (الدرجة) المرتفعة على بعض عبارات مقياس مفهوم الذات تعني انخفاض مستوى مفهوم الذات، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات على أن هناك علاقة بين مفهوم الذات وظاهرة الاحتراق النفسي، مثل دراسة فريدمان وفاربر - Farber & Friedman (1992) التي أشارت إلى أن هناك ارتباطاً سلبياً بين مفهوم الذات المهني (الإيجابي) والرضا المهني وبين الاحتراق النفسي، حيث أن أقوى الارتباطات مع الاحتراق النفسي تقع في كيفية إدراك المعلم لنفسه وليس في الشعور حول إدراك الآخرين له، ودراسة أندرسون - Anderson (1989) (Farber, 1992) (In Friedman & Friedman) التي أشارت إلى أن هناك تدنى في مفهوم الذات عند المعلمين ذي علاقة دالة إحصائية مع مستويات بعض أبعاد الاحتراق النفسي وتعدد أسباب احتراق المعلم، حيث يعتبر تانك ووين إجهاد المعلم كرد فعل لتأثيرات سلبية للعمل، وإحباط ناتج عن مظاهر من عمل المعلم (Tang & Morris & Brassard, 1999: p22). ويؤكد موريس وبراسارد -

(2006) أن السبب الأولي الذي فيه المعلمون الجدد يتركون المهنة بعد بضعة سنوات من تدريسيهم، وكذلك المعلمون الذين لديهم خبرة (p106). كما أشار Maslach أن الناس الذين يعملون بشكل مستمر مع الآخرين، يمكن للإجهاد طويل المدى أن يستنفذهم عاطفياً ويقودهم إلى الاحتراق (In kudva, 1999: p11). ويرى رودو Rudow أن حجم العمل، والجهد العاطفي والمعرفي للمعلمين، يمكن أن يستدعي إجهاد مزمن وتعب كبير، وأخيراً ينتج عن ذلك الاحتراق، والذي بدوره يؤثر سلباً على الأداء التربوي (Hakanen et al 2006: p207)، كما أشارت نتائج دراسة هيبس وهالين Hips & Hallip إلى وجود خمسة عوامل من المتوقع أن تسهم في تعرض المعلمين لظاهرة الاحتراق النفسي والضغط النفسي، وهى: عبء العمل وكثرة المسؤوليات المهنية والعلاقة بين المعلمين ورؤسائهم (الإدارة)، والعلاقة بين المعلمين والطلاب والعلاقة بين المعلمين وزملائهم، والرواتب والتعويضات (1991, p210)، وأسفرت نتائج دراسة فريدمان - Friedman (1991) أن من أسباب حدوث هذا الاحتراق وجود عامل متمثل في مؤهلات المعلم، والعلاقة بينه وبين الإدارة المدرسية والنظام بالمدرسة (pp325-333).

وترى الباحثة فيما يتعلق بالعلاقة بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي نجد أن هناك نقاط تدل على وجود علاقة بينهما مثل أن كل من مفهوم الذات السلبي والاحتراق النفسي يؤثران في سلوك الفرد وأدائه، كما يلعب الآخرون دوراً أساسياً في تكوين مفهوم الذات السلبي أو الإيجابي والاحتراق النفسي بالإضافة إلى أن وجود الاحتراق النفسي عند الفرد يؤدي إلى تطوير اتجاهات سلبية نحو ذاته والعمل والآخرين، كما أن مفهوم الذات السلبي من أحد الدلائل على وجود ظاهرة الاحتراق النفسي، هذا وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الاحتراق النفسي ومفهوم الذات مع الوضع في الاعتبار سلبية أو إيجابية مفهوم الذات.

وفى حدود نتائج البحث يصعب تحديد أسباب تدنى مفهوم الذات.

• التوصيات :

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية :

- 7 زيادة الاهتمام بموضوع مفهوم الذات لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وذلك من خلال اتخاذ الجهات المعنية بالتربية والتعليم بالتدابير اللازمة لتحسين مستوى مفهوم الذات لديهن.
- 7 العمل على تحسين الأوضاع المهنية والاجتماعية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وإيجاد العلاقات الإنسانية الطيبة داخل مجتمع المدرسة للقيام بدورهن على أكمل وجه.

• المقترحات :

- من خلال نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي ترى الباحثة إمكانية بحثها:
- 7 دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والاحترق النفسي لدى عينة من المعلمين
 - 7 تنمية مفهوم الذات لدى المعلمات.
 - 7 الأساليب الإدارية المدرسية المناسبة والمشجعة على تكوين مفهوم الذات الإيجابي.
 - 7 العلاقة بين مفهوم الذات والاحترق النفسي في باقي محافظات المملكة.

• المراجع :

أولا : المراجع باللغة العربية:

١. أبو سريع. رضا عبد الله، رمضان. محمد رمضان(١٩٩٣م): " رضا المعلم وتفضيله للثواب والعقاب وعلاقتها بمستوى الضغط النفسي لديه، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٢. البر عاوي، أنور(٢٠٠١م): " الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة : فلسطين.
٣. حامد. رنا نجيب(١٩٩٩م): " الاحترق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
٤. حرب. يوسف(١٩٩٨م): "ظاهرة الاحترق النفسي وعلاقتها بضغط العمل لدى معلما المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
٥. حنفي، على عبد النبي(٢٠٠٠م): "مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.
٦. داود. نسيمه، وحمد. نزيه(١٩٩٧م): "العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم، دراسات نفسية، عدد (24).
٧. الدسوقي. راوية(١٩٩٦م): "الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات و الاكتئاب لدى طلبة الجامعة- دراسة مقارنة"، مجلة علم النفس ، مجلد ١٠- ١١، عدد (١٠- ٤١).
٨. رشدي، سري محمد (٢٠٠٧م) : "مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض"، مجلة كلية التربية الجزء الثاني. جامعة بني سويف.
٩. رمضان. جهاد(١٩٩٩م): "ظاهرة الاحترق النفسي واستراتيجيات التكيف لدى العاملين في وزارة السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
١٠. زيدان. إيمان محمد(١٩٩٨م): "مدى فعالية كل من الإرشاد النفسي الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحترق النفسي لدى عينة من المعلمات"، رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١١. الزبيد. نادر فهمي وآخرون (١٩٩٠م): "التعلم والتعليم الصفي، ط٤ دار الفكر العربي القاهرة.
١٢. السرطاوي، زيدان (١٩٩٧م): "الاحترق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة"، مجلة كلية التربية، العدد ٢١، جامعة عين شمس، القاهرة.
١٣. السورطي. يزيد عيسى (٢٠٠٣م): "مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مركز البحوث التربوية، العدد ١٨، الدوحة.
١٤. شقير. زينب (١٩٩٧م): "الضغوط النفسية والاحترق النفسي لدى طالبات الجامعة مجلة الإرشاد النفسي، عدد (٦).
١٥. الشكعة. على (١٩٩٩م): "الاتجاهات العامة لمفهوم الذات لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي والجامعي في الضفة الغربية، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد ١٤، جامعة الأزهر، غزة.
١٦. الشيخ. دعد (٢٠٠٣م): "مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة"، دار كيوان، دمشق .
١٧. الصفطي. محمد، مكاي. نبيلة، الدمهوري. ناجي (٢٠٠٠م): "الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
١٨. صوالحة. محمد، قوا سمة. أحمد (١٩٩٤م): "الفروق في مفهوم الذات لدى عينة من أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، مجلد ٣ عدد ٦.
١٩. طحائية، زياد لطفي (١٩٩٥م): "مستويات الاحترق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
٢٠. عبد المقصود. هاني، طاحون. حسين (١٩٩٣م): "الضغوط النفسية لمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة عبر ثقافية في كل من مصر والسعودية، مجلة كلية التربية، العدد ١٧، الجزء ٢.
٢١. عثمان. فاروق السيد (٢٠٠١م): "القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٢. عدس. عبد الرحمن، توق. محي الدين (١٩٩٨م): "المدخل إلى علم النفس، طه، دار الفكر طباعة والنشر والتوزيع، عمان والأردن.
٢٣. عزت. فوزي، جلال. نور (١٩٩٧م): "الضغوط النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد (16) ، ص١٥٥ - ١٨٤.
٢٤. عسكر. علي، عبد الله. أحمد عباس (١٩٨٨م): "مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية"، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد ٤.
٢٥. العضائية، عدنان (١٩٩٠م): "الاستنفاد النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
٢٦. العمرى. عبيد بن عبد الله (٢٠٠٤م): "ضغوط العمل لدى المعلمين- دراسة ميدانية مجلة جامعة الملك سعود، ١٦م، الآداب (٢).
٢٧. عويس. إحسان محمد (٢٠٠٣م): "قياس الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى السواء النفسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
٢٨. قاسم. أنس (د.ت): "أطفال بلا أسر"، ط١، مركز الإسكندرية لكتاب، الإسكندرية، مصر.
٢٩. القريوتي إبراهيم، فيصل. عبد الفتاح (١٩٩٨م): "الاحترق النفسي لدى عينة معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الإمارات"، مجلة كلية التربية، العدد ١٥، جامعة الإمارات.

٣٠. القريوتي. إبراهيم أمين ، الخطيب. فريد مصطفى (٢٠٠٦م): "الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، العدد ٢٣، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة .
٣١. محمد، يوسف(١٩٩٩م): "الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية"، مجلة مركز البحوث التربوية، عدد(١٥)، جامعة قطر.

ثانياً : المراجع باللغة الانجليزية

32. Am berg, Mary , Elizabeth (2000): Study of the rela onship between kindergarten, teacher self- concept attributes and perceptions of locus of control, proquest- dissertation abstracts, University of south Florida, degree.
33. Assaf, Abed, and Jaber, Ahmed, (1996),sources of stress among high school teachers in the occupied territories –West Bank, AINajah University Humanistic Gournal,(10)7-33.
34. Awanbor, David (1996): Self- concept and nigerian teacher – trainees, attitude toward teaching , Journal of teacher education.
35. Brouwers, A & Tomic,W. (2000): Longitudinal Study of Teacher Burnout and perceived Self-Efficacy in Classroom Management. **Teaching and teacher education**, V(16),N(2)PP(239-253).
36. Brouwers, A & Tomic,W. (2002): Burnout and Self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, British. **Journal of Educational Psychology**,V(72)pp(227-243).
37. Brouwers, A &Evers, W & Tomic,W. (2001): teacher burnout and self-efficacy in eliciting social support. US Department of Education office of educational research and improvement. Washington.
38. Brown, N.C., prashanthan, B.J., and Abott, M. (2003). Personality, social support and burnout among human service professionals in India. **Journal of Community and Applied Social Psychology**, 13, 320-324.
39. Chan, D. W (2002): Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. Educational Psychology : **An International Journal of Experimental Educational Psychology**, V(22)pp(57-69).
40. Dick, R. and Wargner.U. (2001) Stress and strain in teaching: A Structural equation approach. **The British Psychology Society**, 71, 243-259.

41. Evers, W & Gerrichhauzen, J. (2000): the prevention and mending of burnout among secondary school teachers. Faculty of social sciences. The Netherland.
42. Farber,B & Barry, A. (1998):Tailoring treatment strategies for different types of burnout. Paper presented at the annual convention of the American psychological Association. Sanfrancisco.
43. Fives, H & Hamman, D & Olivarese, A.(2005): Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout ,and support during the student-teaching semester. paper presented at the Annual meeting of American Educational research Association.Sanfrancisco.
44. Friedman ,Isaac .A, & Farber, barry. A, (1992),Professional self-concept as a predictor of teacher burnout . **Journal of Educational Research**, V86,N1,P28-35,Sep-Oct.
45. Friedman,I,A.(1991):"High and Low Burnout Schools:The culture aspects of teacher Burnout", Journal of Education Reserch Vol.84,No.6.
46. Hipps, E.S.&Halpin,G.(1991): "Jop Stress, Stress Related to performans- Based Accreditation, Locus of Control Age and Gender as Related to Jop Satisfacchon and Burnout in teachers and prinicipals", ERIC.Databas,No.DDD341673.
47. Jenett, H.K; Harris, S.L. & Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 33 (6), 583-593.

" الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة "

د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني

• مقدمة :

ويواجه الفرد كل يوم العديد من المشكلات التي تتطلب منه اتخاذ قرار لحلها، والطالب باعتباره فرداً من أفراد المجتمع فهو بلا شك يعاني من مشكلات عديدة، فطوال فترة دراسته استطاع أن يتجاوز الكثير منها بأساليب مختلفة تتناسب مع قدراته، وما نجاحه في دراسته إلا دليل على قدرته على حل الكثير من المشكلات ، غير أنه من الممكن أن يكون قد مر بمواقف ومشكلات لم يستطع حلها ، إما بسبب عدم تهيؤ المناخ النفسي المناسب للحل، وإما لأسباب أخرى كأن تكون المشكلة فوق قدراته، أو لأنها جديدة عليه.

وعملية حل المشكلات ليست بالعملية العفوية ، أو أنها تحصل بالصدفة، وإنما هي عبارة عن عمليات عقلية معقدة ومتسلسلة، فالطالب قد يستخدم أسلوب المحاولة والخطأ كطريقة لتجاوز بعض مشكلاته، والتي من المحتمل أن تكون إحداها محاولة ناجحة ومحاولات أخرى غير ناجحة، مما قد تسبب له مشاكل من نوع آخر، فظهرت نماذج وطرق مختلفة توضح خطوات مراحل حل المشكلات لمساعدته على الوصول إلى حلول لمعظم المشكلات التي تواجهه.

إن عجز الطالب أحياناً عن حل بعض مشكلاته قد يعرضه إلى العديد من الاضطراب كالقلق، والاكتئاب، والتوتر النفسي، فتسبب له اضطراباً نفسياً وقد تخرجه من التوافق النفسي، الذي يعتبر هدف كل إنسان حتى إن المتخصصين قد ربطوا بين التوافق النفسي وبين الصحة النفسية لدرجة أن البعض شبه ذلك بالوجهين لعملة واحدة.

ويعد الطلاب الموهوبون الذين لا تتعدى نسبتهم في أي مجتمع عن (٥%) سليمان بوصفاء أحمد (٢٠١١م: ١٨) هم ثروة البلاد الحقيقية التي لا تنضب فبهم بعد عون الله تحقق الأمم آمالها وطموحاتها في التقدم والرفق وحل مشكلات المجتمع المختلفة، وأما الطلاب العاديون فهم الأرض الخصبة التي ينبع منها الموهوبون، فهم يمثلون أكثر من (٩٥%) من أفراد المجتمع، والطلاب على اختلاف قدراتهم وأنواعهم الموهوب منهم والعادي هم المستقبل والركيزة التي تعتمد عليها الأمم والشعوب، والبحث الحالي يسعى إلى دراسة الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات. إن إهمال القيام بمثل هذه الدراسة يعرض المجتمع المدرسي إلى حدوث مشكلات عديدة تظهر في سوء توافق الطلاب فيما بينهم، ومع من يحيط بهم مما قد يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي الذي يترتب عليه الكثير من المشكلات، كما أن عملية إرشاد الطلاب قد لا تؤتي ثمارها المرجوة إذا لم يكن المرشد الطلابي على دراية بطريقة تفكير الطلاب يقنة حلهم للمواقف التي يواجهونها.

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

• مشكلة البحث وتساؤلاته:

يختلف الأفراد في الكثير من الجوانب ومن هذا الاختلاف طريقة رؤية الفرد للمواقف ومن ثم التعامل معه، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات التي اهتمت بالموهبة عامة لم يجد الباحث في حدود علمه دراسة اهتمت بدراسة عن الخطوات التي يتبعها الموهوب في حل المشكلات التي يواجهها. لذلك سوف يسعى البحث الحالي إلى دراسة الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات وتحدد مشكلة البحث الحالي في: هل توجد فروق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات؟

• أهداف البحث الحالي:

يهدف البحث الحالي إلى:

7 التحقق من وجود فروق بين الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين في خطوات حل المشكلات.

7 بناء استبانة لحل المشكلات لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من جانبين مهمين هما:

أولاً : الأهمية النظرية :

7 يظهر أهمية البحث الحالي في تناوله أحد المواضيع المهمة في علم النفس وهي فئة الاحتياجات الخاصة، وبالتحديد فئة الموهوبين، فمن خلال محاولة الباحث الكشف عن دراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية لم يجد الباحث في حدود علمه وبحته، دراسات تناولت متغيرات الدراسة فهي بذلك تسهم في إثراء المكتبة العربية بدراسة علمية حديثة حول طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.

7 كما أن البحث الحالي محاولة من الباحث في مواكبة السياسة التعليمية للمملكة وملبية لها في هذا الجانب ألا وهي الاهتمام بالموهوبين.

ثانياً : الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في التالي:

7 تقديم نتائج الدراسة الحالية إلى وزارة التربية والتعليم متمثلة في إدارة رعاية الموهوبين للاستئناس بها والاستفادة منها في إعداد برامج رعاية الموهوبين والبرامج الإثرائية، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ووزارات أخرى كوزارة الخدمة الاجتماعية متمثلة في دار التربية

الاجتماعية، ودار الملاحظة، مؤسسة التربية النموذجية ومركز التأهيل الشامل، والتنمية الاجتماعية.

7 بناء استبانة تقيس الأساليب الأكثر شيوعاً لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، للموهوبين والعاديين في حل المشكلات.

• مصطلحات الدراسة :

7 تعرف وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣هـ: ١) الطلاب الموهوبين بأنهم: الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية.

7 الطالب الموهوب إجرائياً: هو الطالب الذي حصل على (١٢٠) درجة في اختبار القدرات أو أعلى، والذي طبق عليه في إدارة رعاية الموهوبين ويكون تقديره العام في التحصيل الدراسي ممتاز (٩٠٪).

7 الطالب العادي: هو الطالب الذي لم يرشح لإدارة رعاية الموهوبين ولم يدخل اختبار القدرات التي تطبق على الطلاب المرشحين لإدارة رعاية الموهوبين بصرف النظر عن تقديره التحصيلي.

7 حل المشكلات: هو الأسلوب العلمي المتضمن عدة مهارات يمكن تعلمها وتعديلها وتحسينها بحيث تهدف في النهاية إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قرار معين من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل. حداد، (١٩٩٥م: ١٥). ويقصد الباحث بحل المشكلات بأنها الخطوات العقلية والذهنية التي يستخدمها الطالب عند حله لمشكلة تواجهه.

• الإطار النظري :

أولاً : الموهبة والموهوبون:

تعتبر الموهبة من أهم الثروات لدى كل مجتمع، فبها تستطيع الأمم التطور والتقدم، وتؤكد مها زحلق (١٩٩٦م: ٩٤) إن العناية والاهتمام بالموهوبين ليس غريباً فهم عماد الأمة وثروتها الوطنية والقومية، إذ عن طريقهم يتوفر للدولة ما تحتاجه من رواد علم وفكر يفيدونها في شتى المجالات، وقبل الغوص في الموهبة يرى الباحث ضرورة عرض تعريف للموهبة والموهوبين.

• تعريف الموهبة :

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

وأما في القاموس المحيط للفيروز أبادي (دت): (وهبة) أي أعطاه له كودعه وهباً وهبة. وأضاف محيط المحيط (١٩٩٧م) إلى ما تقدم وقد يسمى الموهوب هبة وهو عند العلماء علم يورثه الله تعالى لمن عمل بما علم، وإليه الإشارة بحديث: "من عمل بما علم ورثه الله تعالى علم ما لم يعلم". وأما في الوسيط (١٩٦٠م) فالموهبة من (وهب) له الشيء (يهبه) وهباً وهبة، أي أعطاه إياه بلا عوض.

وفي الرائد هي العطية أي (الشيء الموهوب المعطى بدون مقابل) . مسعود (١٩٦٤م : ١٦٢٨).

ومن خلال ما تم عرضه فالموهوب عقلياً هو من أُعطي قدرات عقلية لم تُعطَ لغيره من الأفراد فيتميز بها عنهم ، وهي هبة من الله عزوجل .

وأما من حيث تعريف الموهبة والموهوبين في علم النفس فهناك العديد من التعاريف تختلف باختلاف منظرها ومدارسهم المنتمين إليها، ونظرتهم إلى الموهبة، وعلاقتها ببعض العوامل كالذكاء، العمل المنتج، والتحصيل الدراسي، ويذكر الطحان (١٩٨٢م : ١٢) أن مصطلح الموهبة أصبح يشير إلى أولئك الذين يملكون بعض القدرات الخاصة بشكل متميز، مثل الرسم، الموسيقى الشعر الكتابات الابداعية، الرياضة، الحرف اليدوية، والمهارات الميكانيكية، القيادة الجماعية، التحصيل الدراسي الممتاز والاستعداد العلمي المرتفع، ويضيف الطحان (١٩٨٢م : ١٣) بأن افجهرست ١٩٦٠م قد ذكر أن أصحاب المواهب أناس توافرت لهم ظروف بيئية ساعدت على إنماء ما لديهم من طاقات عالية وتوجيهها في اتجاه الموهبة ، وأن نجاح الفرد يثير لديه قدراً مناسباً من الدافعية للمثابرة والدأب، وهذا بحد ذاته يحقق للفرد أداءً ممتازاً في المجال الذي برزت موهبته فيه. وبذلك أصبح اصطلاح الموهبة يستخدم للدلالة على الإنتاج الأصيل في أي مجال من المجالات ، وسوف يذكر الباحث عدداً من التعاريف الخاصة بالموهبة والموهوبين فيما يلي: يذكر أبو سماحة (١٩٩٢م : ٨) تعريف كل من: تعريف اللجنة التعليمية والعمل بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٧٢م) الطفل الموهوب بأنه: صاحب الأداء المرتفع أو الإنجاز العالي في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

- 7 القدرة العقلية العامة.
- 7 قدرة أكاديمية متخصصة.
- 7 تفكير ابتكاري.
- 7 موهبة القيادة.
- 7 الفنون البصرية أو الأدبية.

ويذكر جروان (١٩٩٨م : ٥٩) تعريف مكتب التربية الأميري عام ١٩٩٢م للموهوبين بأنهم: أولئك الذين يُعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات.

يذكر آل شارع (٢٠٠٠م : ١٥) تعريف رنزولي الموهبة: بأنها تفاعل بين ثلاثة مكونات للسمات الإنسانية وهي:

- 7 قدرات عقلية عامة فوق المتوسط.
- 7 مستوى عالٍ من المثابرة.

7 مستوى عالٍ من التفكير الابتكاري.

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

ويذكر سيسالم (د: ١٧٤) تعرف هيوارد واورلنسكي ١٩٨٠م الموهوب بأنه الذي يمكن أن نتعرف على استعداداته وقدراته الكامنة في مرحلة ما قبل المدرسة أو في داخل المراحل الدراسية السابقة على المرحلة الجامعية، وذلك من خلال أدائه العالي في النواحي العقلية أو الإبداع والابتكار أو التفوق الدراسي في موضوع معين أو القدرة على القيادة، ولهذا السبب فهو يحتاج إلى خدمات ورعاية وإلى أنشطة خاصة لا تتوفر في المدرسة العادية.

وتعرف وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣هـ: ١) الطلاب الموهوبين بأنهم: الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية.

من خلال النظر في التعريفات السابقة يتضح أن الذكاء يعتبر من النقاط المشتركة في التعريفات، كما يتضح أن الموهبة تظهر على شكل مستوى عالٍ من القدرات ومستوى أداء مرتفع في مجالات مختلفة مثل (المجال الأكاديمي، وغير الأكاديمي كالفنون، القيادة). ومن ذلك فإن الموهبة يمثلها الباحث بالمظلة العامة للأمور المتميزة وتندرج باقي المجالات تحت هذه المظلة، فهناك موهبة التفوق التحصيلي الدراسي، موهبة الإبداع، موهبة العبقرية، وموهبة استخدام الذكاء، وموهبة استخدام الإمكانيات المتاحة، وهكذا فإن الموهبة لا تقتصر على جانب واحد أو جانب معين.

ومما سبق يستخلص الباحث تعريفاً للموهبة وهي: كل فرد يظهر قدراً عالياً من التميز في أي مجال من مجالات الحياة، ويظهر ذلك من خلال حصوله على درجات مرتفعة في اختبارات الموهبة والقدرات العقلية، أو من خلال نتاجه المتميز.

• خصائص الموهوبين:

يتصف الموهوب بمجموعة من الصفات النفسية والجسمية - العقلية - والاجتماعية. وفي مجملها تتصف بأنها أعلى من المتوسط. وكان يعتقد فيما مضى أن الإنسان الموهوب إنسان يتصف بالضعف البدني، وقصر القامة، وصفات تتمثل في مجملها إلى أنها غير حسنة. وقد ذكر ذلك الشربيني وآمال صادق (٢٠٠٢م: ٢٧٧) حيث قال: كان يعتقد قديماً أن الأشخاص الموهوبين يتميزون

بضعف في أجسامهم وانعزالهم وربما انطوائهم من الناحية الاجتماعية، وعدم استقرارهم الانفعالي والعصبي، إلا أن الدراسات الحديثة ناقضت تلك الاعتقادات حيث توصلت الدراسات إلى أن الموهوبين يميلون كمجموعة إلى عكس ما قيل أي أنهم يتميزون بالنشاط والحركة وقوة العلاقات الاجتماعية، كما يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة. وليس معنى ذلك أن كل الموهوبين يتصفون بالقوة والنشاط ولكن هذه في متوسطهم، مع ملاحظة أن يوجد من بين الموهوبين من يتصف بالضعف الجسمي والعزلة الاجتماعية .

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

١- الخصائص الجسمية :

بدأ الباحث بهذه الخاصية لأنها المرة الأولى في الكشف عن الموهوبين وهي التي يمكن أن ترى بالعين ولا تحتاج إلى وسائل كشف مثل باقي الخصائص. ومن الخصائص الجسمية التي ذكرها كل من عبد الغفار (١٩٧٧م: ١٠٤)؛ وحواشين، (١٤١٨هـ: ١١٧)؛ ومها زحلوق (١٩٩٨م: ١١٧) والروسان (١٤٢٢هـ: ٦٥)؛ وسليمان، صفاء أحمد (٢٠٠١م: ٦١)؛ وأرناؤوط (١٩٩٢م: ٤٤).

أثبتت الدراسات الحديثة أن الطلاب الموهوبين كمجموعة يتصفون بوجه عام بقدرة بدنية قوية ونشاط جسمي وطولاً في القامة وتأزراً في الحركة، والعصبية والبصرية، وهم أقل عرضة للأمراض، مقارنة مع الأفراد العاديين، والواقعين في نفس الفئة العمرية، ويكون بلوغهم مبكراً ويكون قدرتهم على المشي قبل أترابه بشهر. ولا يعني ذلك أن كل الموهوبين أصحاء، وليس كل الأصحاء موهوبين، وليس كل المعاقين غير موهوبين، ولكن هذه الصفات تكون عند مجمل الموهوبين، ويمكن إيجاز بعض هذه الصفات الجسمية ببعض النقاط وهي :

- 7 أكبر وزناً وأكثر طولاً .
- 7 أقوى جسماً وصحة ويتغذى جيداً .
- 7 خالياً نسبياً من الاضطرابات العصبية .

٢- الخصائص الانفعالية والاجتماعية

يتفق كل من سليمان، صفاء أحمد (٢٠٠١م: ٦١)؛ وحواشين (١٩٩٨م: ١٧)؛ والروسان (٢٠٠١م: ٦١)؛ ورضوان (٢٠٠١م: ٣٨) :

على أن الخصائص الانفعالية هي تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية، أو ذهنية، فهي لا تُدرس ضمن مقررات أو مناهج – ويشمل كل ماله

علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية. وقد أثبتت المراجع السابقة أن الطلاب الموهوبين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية وهم أكثر انفتاحاً ومخالطة وتواصلًا في المواقف الاجتماعية، كما أن لديهم اهتمامات متعددة ومقدرة على الانسجام مع الآخرين، ويتخذون رفقاء في اللعب والعمل ممن هم أكبر سناً

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

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

• ٣- الخصائص العقلية:

على الرغم من أن الخصائص العقلية هي من أهم تميز الموهوب عن غيره من الأفراد العاديين إلا أنها لا يمكن أن تظهر بسهولة في بعض الأوقات نتيجة لظروف ضاغطة، لذلك استخدمت بعض الطرق للكشف عنها ومن هذه الطرق الملاحظة العلمية والاختبارات العلمية المقننة، ومع ذلك فهناك من الخصائص العقلية العامة التي يمكن أن تظهر في الموهوب بشكل تلقائي ومنها: ما ذكره كل من آمال باظلة (١٤٢٤هـ - ٢٥)؛ فوزية أخضر (١٩٩٣م - ١٨٢)؛ ويوسف (١٩٩٦م - ٩٦)؛ وحواشين (١٩٩٨م - ١٨)؛ والعزة (٢٠٠٢م - ٣٠).

- 7 يتصف الطالب الموهوب بأنه أكثر انتباهاً، وحباً لاستطلاع ما حوله.
- 7 أكثر طرماً للأسئلة التي تفوق في الغالب عمره الزمني.
- 7 أكثر قدرة على القراءة والكتابة في وقت مبكر، أي أنه يستخدم ذكائه في التعلم بسرعة أكبر من أقرانه.
- 7 أسرع من غيره في حل المشكلات.
- 7 أكثر استجابة للأسئلة المطروحة عليه وأكثر تحصيلاً.
- 7 أكثر تعبيراً عن نفسه واحتياجاته، (نمو لغوي)
- 7 معدل ذكائه يعادل ذكاء من يكبره سناً.
- 7 نموه العقلي يفوق سنه الزمني.
- 7 لديه قدرات تخيلية عالية.
- 7 يظهر درجة عالية من الاستيعاب والفهم ثم التطبيق.
- 7 لديه قدرة عالية في تبصره للأمور.

- 7 لديه ميول واسعة المدى في مجالات مختلفة.
7 لديه القدرة على أن ينجز أعمالاً بمفرده.

وتضيف لها زحلوق (١٩٩٦م: ١٠٠) أن هذه الصفات ليس من الضروري أن تتوفر كلها لدى الطالب الموهوب، ولكنه يتمتع بأكثرها.

• النظريات المفسرة للموهبة:

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

• ١- الموهبة في المنهج النفس اجتماعي (لتاننهام):

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

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

• ٢- مفهوم الحلقات الثلاث للتميز (رنزولي):

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

• ٣- نظرية البناء للأشخاص الموهوبين (غروبر):

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

7 ضرورة فهم التطور (الخبرات والمواقف) الذي مر به الإنسان منذ الطفولة حتى الرشد ، وتقتصر أن أفضل الطرق لفهم هذا التطور هو أن تدرس وتفهم حياة عدد من الأشخاص الموهوبين والمشهورين، وقد ركز (غروبر) في دراسته على حياة (بياجيه، وداروين).

7 تعتبر النشاطات والاهتمامات الذاتية للفرد النقطة الرئيسية في نمو الفرد الموهوب.

7 يعتمد معنى وقيمة أي نوع من الموهبة على الظروف التاريخية والاجتماعية التي يظهر فيها.

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

• مفهوم الذات والشعور بالخصوصية:

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

7 تكريس نفسه لمتطلبات العمل والمهمة.

7 تحرك كل مصدر شخصي للتغلب على الصعوبات.

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

7 فهم وإدراك التباين بين الواقع والمحتمل.

7 إحساس الفرد بوجود مهمات خاصة لديه والالتزام بقدراته وطاقته الهائلة

ووجع الأوقات لتنفيذ هذه المهمات.

7 الإحساس بالجرأة والمستوى العالي من الطموح.

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

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

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

ثانياً : حل المشكلات:

واجه الإنسان منذ وجوده في الكون مواقف جديدة، منها ما هو سار ومنها ما هو غير سار، كما أنها قد تكون سهلة ميسرة، أو تكون صعبة معقدة، وقد تتطور إلى مشكلة يعاني منها الفرد وتتحدى قدراته وإمكاناته، فتسير هذه المواقف في منحى لا يرضى عنها الفرد، فيقف موقف المشاهد المضطرب، ويشعر أن هناك شيئاً ما يتحدها ويقف أمام راحته، فتتحرك قدرته وكوامنه وطاقاه فيبدأ التفكير في كيفية حل هذا الموقف والخروج منه وهو فائز، أو على الأقل الخروج بأقل الأضرار الممكنة من هذا الموقف غير السار، وكلما زادت البشرية تطوراً زادت مواقفها الصعبة ومشكلاتها وتعددت مجالاتها واختلقت أنواعها وشدتها وتأثيرها في الفرد، الأمر الذي أدى إلى اختلاف بين المتخصصين والباحثين في تعريفها وتوضيح مفهومها. إلا أن هناك من قام بتعريف المشكلة ومنهم:

هيجان (١٤٢٠هـ: ٧٩) حيث عرف المشكلة بأنها "حدث يثير القلق والاهتمام لدى الشخص مما يتحتم عليه التعامل مع هذا الحدث" ويعرف Leigh, 1983 "نقلاً عن المرجع السابق المشكلة بأنها "تغير غير مرغوب في البيئة التي نعيش فيها مما يستدعى عمل شيء ما تجاه هذا التغير". ويعرف مانع (١٤١٦هـ: ٩) المشكلة بأنها "عقبة مادية أو نفسية تحول دون تقدم الفرد نحو تحقيق هدفه ومن خلال النظر إلى التعاريف يلاحظ الباحث أن هناك من المنظرين من شبه الموقف المشكل بأنه:

- 7 موقف نفسي انفعالي فهو حدث يثير القلق لدى الفرد.
- 7 تغير غير مرغوب في البيئة يسبب للفرد ضغوطاً مختلفة.
- 7 عقبة مادية أو نفسية تمنع تقدم الفرد نحو تحقيق هدفه.
- 7 موقف غامض يثير في النفس سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة.
- 7 شعور الفرد بأن الموقف الذي يواجهه يعاني من نقص أو قصور.
- 7 كل عائق يواجهه الفرد ويمنعه من التفوق.

ويمكن تقسيم المشكلات إلى :

- 7 موقف نفسي انفعالي.
- 7 موقف في البيئة الطبيعية والاجتماعية.
- 7 موقف في الجانب المعرفي.
- 7 موقف داخل نفس الفرد ليس له حقيقة في الواقع ، أي توهم من الفرد نفسه.

ويترتب على ذلك :

- 7 قلق نفسي وحيرة وتوتر.
- 7 منع الوصول إلى تحقيق الأهداف أو التأخر في تحقيقها.
- 7 اختلال التوازن المعرفي.
- 7 قيام الفرد بتغيير داخلي، أو تغيير خارجي.

ويرى الباحث أن المشكلة "يمكن أن تتمثل في كل موقف، أو مانع، سواء كان ذلك المانع نفسياً أو مادياً بحيث يمنع الفرد من تحقيق أهدافه، أو يمنعه من الراحة النفسية ويسبب لديه نوعاً من القلق والحيرة وقد يصل بالفرد إلى حد الاضطراب النفسي وسوء التوافق النفسي، ويحتاج الموقف إلى إحداث تغير سواء كان ذلك باعتماد الفرد على نفسه أو احتاج إلى من يساعده ويسانده". ويرى الباحث أن بعض المشكلات تكون سبباً تقدم الفرد ونجاحه وذلك إذا وقف أمام المشكلة وقفة صحيحة واثقاً بربه تبارك وتعالى بأنه سوف يخرجها منها، ثم هو واثق في قدراته، كما أن هذه المشكلات قد تكون سبباً في تفجير الفرد ما لديه من طاقات لم يكن يستخدمها من قبل أو لم يكن يعرفها، وعلى الفرد أن لا يقف موقف الشخص المستسلم المنهزم أو المتردد في القدرة على حلها، وتجاوزها، والاستفادة من خبرة مرت اكتسبها .

• حل المشكلة :

بعد أن يتأكد الشخص من وجوده أمام عقبة أو مشكلة فإنه يتحرك لحلها والخلوص منها وقد عرف المتخصصون تعريفات مختلفة لفهوم حل المشكلة : ومن هذه التعريفات تعريف ازوبي الذي ذكره مانع (١٤١٦هـ: ١٠) "هو أي نشاط يظهر فيه الاستحضار المعرفي للخبرة السابقة ومزج تلك الخبرة مع العناصر المختلفة للمشكلة الحالية بطريقة تؤدي إلى تحقيق الحل أو الهدف المطلوب".

ويعرف العتوم (٢٠٠٣م: ٢٦٨) حل المشكلات بأنه عمل فكري يتم من خلاله استخدام مخزون المعلومات والخبرات السابقة في تناقض أو توضيح أمر غامض.

ويعرف (Reed) نقلاً عن العتوم (٢٠٠٢م: ٢٦٧) حل المشكلة بأنه "يعني إيجاد طريقة لتخطي صعوبة ما، أو الدوران حول عقبة ما أو تحصيل هدف غير ميسور المنال".

كما عرف جيتس وآخرون نقلاً عن المصدر السابق حل المشكلة بأنه "حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح

أسلوب الحل ، أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف ، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل دون وصول الفرد إلى ما يريد، وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل لمشكلات هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له". ويشير بنجهام نقلا عن أمل عبد الرزاق (١٤٢٥هـ) أن حل المشكلة هو "عملية التغلب على الصعوبات التي يقابلها الفرد في الوصول إلى هدف ما، وهذه العملية تعمل على إنهاء التوتر واستعادة الكائن الحي لحالة من الاتزان الداخلي عن طريق التكيف مع الظروف أو تخفيف العقبات". ويعرف دحادحة (١٥:١٤١٥هـ) حل المشكلة بأنه "أسلوب علمي معرفي يتضمن عدة مهارات يمكن تعلمها وتعديلها وتحسينها بحيث تهدف في النهاية إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قرار معين من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل". ويرى أوسوبل نقلا عن شواشرة (١٤٢٥هـ:٥) أن حل المشكلة هو "نشاط يعيد فيه الفرد تنظيم كل من التمثيل المعرفي للخبرة السابقة والعناصر المكونة للمشكلة الحالية، وذلك من أجل تحقيق الهدف المراد إنجازه".

التعليق على تعاريف حل المشكلات: من خلال استعراض لبعض تعاريف حل المشكلات يلاحظ الباحث أنها في الغالب تدور حول جانبين أساسيين هما:

7 الجانب المعرفي "الأبعاد المعرفية" التي تتمثل في قيام الفرد باسترجاع واستحضار الجانب المعرفي والخبرات السابقة وبذل الجهد للاستفادة منها أو من خلال اكتساب معلومات جديدة "جانب معرفي جديد" ومهارات جديدة في تحديد وتحليل المشكلة، لإيجاد أفكار تُسهّم بشكل أساس في التخلص من المشكلة الحالية.

7 الجانب التطبيقي "الأبعاد السلوكية": الذي يتمثل في إيجاد طرق مختلفة للقيام بالأفعال والمهارات في الواقع ، للوصول إلى الهدف ، سواء كان هذا الهدف نفسيا وهو الحصول على الراحة النفسية أو هدف مادي وهو الوصول الفعلي للتخلص من المشكلة بشكل كامل.

7 وعليه فإن البعض ينظر إلى حل المشكلات على أنه: استرجاع للجانب المعرفي بكل مكوناته ، وينظر البعض على أنه أي جهد يقوم به الفرد للتخلص من المشكلة، وينظر البعض إليه على سلوك معين أو أفعال مترتبة بشكل منظم وينظر البعض إليه على أنه تحقيق للأهداف، والبعض ينظر إليه على أنه مهارة موهوبة كما أنه مهارة يمكن تعلمها واكتسابها .

ومن خلال ما تقدم يرى الباحث أن حل المشكلة عبارة عن: "عملية عقلية يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد على ترتيب المخزون المعرفي والعلمي والثقافي والخبرات لكي يتناسب مع الموقف الحالي، ويترتب عليه القيام بمجموعة من الأفعال والأنشطة التي تكون محصلتها الوصول إلى تخطي هذه المشكلة وتحقيق الهدف المنشود ، ومن ثم الوصول إلى الارتياح النفسي والوصول إلى التوازن المطلوب من قبل الفرد أو مجموعة الأفراد".

كما أنها "عبارة عن شعور الفرد بالمشكلة وبوجودها وتأثيرها عليه. الأمر الذي يتطلب منه القيام بجمع المعلومات والعناصر المرتبطة بها لتحديد

تحديداً دقيقاً ووضع الحلول المختلفة التي يرى أنها مناسبة لحل المشكلة، ثم التأكد من مدى مناسبة تلك الحلول واتخاذ القرار باستخدام أي منها، وأخيراً يقوم بتقييم ذلك الحل ومدى نجاحه في تخطي المشكلة".

• العوامل المساعدة على تنمية سلوك حل المشكلات:

ذكر العتوم (١٤٢٥هـ: ٢٥١) أن هناك عدداً من العوامل التي تساعد الفرد على تخطي المشكلة، وهذه العوامل هي:

7 تحديد حجم المشكلة وعناصرها: من المفيد عند حل المشكلة أن يقدر الفرد حجم المشكلة وعناصرها، ومعرفة طبيعتها من حيث معرفة إمكانية وجود أكثر من حل لها. ويرى الباحث أن تحديد الفرد لحجم المشكلة ييسره على مدى انتشارها، وبالتالي ما هي الإمكانيات التي سوف يحتاج إليها بحيث لا يأتي في منتصف الطريق ويتضح له أن إمكانياته الخاصة لا تكفي لحل المشكلة الراهنة. الأمر الذي يضعه في مأزق ويقع في مشكلة جديدة لم تكن في الحسبان، ثم البحث عن يستطيع أن يقدم له إمكانيات تخرجه من هذا المأزق.

7 تحديد استراتيجيات الحل: يجب على الفرد أن يفكر في الاستراتيجيات المناسبة لطبيعة المشكلة من حيث كونها أحادية أو متعددة الحلول، ودرجة تعقيد المشكلة، أو نوعها، ومن المفيد إيجاد أكثر من استراتيجية للحل. ففي حالة فشل الاستراتيجية الأصلية التي يرغب الفرد في استخدامها يمكن استخدام الاستراتيجيات البديلة.

7 استرجاع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة: يجب على الفرد الذي يواجه مشكلة ما أن يستدعي أكبر قدر من المعلومات والمواقف السابقة ذات العلاقة بالمشكلة قبل اتخاذ أي قرار حول المشكلة. ويرى الباحث أن من الأمور المساعدة على ذلك كتابة المواقف التي استطاع الفرد أن يسترجعها بكل التفاصيل قدر المستطاع بحيث تكون في جدول، ليتسنى له إيجاد المقارنات بين الموقف الجديد والمواقف السابقة ومدى جدوى تطبيق الطرق المستخدمة سابقاً.

7 البحث عن مفاتيح الحل: من المفيد أن يقوم الفرد بالتفكير في المفاتيح الرئيسية لحل المشكلة من أجل تنشيط الذاكرة وسهولة تنظيم وفهم عناصر المشكلة، وتوفير التلميحات التي تساعد إلى إدراك عناصر المشكلة. ويرى الباحث أن هذه الخطوة تعطي استبصاراً بالموقف، وفي الغالب فإن المفاتيح الرئيسية مهمة، بحيث إذا استطاع الفرد معرفة الحل الشامل يستطيع أن يتدرج في الدخول إلى المواقف الأكثر تعقيداً، فمثلاً مشكلة تأخر الطلاب عن الطابور الصباحي قد يكون الحل في الإطار العام تأخير إجراء موعد الطابور بضع دقائق، والسماح للطلاب بالدخول في الطابور إذا كان الطابور في دقائقه الأولى، هذا المفتاح الرئيسي ثم مع دخول الشخص المتخصص في حل المشكلة يبدأ بملاحظة أن هناك ثغرات يجب عليه أن يحلها، وقد يصل الحال إلى دراسة الحالات المتكررة كل منها على حدة.

7 التدريب على توليد الفرضيات البديلة: إن الإصرار على فرضية واحدة للحل قد يكون غير مجدٍ أو كافٍ للوصول إلى الحل ، لذلك يجب التفكير في جميع الحلول الممكنة للتوصل إلى أكثر من طريقة للحل. ويرى الباحث في المثال السابق إذا حدد الشخص المسئول "المُرشد الطلابي" فرضية واحدة في سبب تأخر الطلاب عن الحضور في الطابور الصباحي ، وليكن الفرض هو زحمة السير والاختناقات المرورية في الصباح فقد لا يستطيع الشخص المسئول التوصل إلى الحل المرضي، وذلك بسبب اقتصراره على فرض واحد ، ولكن عند وضع أكثر من فرضية مثل الاختناقات المرورية بعد السكن عن المدرسة بشكل كبير، السهر وبالتالي الاستيقاظ متأخراً، وغيرها من الفروض عندها يستطيع الشخص المسئول أن يصل إلى حلول مناسبة ومتقدمة.

7 الدافعية المعتدلة والواقعية للحل: إن الإحساس بالإحباط أو التسرع نحو الوصول إلى الحل يعمل على تقليل حتمية الوصول للحل، لذلك يفضل أن تكون دافعية الفرد واستعداده للحل في المستوى المعتدل والمنطقي من الاستثارة، ويرى الباحث أن الدافعية الباردة أو الضعيفة لا توصل الفرد إلى الحل وقد يقع في شبك الإحباط، كذلك فالتسرع في الوصول إلى الحل قد يوقع الفرد في أخطاء كان من الممكن أن يتلافها بقليل من التركيز والتأني.

• خطوات حل المشكلات:

يذكر شواشرة (١٤٢٥هـ: ١٧) عدداً من التعريفات كتعريف باولا وتشارلز (Paula&Charles,2000) يعرفان الاستراتيجية بأنها عبارة عن مجموعة من القواعد العامة التي تعني بوسائل تحقيق هدف ما. وعرف روو (Rowe, 1984) استراتيجية حل المشكلة بأنها نمط متكرر من الاستجابة يستخدمه الفرد عندما يقوم بنشاط حل المشكلة، أما لي (Lee,1992) فقد أشار إلى أن الاستراتيجية هي أية استجابة أو جزء من استجابة يتم ملاحظتها عند المفحوص أثناء حل المشكلة. ويرى شواشرة أن الاستراتيجية هي مسار التفكير العام الذي يعتاد الفرد عليه في مواجهة مشكلات الحياة المختلفة، والتي تعمل موجهة في عملية حل المشكلة ولكنها لا تضمن الوصول إلى الحل.

ويرى شواشرة (١٤٢٥هـ: ١٨) أن استراتيجية حل المشكلة هي عمليات عقلية معرفية معقدة، يعتاد الفرد على استخدامها بشكل متكرر لمواجهة أية مشكلة قد يتعرض لها. ويرى الباحث أن الاستراتيجية هي الطريقة والوسيلة التي يتبعها الفرد للوصول إلى الحل لموقف معين من خلال التفكير والاستنتاج. واستراتيجية حل المشكلات هي: المعالجات العقلية الثابتة التي تستند على المعلومات (المدخلات) والخبرات السابقة والذاكرة سواء كانت قصيرة أو طويلة المدى، ومن ثم المخرجات التي تهدف إلى الوصول على الحل المناسب للمشكلة.

ويذكر شواشرة (١٤٢٥هـ: ١٨) أن أورمود (Ormrod) قد صنف طريقتين رئيسيتين لحل المشكلة هما:

- 7 الخوارزميات Algorithmes : هي عبارة عن سلسلة من الخطوات المنظمة التي تضمن الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة، وفيها يستخدم الفرد القوانين والقواعد المحددة التي توصل إلى الحل.
- 7 التوليدية Heuristique : هي استراتيجية عامة للقدرة على حل المشكلة، وفيها تعدد الطرق والأساليب، وقد لا توصل الفرد إلى الحل، وهذه الاستراتيجية مناسبة للمشكلات المحددة تحديداً سيئاً .
- ويذكر الهيجان (١٤٢٠هـ : ١٠٨) أن هناك طرقاً واستراتيجيات مختلفة لحل المشكلات . ومن هذه الاستراتيجيات الاستراتيجية العامة والتي اتفق عليها كل من بارنز (م ١٩٨١)، بوكوك وسلاك (١٩٩١م) وهي كس (١٩٩١م) والتي تتكون من ثمانية خطوات هي:
- 7 إدراك المشكلة. هو شعور الفرد بأن هناك شيئاً يسير بصورة غير صحيحة، وقد يكون هذا الإدراك حدساً "شعوراً" أو من خلال شواهد قوية.
- 7 جمع المعلومات: هو جمع المعلومات التي يتوقع الفرد أنها تساعد على تحديد المشكلة.
- 7 تحديد المشكلة: في هذه المرحلة يقوم الفرد بتشخيص المشكلة بصورة سليمة لتفادي البعد عن الصواب في حل المشكلة والوقوع في مشكلة جديدة.
- 7 توليد الأفكار: تمثل هذه الخطوة جوهر المدخل في حل المشكلات والذي يعتمد أساساً على قدرة الفرد على توليد الأفكار والبدايل التي يمكن من خلالها حل المشكلة.
- 7 إيجاد الحل: في هذه الخطوة تتم عملية تقييم الأفكار التي تم طرحها والعمل كذلك على تطويرها وفقاً لمعايير محددة تلبي أهداف الفرد من وراء حل المشكلة.
- 7 الحصول على قبول وتأييد الحل: في هذه الخطوة يبحث الفرد عن القبول وتأييد الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالحل الذي تم اختياره للمشكلة، وذلك بهدف النجاح في الحل للمشكلة.
- 7 تنفيذ الحل: أي تطبيق الحل الذي تم اختياره والموافقة عليه، ويجب مراعاة اختيار الشخص المناسب الذي سوف يحقق تطبيق الحل بأفضل صورة له.
- 7 متابعة تنفيذ الحل: تهدف هذه الخطوة إلى متابعة تنفيذ الحل . وذلك للوقوف على مدى فعاليته في علاج المشكلة ، فإما أن يكون الحل مناسباً وبذلك يكون قد وصل الفرد إلى تحقيق هدفه، وإما أن الحل غير مناسب وبالتالي عليه الرجوع إلى المرحلة الأولى من عملية حل المشكلة ، بدءاً من تحديد المشكلة وجمع المعلومات عنها .
- ويذكر بلقيس، وعدس (١٩٩٦م : ٣٥٥) مراحل المشكلة في خمس خطوات هي:
- 7 الإحساس بالمشكلة: تشكل خطوة الإحساس بالمشكلة أولى الخطوات وأهمها لفهم المشكلة ، ثم حلها ، وتشتمل على تحديد الأهداف أو الهدف الذي يجب أن يصاغ على شكل نتائج تعليمية .

- 7 تحديد المشكلة وصياغتها: هو وصف طبيعتها وعناصرها على هيئة سؤال.
- 7 البحث عن الحل: بعد صياغة المشكلة على الباحث أن يجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمسألة من المصادر العديدة المتوافرة ومن خلال ما يجمع وما لديه من أفكار يستطيع أن يصوغ عددا من الفرضيات لحلول ممكنة قابلة للتجريب.
- 7 اختيار الحل المقترح والمناسب: يتوصل الفرد بعد إجراء الخطوات السابقة إلى مجموعة من الحلول ، وعلى صاحب المشكلة أن يركز على الحلول القابلة للتطبيق في إطار إمكانياته المتوافرة وأهدافه.
- 7 تنفيذ الحل وتقويمه: وهو تسجيل الفرد للتقدم الذي حصل على المشكلة ومدى ملاءمة الحل للمشكلة .

من خلال العرض السابق يتضح للباحث أن هناك عدة طرق واستراتيجيات لحل المشكلة و ليست محددة بطريقة بعينها ، وهذه الطرق المختلفة تجمعها النقاط التالية:

- 7 الشعور بالمسألة.
- 7 وضع الحلول.
- 7 تطبيق الأفضل من بين الحلول التي توصل إليها صاحب المشكلة .

ومن خلال ذلك يتوصل الباحث لخطوات حل المشكلة وهي كما يلي:
أولاً: الشعور بالمسألة: هو إدراك الطالب (الفرد) لوجود نوع من التحدي أو الغموض في موقف ما ومن ثم البحث عن حل مناسب.

ثانياً: جمع المعلومات لتحديد أبعاد المشكلة: جمع كل المعلومات الممكنة عن المشكلة التي يتوقع أنها تساعد على تحديد أبعاد المشكلة وتجزئتها وتحليلها إلى عناصرها الأساسية.

ثالثاً: وضع الحلول والمقترحات: هو وضع الحلول والمقترحات التي يمكن أن تسهم في التوصل لحل مناسب للمشكلة.

رابعاً: التأكد من صلاحية الحل "اتخاذ القرار" حيث يختار الفرد حلاً واحداً فقط من بين عدة بدائل وضعها لمواجهة المشكلة الراهنة.

خامساً: التقييم: هو مدى مناسبة الحل الذي تم اختياره في حل المشكلة والذي يساعد على تحقيق الأهداف.

• العمليات العقلية المرتبطة بحل المشكلات :

يذكر الزيات (١٤٢٧هـ: ٣٩٠) مراحل حل المشكلات وهي:

أولاً: مرحلة الإعداد أو التحضير والتجهيز: Preparation

ويمكن تسميتها بمرحلة فهم المشكلة Understanding the Problem تتضمن الأنشطة التالية:

- 7 تحديد معيار أو محك أو ميزان الحل.
- 7 تحديد أبعاد المشكلة من خلال المفردات المعطاة أو المعطيات.
- 7 تحديد المحددات التي تحكم محاولات الحل ، أي استراتيجيات الحل.
- 7 مقارنة المشكلة بما هو مختزن في الذاكرة طويلة المدى من الخبرات السابقة.

- 7 مخرجات الحل (بناء أو تكوين تصورات الحل)
- 7 تقسيم المشكلة الكلية إلى مشكلات فرعية أو جزئية.
- 7 تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي يمكن تجاهلها والتركيز على المعلومات المتعلقة.

ثانياً: مرحلة توليد أو استحداث الحلول الممكنة (الإنتاج): Production: تتضمن الأنشطة التالية:

- 7 استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى.
- 7 فحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة الحالية للمشكلة.
- 7 معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى.
- 7 تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد.
- 7 إنتاج الحل المحتمل.

ثالثاً: مرحلة التقويم والحكم (تقويم الحلول المستحدثة) Judgment or Evaluation

- 7 تتضمن الأنشطة التالية:
- 7 مقارنة الحل المستحدث بمعايير أو محكات الحل.
- 7 اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات الماثلة في المشكلة.
- 7 الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لا يزال يتطلب مزيداً من العمل أو التفكير أو الجهد أو المعلومات.

ويضيف الزيات (١٤٢٧هـ: ٣٩١) أن هناك تداخلاً بين المراحل الثلاثة ، فلا يوجد حد فاصل بين المراحل ، وذلك لأن حل المشكلات بصفة عامة ينطوي على تعقيد يجعل أنشطة هذه المراحل تحدث بطريقة دائرية.

- المدارس والنظريات والاتجاهات الفكرية في حل المشكلات:
- يذكر الخلايلة، واللبابيدي (١٩٩٧م: ١٠٩) بعض النظريات في علم النفس التي فسرت حل المشكلات ، ومن هذه النظريات:

- ١- النظريات السلوكية:
- تركز النظريات السلوكية على جوانب كثيرة ، منها أسلوب المحاولة والخطأ الذي يعني أن الفرد عندما يواجه أي موقف مشكل فإنه يحاول إيجاد حل له عن طريق المحاولة والخطأ ، وذلك بالاعتماد على خلفيته التعليمية ومالديه من معلومات ، وعلى هذا الأساس فإن المشكلة تكون بمثابة المثير والبحث عن الحل بمثابة الاستجابة.

• ٢- الاتجاه الجشتالطي Gestalt Approach :

يذكر الزغول (٢٠٠٢م:١٤٣) أن مدرسة الجشتالت تعارض المدرسة السلوكية فهي ترى أن جوهر حل المواقف المشكلة يعود إلى الاستبصار وليس إلى المحاولة والخطأ الآلي، والاستبصار عملية تتضمن إعادة تنظيم الموقف بحيث يستطيع الفرد إدراك العلاقات القائمة في الموقف واكتشاف بنيته، فالفرد في الموقف المشكل يلجأ إلى تنظيم مدركاته للمنبهات الموجودة فيه والعلاقات القائمة بينها بغية اكتشاف البنية المتأصلة فيه، وترى مدرسة الجشتالت أن السلوك أو الحل الذي يتم التوصل إليه واكتسابه من خلال الاستبصار في موقف ما يمكن أن يتكرر في ذلك الموقف أو المواقف الأخرى المشابهة له، لأن ما يتعلمه من خلال هذه العملية ليس مجرد استجابة نوعية، ولكنه علاقة معرفية تنظيمية بين وسائل وغايات.

يذكر الخلايلة، واللبايدي (١٩٩٧م:١٠٩) أن هذه النظرية ترى أن حل المشكلات يتوقف على عملية الاستبصار للموقف الذي يتعرض له الفرد عند مواجهته للموقف المشكل، حيث يحدث الاستبصار عند الكائن الحي بعد عدة محاولات فاشلة في الوصول إلى الهدف، حيث يبدأ في التأمل والاستكشاف ويستخدم أسلوباً ما في حل المشكلة، وقد يكرر الكائن الاستبصار الذي يبدو فيه الكائن في بعض مراحل حل المشكلة كما لو أنه "أدرك العلاقات الداخلية بين عناصر الموقف" والاستبصار يعتمد على قدرة الكائن على الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي للموقف.

• ٣- اتجاه معالجة المعلومات :

يذكر الخلايلة واللبايدي (١٩٩٧م:١١٠) أن هذا الاتجاه ينطلق من الفرض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي عند الإنسان وآلية عمل وبرمجة الحواسيب الإلكترونية، لذلك يحاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير عملية التفكير وحل المشكلات باستخدام بعض التعميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وذلك من خلال: تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، جدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات المستخدمة في التفكير أثناء حل مشكلة معينة، تجريب هذه الخطوات للوصول إلى الحل الصحيح. يذكر الزغول (٢٠٠٣هـ:٤٧) الافتراضات الرئيسة لنموذج معالجة المعلومات حيث ينظر نموذج معالجة المعلومات إلى الإنسان على أنه نظام معقد وفريد في عمليات معالجة المعلومات، وينطلق في تفسيره لهذا النظام من عدد من الافتراضات التي جعلت منه توجهاً جديداً في دراسة عمليات الإدراك والتعلم والذاكرة البشرية، وتتمثل هذه الافتراضات فيما يلي:

أولاً: إن الإنسان كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلم، حيث لا ينتظر وصول المعلومات إليه، وإنما يسعى إلى البحث عنها ويعمل على معالجتها واستخلاص المناسب منها بعد إجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها، مستفيداً في ذلك من خبراته السابقة. الأمر الذي يمكنه من إنتاج

تمثيلات معرفية معينة تحدد أنماط سلوكه حيال المواقف أو المثيرات التي يواجهها.

ثانياً: التأكيد على العمليات المعرفية أكثر من الاستجابة بحد ذاتها، إذ يفترض أن هذه الاستجابات لا تحدث على نحو آلي إلى المثير، وإنما هي لسلسلة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجات.

ثالثاً: تشتمل العمليات المعرفية على عدد من عمليات التحويل للمثيرات أو المعلومات التي تتم وفق مراحل متسلسلة في كل منها يتم تحويل هذه المعلومات من شكل إلى آخر من أجل تحقيق هدف معين، فالمثيرات أثناء معالجتها عبر المراحل الرئيسية الثلاث والتي هي الترميز، والتخزين، والاسترجاع تخضع لعدد من التغيرات والتحويلات يحددها النظام المعرفي اعتماداً على الهدف من المعالجة. ومن الجدير ذكره أن نظام معالجة المعلومات يمتاز بسعة محددة على المعالجة في كل مرحلة من هذه المراحل.

رابعاً: تتألف العمليات المعرفية العليا مثل المحاكمة العقلية "Reasoning" وفهم وإنتاج اللغة "Language" وحل المشكلات "Problem Solving" من عدد من العمليات المعرفية الفرعية البسيطة، التي تتضمن عدداً من الإجراءات تتمثل في استخلاص خصائص معينة من المثيرات، وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة، وتفعيل بعض المعلومات المخزنة بالذاكرة طويلة المدى للاستفادة منها في تمثيل المعلومات الجديدة، وتخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى، ومقارنة مجموعة المعلومات بمعلومات أخرى، وتحويل المعلومات إلى تمثيلات معينة اعتماداً على قواعد محددة وإلى غير ذلك من العمليات الفرعية البسيطة.

خامساً: يمتاز نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان بسعته المحدودة "Limited Capacity" على معالجة وتخزين المعلومات خلال مراحل المعالجة (Anderson, 1990) فأثناء مراحل المعالجة هناك سعة محددة لهذا النظام من حيث قدرته على تنازل بعض المعلومات ومعالجتها، ويرجع سبب ذلك إلى أن سعة الذاكرة قصيرة المدى المحددة في تخزين المعلومات من جهة وإلى عدم قدرة الأجهزة الحسية على التركيز في عدد من المثيرات والاحتفاظ بها لفترة طويلة من جهة أخرى.

سادساً: تعتمد عمليات المعالجة التي تحدث على المعلومات عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاث: الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى وتلعب عوامل مثل الانتباه والإدراك وقدرة الفرد على استرجاع الخبرات السابقة ذات العلاقة دوراً بارزاً في تنفيذ عمليات المعالجة، فما يتم معالجته من معلومات هي تلك التي يتم تركيز الانتباه عليها في لحظة من اللحظات، وذلك نظراً لسعة نظام معالجة المعلومات المحددة.

• بناء الأداة :استبانة حل المشكلات :

أولاً : بناء وتصميم الأداة :

7 بالرجوع إلى التراث العلمي والنظري الذي تناول موضوع حل المشكلات مثل هيجان (١٤٢٠هـ) :بونهاد الشنيقات (١٩٩٦م) :ويلقيس :ومرعي (١٩٩٦م) الخلايا واللبايددي (١٩٩٧م) :والشافعي (١٩٩٨م) :وشواشرة (٢٠٠٤م) :والمنصور (٢٠٠٥م)

• مقاييس حل المشكلات :

7 قام الباحث باستعراض المقاييس المتوفرة لديه والتي تبحث حول المشكلات وحلها واستفاد منها في إعداد الاستبانة الحالية ، إلا أنه لم يجد سوى مقياس واحد وهو مقياس (هيبنرو بترسون) لقياس مهارات المفحوصين في التعامل مع المشكلات وتقدير وعي الفرد وإدراكه لمدى فاعليته في حل المشكلات ،وقام بإعداده وتقنينه على البيئة العربية جروان ،عام ١٩٨٦ م نقلا عن الشنيقات ،(١٩٩٦م : ٢٤) .

• ج- تحديد المحاور التي تتكون منها الاستبانة.

ثانياً : - وصف الاستبانة :

• ١- محاور الاستبانة :

مما سبق وضع الباحث خمسة محاور تمثل خطوات حل المشكلات، وهذه المحاور هي :

المحور الأول: الشعور بالمشكلة: يقصد الباحث به إدراك الطالب لوجود نوع من التحدي أو الغموض في موقف ما ومن ثم البحث عن حل مناسب.

المحور الثاني: جمع المعلومات لتحديد أبعاد المشكلة: جمع كل المعلومات الممكنة عن المشكلة والتي يُتوقع أنها تساعد على تحديد أبعاد المشكلة وتجزئتها وتحليلها إلى عناصرها الأساسية.

المحور الثالث: وضع الحلول والمقترحات: ويقصد الباحث بهذا المحور وضع الحلول والمقترحات التي يمكن أن تسهم في التوصل لحل مناسب للمشكلة.

المحور الرابع: التأكد من صلاحية الحل "اتخاذ القرار" ويقصد الباحث بهذا المحور اختيار الطالب لحل واحد فقط من بين عدة بدائل وضعها الطالب لمواجهة مشكلته الراهنة.

المحور الخامس: التقييم: يقصد الباحث بهذا المحور مدى مناسبة الحل الذي تم اختياره في حل المشكلة.

• ٢- فئات الاستجابة :

تمثلت فئات الاستجابة: كما يلي (يحدث دائماً، يحدث في بعض الأوقات لا يحدث إطلاقاً). وقد اختار الباحث فئات الاستجابة الثلاثية بدلاً من الخماسية وذلك لمناسبتها للعينه حيث يوجد من أفراد العينه طلاب من الصف

الأول المتوسطة ، والفئات الخماسية قد تسبب لهم إشكالية عند الاختيار لذلك رأى الباحث وضع فئات الاستجابة الثلاثية حتى تسهل لهم عملية الاختيار.

ثالثاً : الأداة في صورتها الأولية: (استبانة حل المشكلات)

اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٥٢) عبارة تقيس المحاور الخمسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) : أرقام العبارات التي تقيس كل محور من محاور الاستبانة أثناء تقديمها للمحكمين.

المجموع	عبارات المحور	المحور
٩ عبارات	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩ .	المحور الأول: الشعور بالمشكلة.
١٣ عبارات	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢ .	المحور الثاني: محور جمع المعلومات.
١٠ عبارات	٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢ .	المحور الثالث: وضع الحلول والمقترحات.
١٠ عبارات	٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢ .	المحور الرابع: التأكد من صلاحية الحل "اتخاذ القرار".
١٠ عبارات	٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢ .	المحور الخامس: التقييم.
	٥٢ عبارة	المجموع

ثم عرضت الاستبانة على السادة المحكمين وهم من أعضاء هيئة التدريس من قسم على النفس بجامعة أم القرى، وجامعة الزقازيق، وكلية المعلمين بالرياض، (انظر الملحق) وذلك بهدف معرفة مدى تحقيق الصدق الظاهري والحكم على مدى ملائمة العبارات بالمحاور، واستبعاد العبارات المتكررة أو المتشابهة عليه، وتحديد ما إذا كانت العبارة موجبة أو سالبة، واقتراح عبارات ومحاور جديدة إن كان ذلك ضرورياً.

استفاد الباحث من آراء المحكمين حول العبارات ومحاور الأداة من حيث التعبير والصياغة اللغوية، كما أبدى غالبية المحكمين موافقتهم على محاور وعبارات الاستبانة، إلا أن هناك بعض العبارات التي رأى بعض المحكمين حذفها ولكن دون إجماع وهي العبارات (٣، ٥، ٨) حيث تم حذفها وجميعها ، من المحور الثالث ، وبذلك يصبح عدد عبارات الاستبانة بعد رأي المحكمين (٤٩) عبارة. عند تطبيقها في الدراسة الاستطلاعية.

رابعاً : الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية الاستبانة: حيث طبق الباحث استبانة حل المشكلات بعد استعادتها من المحكمين وبعد إجراء التعديلات عليها طبق على عينة استطلاعية بلغ عددها ١١٠ طالبا هم من الطلاب الموهوبين والعاديين من المرحلتين المتوسطة والثانوية. والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

جدول رقم (٢) متوسط عمر العينة

حجم العينة ن	متوسط العمر	الانحراف المعياري للعمر	المرحلة الدراسية		تصنيف الطالب	
			متوسطة	ثانوي	موهوب	عادي
١١٠	١٥,٩	٢,٠٧	٥٣	٥٧	٤٣	٦٧

- 7 بعد إجراء التطبيق فحص الباحث بيانات الاستبانة للتأكد من استكمال المفحوصين لجميع بيانات والإجابة عن جميع العبارات.
- 7 إدخال إجابات كل طالب على برنامج الحزم الإحصائية SPSS بعد تحويلها إلى أرقام. بحيث تأخذ العبارة الموجبة (يحدث دائما، يحدث في بعض الأوقات، لا يحدث إطلاقاً) . (١,٢,٣) على الترتيب ، أما العبارات السالبة فتعكس القيمة.
- 7 توصيف المتغيرات وترقيمها .

• استخراج معامل صدق وثبات استبانة حل المشكلات :

أولاً : : الصدق: Validity

• ١- صدق المحكمين:

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

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

• ٢- صدق الاتساق الداخلي :

هو حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات مع بعضها ، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وأخيراً حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحاور المكونة للاستبانة ، وهي موضحة كما يلي:

• ١- حساب معامل الصدق عن طريق:

7 معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة والمجموع الكلي لعبارات الاستبانة، وهو ما يطلق عليه بصدق المفردات:

7 من خلال الجدول السابق يتضح أن أغلب قيم معامل الارتباط "ر" بين العبارة والمجموع الكلي للمقياس ذات دلالة إحصائية فيما عدا العبارات التالية: (٢ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٨ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٤) حيث قام الباحث بحذفها ليصبح عدد العبارات التي تم حذفها من الاستبانة في صورتها النهائية هي (١١ عبارة) ليصبح مجموع عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٣٨) عبارة فقط .

جدول (٣) : معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبانة:

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
٠٠٠,٤١	٣٥	٠٠٠,٥٢	١٨	٠٠٠,٢٨	المحور الأول من (٩-١)
٠٠٠,٣٠	٣٦	٠٠٠,٠٨	١٩	٠٠٠,١٦	٢
٠٠٠,٥٥	٣٧	٠٠٠,٤٤	٢٠	٠٠٠,٤٢	٣
٠٠٠,٥٨	٣٨	٠٠٠,٥٢	٢١	٠٠٠,٠٨	٤
٠٠٠,٣١	٣٩	٠٠٠,١٤	٢٢	٠٠٠,٠٧	٥
٠٠٠,٣٤	٤٠ - المحور الخامس (٤٩ - ٤٠)	٠٠٠,٢٩	٢٣ - المحور الثالث من (٢٩ - ٢٣)	٠٠٠,١٧	٦
٠٠٠,٠٦	٤١	٠٠٠,٣٨	٢٤	٠٠٠,٦٣	٧
٠٠٠,٠٩	٤٢	٠٠٠,٤٥	٢٥	٠٠٠,٥٦	٨
٠٠٠,٤٦	٤٣	٠٠٠,٤٤	٢٦	٠٠٠,٦٣	٩
٠٠٠,٠٧	٤٤	٠٠٠,٥٤	٢٧	٠٠٠,٥٥	١٠ - المحور الثاني من (٢٢ - ١٠)
٠٠٠,٤٢	٤٥	٠٠٠,٠١	٢٨	٠٠٠,٥٥	١١
٠٠٠,٢٦	٤٦	٠٠٠,٤٣	٢٩	٠٠٠,٥٢	١٢
٠٠٠,٤٥	٤٧	٠٠٠,٤٢	٣٠ - المحور الرابع (٣٩ - ٣٠)	٠٠٠,٥٦	١٣
٠٠٠,٤٧	٤٨	٠٠٠,٥٤	٣١	٠٠٠,٥٤	١٤
٠٠٠,٣٩	٤٩	٠٠٠,٥٢	٣٢	٠٠٠,٤٩	١٥
		٠٠٠,٣٠	٣٣	٠٠٠,٥٢	١٦
		٠٠٠,٥٤	٣٤	٠٠٠,٥٨	١٧

- ٢- حساب معامل ارتباط العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه في استبانة حل المشكلات :
وذلك بهدف معرفة درجة ارتباط وتجانس العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه .

جدول (٤) : معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في استبانة حل المشكلات :

المحور الأول : الشعور بالمشكلة		المحور الثاني : جمع المعلومات		المحور الثالث : وضع الحلول		المحور الرابع : التأكد من صلاحية الحل		المحور الخامس : تقييم الحلول	
رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
١	٠٠٠,٢١	١٠	٠٠٠,٦٤	٢٣	٠٠٠,٣١	٣٠	٠٠٠,٤٣	٤٠	٠٠٠,٤٥
٣	٠٠٠,٥٣	١١	٠٠٠,٦٤	٢٤	٠٠٠,٥٠	٣١	٠٠٠,٥٥	٤٣	٠٠٠,٥٢
٦	٠٠٠,١٥	١٢	٠٠٠,٦٨	٢٥	٠٠٠,٣٧	٣٢	٠٠٠,٦٨	٤٥	٠٠٠,٤٩
٧	٠٠٠,٥٤	١٣	٠٠٠,٦٧	٢٧	٠٠٠,٤٧	٣٣	٠٠٠,٤٥	٤٦	٠٠٠,٢٧
٨	٠٠٠,٥٢	١٤	٠٠٠,٦٨	٢٩	٠٠٠,٣٤	٣٤	٠٠٠,٥٧	٤٧	٠٠٠,٤٤
٩	٠٠٠,٤٤	١٥	٠٠٠,٥٦			٣٥	٠٠٠,٤٧	٤٨	٠٠٠,٤٤
		١٦	٠٠٠,٥٣			٣٦	٠٠٠,٥٠	٤٩	٠٠٠,٤٥
		١٧	٠٠٠,٥٨			٣٧	٠٠٠,٥٩		
		١٨	٠٠٠,٥٣			٣٨	٠٠٠,٦٤		
		٢٠	٠٠٠,٥٠			٣٩	٠٠٠,٤٩		
		٢١	٠٠٠,٥٨						
المجموع	٥ عبارات	المجموع	١١ عبارة	المجموع	٥ عبارات	المجموع	١٠ عبارات	المجموع	٧ عبارات

يلاحظ أن جميع عبارات الاستبانة مرتبطة ارتباطاً دالة إحصائية عند (٠,٠١) مع المجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، عدا العبارة رقم (٦) وعلى الرغم من انخفاض درجة الارتباط إلا أن الباحث رأي إبقاء العبارة لأسباب أولاً : أن جميع المحكمين رأوا مناسبتها للمحور، ثانياً: رأى الباحث مناسبتها للمحور وأنها عبارة مهمة فيه. ثم قام الباحث بإعادة توزيع أرقام العبارات قبل البدء في التطبيق النهائي للاستبانة.

٣- حساب معامل الارتباط بين المحاور المكونة للاستبانة:

جدول (٥) : معامل الارتباط بين كل محور والمحاور الأخرى من الاستبانة

المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
المحور الأول	٠,٠١			
المحور الثاني	٠,٣٥			
المحور الثالث	٠,٠٣	٠,٣٢		
المحور الرابع	٠,٤٢	٠,٦٢	٠,٢٨	
المحور الخامس	٠,٣٧	٠,٥١	٠,٢٣	٠,٤٨

يتضح من الجدول السابق أن هناك ارتباطاً دالاً بين جميع المحاور، عدا ارتباط المحور الأول مع المحور الثالث (محور الشعور بالمشكلة، و محور وضع الحلول) حيث بلغ (٠,٠٣) وأعلهاها ارتباطاً مع بعضها هي بين المحورين الثاني والرابع (محور جمع المعلومات، ومحور التأكد من صلاحية الحل) حيث بلغ (٠,٦٢). وهذا يؤكد على اتساق الأداة داخلياً.

٤- حساب معامل الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحاور.

جدول رقم (٦): حساب معامل الارتباط بين كل محور من المحاور الخمسة والدرجة الكلية للمحاور

رقم المحور	درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور "ر"
المحور الأول	٠,٥٨
المحور الثاني	٠,٨٧
المحور الثالث	٠,٤٤
المحور الرابع	٠,٨٣
المحور الخامس	٠,٧٣

مستوى الدلالة ألفا ($\alpha = 0,01$) ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط "ر" بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة دالة عند (٠,٠١) وهو دال على اتساق محاور الاستبانة في ما بينها مع الدرجة الكلية للاستبانة.

ثانياً : ثبات الاستبانة:

• الثبات: Reliability

يعد الثبات من أهم صفات الاختبار الجيد، لأن الاختبار يفترض أن يكون ثابتاً، أي أنه يعطي النتائج نفسها في حالة استخدامه أكثر من مرة كما يجب

أن يتصف الاختبار بالثبات عندما يعطي النتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على مجموعة المفحوصين عبد الهادي، (٢٠٠١م) بمعنى أن مفهوم ثبات أداة القياس يستند على فكرة استقرار الدرجة أو الملاحظة التي يتم جمعها بالنسبة لسمة معينة. ويمكن تعريف الثبات بأنه مدى التوافق أو الخلو من الخطأ بين الدرجات التي نحصل عليها نتيجة تطبيق اختبار أو أداة على نفس الشخص مرتين أو أكثر لقياس سمة معينة، (الدوسري، ٢٠٠٠م)، ولاستخراج معامل الثبات استخدم معامل الثبات ألفا كرونباخ، ومعامل التجزئة النصفية سبيرمان وبراون. بواسطة برنامج الحزم الإحصائية SPSS وجدول رقم (٧): معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

عدد عبارات الاستبانة "بعد صدق الحكمين"	معامل الثبات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
٤٩	٠,٨٦	٠,٨٤

وجدول رقم (٨): معامل الثبات للاستبانة في صورتها النهائية

عدد عبارات الاستبانة بعد التحليل الإحصائي	معامل الثبات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
٣٨	٠,٨٩	٠,٨٥

ويلاحظ أن معامل الثبات يعتبر مرتفعاً مما يمكن استخدام الاستبانة لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله.

• استبانة حل المشكلات في صورتها النهائية:

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

جدول رقم (٩): الأرقام النهائية لعبارات كل محور من محاور مقياس حل المشكلات:

رقم العبارات	مجموع العبارات
١، ٦، ١٣، ٢٠، ٢٨	٥ عبارات
٢، ٧، ٨، ١٤، ١٥، ٢١، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣٥، ٣٦	١١ عبارة
٣، ٩، ١٦، ٢٣، ٣١	٥ عبارات
٤، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٤، ٢٥، ٣٢، ٣٣، ٣٧	١٠ عبارات
٥، ١٢، ١٩، ٢٦، ٢٧، ٣٤، ٣٨	٧ عبارات
مجموع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية.	٣٨ عبارة

• طريقة التصحيح :

تشتمل الاستبانة في صورتها النهائية على (٣٨) عبارة تمثل جميع المحاور وتكون الإجابة عن كل عبارة بإختيار إحدى البدائل الثلاثة (يحدث دائماً، يحدث في بعض الوقت، لا يحدث إطلاقاً) وتعطى الدرجة (٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارة الموجبة. وأما بالنسبة للعبارة السالبة فتعكس الدرجات. وتكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (١١٤) بينما أقل درجة يحصل عليها الطالب هي (٣٨) درجة.

جدول (١٠) : يوضح فئات الاستجابة لمقياس حل المشكلات

فئة الاستجابة	يحدث دائما	يحدث في بعض الأوقات	لا يحدث إطلاقاً	مجموع درجات الاستجابة
قيمة الاستجابة للعبارة الموجبة	٣	٢	١	أعلى درجة ١١٤
قيمة الاستجابة للعبارة السالبة	١	٢	٣	أقل درجة ٣٨

• الفرض :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في متوسطات درجات خطوات حل المشكلات.

للتأكد من صحة الفرض الرئيسي فيما إذا كان هناك فروق بين المجموعتين في متوسطات درجات محاور استبانة حل المشكلات والمحور الكلي أم لا، قام الباحث بحساب اختبار (ت)، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول (١١) : يوضح الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات . حيث ن للموهوبين (١٤٦) ن للعاديين (١٩٩) :

الاحور	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الاحور الأول	الموهوبين	١٢,٦١	١,٦٧	٥,٧٤	٠,٠١
	العاديين	١١,٤٨	١,٩٠		
الاحور الثاني	الموهوبين	٢٧,٢١	٣,٩١	٥,٣٥	٠,٠١
	العاديين	٢٤,٦٥	٤,٦٨		
الاحور الثالث	الموهوبين	١١,٣٨	١,٧٩	٠,٤٧	٠,٦٤
	العاديين	١١,٢٩	١,٩٨		
الاحور الرابع	الموهوبين	٢٥,٩٢	٢,٦٦	٤,٣٩	٠,٠١
	العاديين	٢٤,٣٧	٣,٥٩		
الاحور الخامس	الموهوبين	١٧,٤٧	٢,٤٥	٤,٣٧	٠,٠١
	العاديين	١٦,١٩	٢,٨٥		
الدرجة الكلية	الموهوبين	٩٤,٥٨	٩,٣٩	٥,٥٧	٠,٠١
	العاديين	٨٧,٩٧	١١,٨٨		

• ١- محور الشعور بالمشكلة :

يتضح من خلال الجدول السابق عدم قبول الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق بين المجموعتين، إذا تبين أن هناك فروقا بين المجموعتين في المحور الأول وهو محور الشعور بالمشكلة، فقد بلغت قيمة (ت) (٥,٧٤) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكان متوسط درجات خطوات حل المشكلات عند الطلاب الموهوبين (١٢,٦١)، في حين كان متوسط درجات خطوات حل المشكلات عند الطلاب العاديين (١١,٤٨)، أي أن هذه الفروق بين المجموعتين لصالح الطلاب الموهوبين، بمعنى أن لديهم إحساسا وشعورا بوجود مشكلة ما أكثر من المجموعة الثانية وهي نتيجة طبيعية، حيث يوصف الموهوبون بالحساسية، وقد أكد ذلك أبو سماحة وآخرون نقلا عن سليمان، وصفاء أحمد (٢٠٠١م: ٧٨) كما أكد على ذلك محمود (١٩٩٧م: ٣٩) أن من بين صفات الموهوبين حساسيتهم للمشكلات التي يواجهونها فهم أسرع إحساسا بوجودها، ولم يجد الباحث في حدود بحثه دراسة تؤيد أو تخالف ما توصلت إليه الدراسة الحالية بالنسبة لهذا المحور، غير

أن الأدبيات النفسية تشير إلى أن من مميزات عمل الجزء الأيمن من المخ هو الحس والتنبؤ وهو ما يشير إليه ضمناً إلى وجود إحساس بوقوع مشكلة ماسوء قبل وقوع المشكلة أو بعد وقوعها وسرعة الإحساس بها قبل غيره من أقرانه كما يتصف بأن لديه إدراكاً وفهماً للمثيرات اللغوية والبصرية والمكانية والأداء غير اللفظي كل ذلك قد يساعده على الإحساس بالمشكلة قبل أقرانه.

• ٢- محور جمع المعلومات:

يتضح من خلال الجدول السابق عدم قبول الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق بين المجموعتين؛ فقد تبين أن هناك فروقاً بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت) (٥,٣٥) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وكان متوسط درجات خطوات حل المشكلات عند الطلاب الموهوبين (٢٧,٢١)؛ في حين كان متوسط درجات خطوات حل المشكلات عند الطلاب العاديين (٢٤,٦٥) أي أن هذه الفروق بين المجموعتين لصالح الطلاب الموهوبين؛ بمعنى أن لديهم قدرة أكبر من المجموعة الثانية لجمع المعلومات حول المشكلة التي يقف أمامها والتي قد تساعده على تخطيها؛ ولم يجد الباحث في حدود بحثه دراسة تؤكد هذه النتيجة أو تنفيها غير أن الفقي (١٩٨٣م: ٢٦) ذكر أن كلا من براون (١٩٥٤)؛ وترمان وادون (١٩٢١) قد أشارا إلى خصائص الموهوبين؛ ومن بينها حب الاستطلاع غير العادي؛ والقراءة الكثيرة؛ والاستكشاف؛ كما ذكرت مها زحلق (١٩٩٩م: ١٥٥) أن للموهوبين فضولاً قوياً للمعرفة والاطلاع؛ ويضيف سليمان بوصفاء أحمد (٢٠٠١م: ٦٥) أن الطلاب الموهوبين أقدر من غيرهم في الحصول على معلومات وحقائق أكثر من البيئة المحيطة بهم ولديهم طاقة عالية لتخزين تلك المعلومات؛ كل هذه الصفات والخصائص لدى الموهوب تجعل منه شخصاً قادراً على جمع المعلومات التي يرى أنها مفيدة بالنسبة له؛ وبالتالي من الطبيعي أن تسفر الدراسة عن هذه النتيجة؛ ويرى الباحث أن نتيجة الفرض تتماشى مع المفردات العلمية.

• ٣- محور وضع الحلول والبدائل:

يتضح من خلال الجدول السابق قبول الفرض الصفري حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثالث لحل المشكلات بين الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٤٧) وهي غير دالة وبذلك يتحقق الفرض؛ غير أن متوسط درجات المحور الحالي لدى الطلاب الموهوبين (١١,٣٨)؛ ومجموعة الطلاب العاديين (١١,٢٩) مما يعني وجود فروق بين المجموعتين في المتوسطات وهو لصالح الطلاب الموهوبين؛ وهذا يعني أن لديهم قدرة أكبر من المجموعة الثانية في وضع أكبر عدد ممكن من الحلول والمقترحات التي تناسب حل المشكلة؛ إلا أن الباحث لم يجد في حدود بحثه دراسة تؤكد هذه النتيجة أو تنفيها؛ إلا طلبية نقلا عن آمال مسعود (١٤١٩هـ: ٤٤)؛ وهيجان (١٤٢٠هـ: ١٤٩)؛ ومها زحلق (١٩٩٦م: ١٠٣)؛ ومحمود (١٩٩٧م: ٣٩)؛ والعزة (٢٠٠٠م: ٦٩)؛ قد ذكروا أن من بين صفات وخصائص الموهوبين الطلاقة في الأفكار وكثرتها؛ والمرونة في الانتقال من فكرة إلى أخرى بحيث يستطيع أن يحيط بالموضوع من جوانب

عديدة، ولديه قدرة على إدراك العلاقات السببية وبالتالي وضع حلول بناء على هذا الإدراك الذي قد لا يدركه غيره، ولدى الموهوبين أيضاً أصالة الفكر بحيث يضعون طرقاً وأساليب جديدة في مواجهة المشكلات، والصبر، وطول فترة الانتباه والتركيز. ويضيف هيجان (١٤٢٠هـ: ١٥٠٠) أن كلا من كيرتون (١٩٩٤م) وكادرون (١٩٩٢م)؛ وجيفيري بير (١٩٩٥م)، قد أشاروا إلى أن من الخصائص المميزة للموهوب القدرة على طرح أفكار أصلية وعديدة لمواجهة مشكلة من المشاكل، كل هذه الصفات تجعل الطلاب الموهوبين قادرين على وضع حلول وبدائل أكثر من الطلاب العاديين، كما أن وضع البدائل يعتمد بشكل ما على قدرة جمع المعلومات، والموهوب لديه قدرة على جمع المعلومات، وبالتالي فهو يتمتع بذخيرة كبيرة من المعلومات التي تفيد عند الحاجة إليها مما يساعده على وضع العديد من البدائل ليتخطى المشكلة، وبذلك فإن النتيجة الحالية تتماشى مع المعطيات العلمية.

• ٤- محور التأكد من صلاحية الحل :

يتضح من خلال الجدول السابق عدم قبول الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق بين المجموعتين، فقد تبين أن هناك فروقاً بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) (٤,٣٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكان متوسط درجات خطوات حل المشكلات عند الطلاب الموهوبين لهذا المحور (٢٥,٩٢)، في حين كان متوسط درجات خطوات حل المشكلات لنفس المحور عند الطلاب العاديين (٢٤,٣٧)، أي أن هذه الفروق بين المجموعتين لصالح الطلاب الموهوبين، بمعنى أن لديهم اهتماماً أكبر من المجموعة الأخرى لمعرفة صلاحية الحل الذي قدموه للمشكلة، إلا أن الباحث لم يجد في حدود بحثه دراسة تؤكد هذه النتيجة أو تنفيها، غير أن من صفات الموهوبين القدرة على اتخاذ القرار (فقد عرف الباحث هذا المحور التأكد من صلاحية الحل بالقدرة على اتخاذ القرار في الاختيار) فقد ذكر كل من هيجان (١٤٢٠هـ: ١٦٠٠)؛ وعزة (٢٠٠٠م: ٧٠) أن من خصائص الموهوبين القدرة والجرأة على اتخاذ القرار حيث يستطيع تقييم البدائل على أساس ملاءمتها وفعاليتها في حل المشكلة ونتائجها، وعليه فإن النتيجة الحالية تتماشى مع المعطيات العلمية.

• ٥- التقييم :

يتضح من خلال الجدول السابق عدم قبول الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق بين المجموعتين، فقد تبين أن هناك فروقاً بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) (٤,٣٧) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكان متوسط درجات خطوات حل المشكلات عند الطلاب الموهوبين لهذا المحور (١٧,٤٧)، في حين كان متوسط درجات خطوات حل المشكلات لنفس المحور عند الطلاب العاديين (١٦,١٩)، مما يعني أن هناك فروقاً بين المجموعتين لصالح الطلاب الموهوبين، وهذا يعني أن لديهم اهتماماً بتقييم صلاحية الحل الذي قدموه للمشكلة، غير أن الباحث لم يجد في حدود علمه وبحثه، دراسة تؤكد هذه النتيجة أو تنفيها، وعند النظر في

الأدبيات العلمية يتضح أن من صفات الموهوب التقييم فقد ذكر محمود (١٩٩٧م: ٣٩) أن الموهوبين بعد أن يقدموا عملهم الإبداعي فإنهم يقومون بالتقييم وهو إعادة النظر في الإنتاج الإبداعي سواء كان هذا الإنتاج حلاً لمشكلة ما أم إنتاجاً فكرياً جديداً، فهم يرون مدى جدوى ما قدموه من عدمه، كما أن من صفات الموهوبين القدرة على تحمل المسؤولية والذي أكدته المراجع المختلفة كطلبة نقلاً عن أمل مسعود (١٤٢١هـ: ٤٨) فالموهوب بعد أن يضع الحلول يتحمل مسؤولية مناسبة هذه الحلول من عدمها فيتأكد من صلاحيتها أو عدمها ليحدث فيها التعديلات المطلوبة، كما أن الفقي (١٩٨٣م: ٢٩) أشار إلى أن الموهوبين يقدمون الأفكار ومن ثم طلب الإجابة عنها أي بمعنى تقديم فكرة ومن ثم ينظرون التغذية الراجعة للفكرة، والتأكد من صلاحية الحلول تعتمد على حب الاستطلاع والذي هو من صفات الموهوبين، فبعد أن قدم الموهوب أفكاراً عديدة حول حل المشكلة فإنه يحب أن يستطلع مدى مناسبتها لحل المشكلة، وقد يكون السبب في ذلك إدخال مزيد من التطوير والتعديل، وعليه فإن النتيجة الحالية تماشى مع المعطيات العلمية ولكن بالنظر في الأدبيات العلمية يتضح أن هذه النتيجة تتناسب مع النتيجة السابقة حيث يرغب الموهوبون في معرفة مدى صلاحية الحل الذي قدموه لحل المشكلة مما يدعوهم إلى تقييم جدوى الحل المقدم.

• ٦- مجموع الماور (الدرجة الكلية):

يتضح من خلال الجدول السابق عدم قبول الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق بين المجموعتين، إذ تبين أن هناك فروقاً بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) (٥,٥٧) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكان متوسط درجات خطوات حل المشكلات عند الطلاب الموهوبين للمحور الكلي (٩٤,٥٨)، في حين كان متوسط درجات خطوات حل المشكلات لنفس المحور عند الطلاب العاديين (٨٧,٩٧)، مما يعني أن هناك فروقاً بين المجموعتين لصالح الطلاب الموهوبين، بمعنى أن الطلاب الموهوبين يتفوقون على زملائهم الطلاب العاديين في خطوات حل المشكلة بوجه عام، فهم يهتمون بالمشكلة منذ الإحساس بها إلى أن يصلوا إلى مرحلة حل المشكلة والخروج منها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نايفة قطامي، يوسف قطامي (١٩٩٦م) والتي تشير إلى أن الذكاء كان له دلالة إحصائية في القدرة على سلوك حل المشكلات، ويرى الباحث أنه من خلال النظر فيما سبق والذي يمثل تقدم الطلاب الموهوبين على الطلاب العاديين في جميع محاور حل المشكلات التي تعتمد على خصائص ومميزات سبق ذكرها في المحاور السابقة وهي متوفرة لدى الموهوبين أكثر منها لدى العاديين فإنه من الطبيعي أن تكون النتيجة النهائية لصالح الموهوبين في حل المشكلات.

• نتائج البحث : توصل البحث الحالي إلى :

توجد فروق دالة بين الموهوبين والعاديين في جميع محاور مقياس حل المشكلات ودرجة الكلية، عدا المحور الثالث فقد تبين أنه لا توجد فروق.

• توصيات الدراسة :

من خلال ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، فإن الدراسة تخلص إلى التوصية بتدريب الطلاب العاديين على أساليب وطرق حل المشكلات من خلال تقديم مهارات مختلفة مهارات العصف الذهني ، وبرنامج الكورت، والتدريب على خطوات حل المشكلات، وبرنامج القبعات الست..

• الدراسات المقترحة :

- 7 إجراء دراسة لمعرفة الفروق بين الموهوبين و المتأخرين دراسيا .
- 7 إجراء دراسة لمعرفة الفروق بين الموهوبين و الموهوبات .
- 7 إجراء مثل هذه الدراسة عبر الثقافات بين المملكة العربية السعودية وباقي دول العالم .
- 7 إجراء دراسات تستفيد من الأداة الحالية المعدة من قبل الباحث لزيادة الوثوق به .

• قائمة المصادر والمراجع العربية :

- ابن منظور، أبو جمال الدين محمد مكرم (١٩٠٠م) لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.
- أبوسماحة، كمال (١٩٩٢م - ١٤١٣هـ) نبيل محفوظ، ووجيه الفرخ: تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- أرناؤوط، عبد اللطيف (١٤٢١هـ / ١٩٩٢م) الطفل الموهوب ثروتنا المهدورة، مجلة القافلة، شوال إبريل.
- آمال عبد السميع مليجي باظة (١٤٢٤هـ) الطفل الموهوب من هو، مجلة موهبة، العدد السادس ربيع الأول.
- آمال عبد العزيز مسعود (١٤١٩هـ / ١٩٩٩م) أساليب معاملة الأمهات للأطفال الموهوبين برياض الأطفال بجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، جدة.
- أمل محمد السعيد عبد الرازق (٢٠٠٤م) بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.
- وزارة التربية والتعليم، الإيضاحات التنظيمية، وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للموهوبين، ١٤٢٨هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- بلقيس، أحمد، و مرعي، توفيق (١٩٩٦م) الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١١٩هـ، ١٩٩٨م) الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الحروب، أنيس (١٩٩٩م) نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين، دار الشروق، عمان الأردن .
- حواشين، زيدان نجيب، ومفيد نجيب حواشين (١٩٩٨م) تعليم الأطفال الموهوبين عمان الأردن، دار الفكر .

- الخلايلة، عبد الكريم، واللبابيدي، عفاف (١٤١٨هـ، ١٩٩٧م) طرق تعلم التفكير للأطفال دار الفكر، عمان، الأردن.
- دحادحة، باسم محمد علي (١٩٩٥م) أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص توجيه وإرشاد نفسي، جامعة اليرموك
- الدوسري، إبراهيم بن مبارك (٢٠٠٠م) الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- رضوان، سامر جميل (١٤٢٢هـ، ٢٠٠٢م) الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن.
- رضوان، رضا عبدا لحكيم إسماعيل (٢٠٠١م) إعداد المعلمين لتنمية مهارات الأطفال الموهوبين، مجلة عالم الإعاقة، عدد ٢.
- رعاية الموهوبين في وزارة المعارف، القواعد التنظيمية، ١٤٢٣هـ، وزارة المعارف الرياض المملكة العربية السعودية.
- الروسان، فاروق (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م) سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٢م) مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥م) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء، المنصورة، مصر.
- سليمان، عبد الرحمن سيد، وصفاء غازي أحمد (٢٠٠١م) المتفوقون عقليا- خصائصهم اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- سيسالم، كمال سالم، وفاروق صادق (د:ت) الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين بدون دار نشر.
- الشافعي، فداء سالم (١٩٩٨م) علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- الشربيني، زكريا، ويسرية صادق (٢٠٠٢م) أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي الإبداع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٤م) اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان الأردن.
- الطحان، خالد (١٩٨٢م) تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- عبد الغفار، عبد السلام (١٩٩٧م)، التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية، القاهرة.
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤م) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان الأردن.
- العزة، سعيد حسني (٢٠٠٠م) تربية الموهوبين والمتفوقين، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- غانم، محمود محمد (١٩٩٧م)، القيام والتقويم، دار الأندلس، حائل، السعودية.
- الفقي، حامد (١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م) الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق عرض وتحليل لأهم الدراسات، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث، السنة الحادية عشرة ذو القعدة الكويت.

- فوزية أخضر، محمد حسن (١٤١٤هـ-١٩٩٣م) المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين ، مكتبة التوبة ، الرياض.
- مانع، سعيد على (١٤١٦هـ) حل المشكلات ، جامعة أم القرى.
- محمود، أحمد أبو الذهب (١٩٩٧م) الإبداع الإنساني موهبة أم وراثه، مجلة القافلة، عدد ديسمبر، السعودية.
- محيط المحيط (١٩٧٧) البير مطلق ، الجامعة اللبنانية ، مكتبة لبنان.
- مسعود، جبران (١٩٦٤م) الرائد ، معجم لغوي ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- معالي، إبراهيم باجس (٢٠٠٣م) أثر التحصين ضد التوتر والتدريب على حل المشكلات في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية، الجزء الأول، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.
- المنجد في اللغة والأعلام (١٩٩٧م) ط السادسة والثلاثون، دار الشرق، بيروت.
- المنصور، غسان محمد (٢٠٠٥م) فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات ، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- مها زحلق (١٩٩٦م) التفوق والمتفوقين، مجلة التربية، عدد ١١٧، قطر.
- مها زحلق (١٩٩٨م) تربية الإبداع في رياض الأطفال ، مجلة التربية، عدد ١٢٤، قطر.
- ناديا هایل السرور (١٤١٨هـ/١٩٩٨م) تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر، عمان، الأردن.
- نايفة قطامي، و قطامي يوسف (١٩٩٦م) أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد (١).
- نهاد محمد عبد الحميد الشنيقات (١٩٩٦م) استراتيجيات حل المشكلات الشخصية، عند طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، رسالة ماجستير غير منشورة، علم النفس، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- هيجان، عبد الرحمن أحمد (١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م) المدخل الإبداعي لحل المشكلات ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث، الرياض.
- الوسيط ، مجمع اللغة العربية (١٣٨٠هـ/١٩٦٠م) ، ط٣، مصر.
- يوسف ، عبد التواب (١٩٩٦م) الأطفال الموهوبون كيف نكشفهم ونرعاهم لينبغوا ؟ مجلة الفيصل ، العدد ٢٣٩.

" التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة "

د/عزم الله بن عبد الرازق الغامدي

• ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة.

أهداف الدراسة :

7 معرفة العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات لدى كل من المتفوقين والعاديين والعينة الكلية.

7 معرفة الفروق بين العقلانيين وغير العقلانيين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات .

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وجدة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

7 مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (١٩٨٥م).

7 مقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، إعداد الباحث (١٤٢٩هـ).

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- التوزيع التكراري والنسب المئوية. - اختبارات (T test).

- معامل ارتباط بيرسون - تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

7 توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ومفهوم الذات لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات وجميع أبعادها بين المتفوقين دراسيا والعاديين لصالح المتفوقين ماعدا بعد (الذات الخلقية) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.

7 ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات وجميع أبعادها بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين ماعدا بعد (الذات الخلقية) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.

توصيات الدراسة :

7 الاهتمام بتنشئة الأطفال منذ مراحل مبكرة تنشئة تعتمد على الحوار والنقاش وقبول تعدد الآراء.

7 اهتمام المعلمين في المدارس بالمستويات العليا من التفكير كالاستنتاج والتحليل والتقييم بدلا من التركيز على الحفظ .

7 نشر الوعي بين الطلاب خصوصا وبين أفراد المجتمع عموماً عن طريق وسائل الإعلام وغيرها بأهمية التفكير المنطقي العقلاني واستخدامه كأسلوب حياة بدلا من التفكير غير العقلاني والقائم على التعميمات والمبالغات.

7 عمل برامج إرشادية في المدارس تكشف أنواع التفكير عند الطلاب والعمل على مواجهة التفكير غير العقلاني ودحضه واستبداله بالتفكير المنطقي العقلاني.

• مقدمة :

يُعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

ويوصف التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها، ولا ترجع أهميته إلى كونه أداه لتقدم الإنسان فحسب، بل باعتباره ضرورة وجود واستمرار بقاء الإنسان على الأرض، لأن الإنسان منذ وجوده لو لم يكن مفكرا لطرق معيشته المختلفة، وأساليب دفاعه عن نفسه، لما كتب له البقاء وما استطاع أن يحقق ما حققه من تقدم ورفي، هذا إلى جانب أن التفكير له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي، لأن التفكير إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق وتحسين وتنمية ذاته، كما أنه يساعد الفرد في التعبير عن فرديته وتنمية موهبته. (الطيب، ٢٠٠٦م: ١٩)

ولقد اهتمت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه، والإدراك، والتذكر، والاستيعاب، وغيرها من أنشطة التفكير منذ أكثر من ألفي عام. وقد ترك لنا الفلاسفة اليونان والمسلمون إسهامات قيمة في هذه المجالات. ثم تواصل الاهتمام بها من قبل الفلاسفة والمفكرين خلال القرون المتعاقبة، وعندما استقل علم النفس عن الفلسفة، واصل العلماء والباحثون التركيز على هذه الموضوعات، إلا أن البحث فيها اتخذ منحى مختلفا تبعاً لاختلاف طرائق البحث النفسي عن طرائق البحث الفلسفي. ولا غرابة في ذلك، لأن المعرفة ومعالجتها واكتسابها وتخزينها وتنظيمها وتطويرها وتوظيفها والاستفادة منها تشكل الأساس الذي يحكم النشاط الإنساني ويوجهه. (الزغول، رافع وعماد، ٢٠٠٣م: ١٧).

ولقد أصبح الكثير من علماء النفس المحدثين يدركون أهمية التفكير ودوره في تحديد شخصية الفرد وسلوكه، ويرون بأن الفرد متى كان تفكيره إيجابيا عقلانيا فإنه سيصل إلى السواء النفسي والتوافق الشخصي والاجتماعي، ومتى كان تفكيره سلبيا وغير عقلاني فإن النتيجة سوف تكون عدم توافقه النفسي والاجتماعي وإصابته بالعديد من الاضطرابات النفسية. "ويعتبر التفكير المنطقي العقلاني من أهم المهارات التكيفية حيث يستطيع الشخص من خلاله أن يضبط انفعالاته القوية، وأن يستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات، كما تبين أن التدريب على التفكير العقلاني أدى إلى تحسن التفكير وانخفاض التوتر" (داوود، ٢٠٠١م: ٢٨٩).

"ويعتبر مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في تكوين شخصية الفرد، فهو يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته، وفهم الفرد لذاته يمثل محورا هاما في

الشخصية السوية ، فمن خلاله تتكون لدى الفرد بصيرة أفضل بالأفكار والمشاعر والأفعال ، ويكون أكثر واقعية مع النفس ومع الآخرين وأكثر إدراكا لأسباب السلوك ومحركاته وموجهاته " (بافقيه ، ٢٠٠٢م : ١) .

"كما يعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، لذلك فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة مفهوم الذات، ولقد اتفق عدد كبير من العلماء مثل (كولي Kooley ، أدلر Adler ، روجرز Rogers ، البورت Alport وليكي Leky) على أن وظيفة مفهوم الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفا مع البيئة التي يعيش فيها، ومصبوغا بهوية تميزه عن الآخرين، وتتجلى أهميته في كونه يحدد السلوك الإنساني ويلعب دورا كبيرا في الصحة النفسية والتوافق . (أبو النجا، ١٤٢٧ : ٥٠) .

ويرى بروكوفير Brookover أن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وأن فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرة العقلية، ولكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الإيجابي، وذكر سيرز Sears أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والتحصيل، فكلما كان مفهوم الذات إيجابيا ساعد ذلك على النجاح والتحصيل (الغامدي ، ٢٠٠٠م : ٢٥) .

"فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين ولا يتصرفون تصرفات هوجاء، لأن القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها" . (عطا ١٩٩٣م : ١٠٥) .

ولقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة انتشار التفكير غير العقلاني سواء في المجتمعات الغربية أو العربية ومن ذلك دراسة وندرلنج (١٩٧٤م) (Tobacy & zofia, 1992)، الريحاني، (١٩٨٥م)، جحلان (١٤١٦هـ)، المحمدي (١٤٢٤هـ)، اليوبي (١٤٢٧هـ) .

كما دلت بعض الدراسات على وجود علاقة بين الأفكار غير العقلانية والعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، كالعلاقة بين التفكير غير العقلاني وتدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه (Lohter, 1982)، والعلاقة بين الأفكار غير العقلانية وتدني قبول الذات وسوء التكيف (Smith, 1982)، وعلاقة التفكير غير العقلاني بالإحباط ووجهة الضبط الخارجي (Watson, et.al, 1989)، المحمدي (١٤٢٤هـ)، اليوبي (١٤٢٧هـ) .

وقد تنوعت تلك الدراسات من حيث الأهداف والأدوات والعينات والنتائج وقد جاءت الدراسة الحالية لتكون إضافة علمية جديدة للتأكد من مدى انتشار التفكير العقلاني وغير العقلاني في المجتمع المحلي، كما أن الدراسة الحالية تركز على فئة الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين وصولا إلى معرفة نوعية التفكير لدى كل منهم، ومن ثم ارتباط ذلك بمفهومهم عن ذاتهم وتحصيلهم

العلمي إيجاباً أو سلباً، وقد جاءت فكرة الدراسة الحالية انطلاقاً من حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسة، والتي تعنى بكشف الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى الطلاب (المتفوقين والعاديين) ودعم وتعزيز الأفكار العقلانية ومحاولة دحض واستبدال الأفكار غير العقلانية بأخرى عقلانية ومنطقية، كما أن الدراسة الحالية سوف تعين الطلاب ذوي التفكير غير العقلاني على معرفة نوعية تفكيرهم ومدى خطورته على سلوكهم ومن ثم الاقتناع بأهمية تغييره ومحاولة استبداله بتفكير منطقي عقلاني، وكذلك . ومن خلال التفكير العمل على تغيير النظرة السلبية للذات إلى نظرة أخرى أكثر إيجابية وصولاً إلى تحصيل دراسي مرتفع .

ومن هنا تأتي هذه الدراسة نظراً لما للتفكير والمعتقدات الشخصية من أهمية بالغة في بناء وتشكيل مفهوم الذات لدى المراهق، هذا جانب، كما أن مفهوم الذات الشخصي يشكل أساساً قوياً يتضح من خلاله مدى قدرات الفرد وسعيه نحو التفوق والنجاح وهذا هو الجانب الآخر.

• مشكلة الدراسة:

"برز في أوائل الستينات من القرن الماضي التوجه للتركيز على أهمية الجانب المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام في ظل ما تقوم به العمليات المعرفية من دور حاسم في تشكيل السلوك الظاهر حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة والدراسة الموضوعية، وتوضح أهمية الجانب المعرفي أو العقلي في تشكيل السلوك الإنساني من خلال مئات الدراسات والأبحاث التي راجعها ألبرت أليس (Ellis, 1973) في مقالة خاصة ليدعم بها نظريته فيما يتعلق بنشأة العصاب وتطوره وعلاقة التفكير العقلاني وغير العقلاني بالاضطرابات الانفعالية". (المحمدي، ١٤٢٤هـ : ٢).

هذا وقد دعمت العديد من الأدلة الإكلينيكية والتجريبية فرضية "أليس" القائلة بأن نظام الأفكار والمعتقدات غير العقلانية عند الفرد هو المسئول عن السلوك غير المرغوب فيه، وعن الاضطرابات النفسية بشكل عام، وقد أشار الريحاني (١٩٨٥م : ٨٢) إلى عدد من الدراسات الميدانية التجريبية التي أكدت صحة نظرية "أليس" وذلك من خلال وجود علاقة بين التفكير غير العقلاني وعدد من أشكال الاضطراب النفسي وسوء التكيف. فقد دلت نتائج دراسة زويمر ودفينيكز (zwemr and Deffnebacher) على وجود ارتباط بين كل من الغضب والقلق من جهة والمعتقدات اللامنطقية من جهة أخرى، ودلت دراسات كل من نيلسون وفيستر (Nelson & Fester) على وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين الاكتئاب، كما دلت نتائج دراسة جولد فرايد وسوبو سينكي (Gold Frid & Sobosinky) على وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية وبين القلق. أما كازينوفا ورفاقه فقد وجدوا علاقات ارتباط دالة إحصائية بين درجات المفحوصين على اختبار التفكير اللاعقلاني من جهة وبين درجاتهم على

مقياس العصاب لاختبار آيزنك للشخصية ودرجاتهم على اختبار بيل للتكيف. كذلك أكدت دراسات أخرى العلاقة بين التفكير اللاعقلاني كما يقيسه اختبار جونز للمعتقدات اللاعقلانية وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه.

"وتنشأ المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الفرد نتيجة للأسلوب الخاطئ في عملية التفكير تجاه الأحداث أو الأشياء، فحدوث التفكير الخاطئ أو غير المنطقي بين حدوث المثيرات أو الخبرات أو المواقف أو الأحداث، وظهور الاستجابات السلوكية لدى الفرد، يؤدي إلى تشويه إدراكه ومشاعره تجاه تلك الأحداث والمواقف، وبالتالي تكون استجاباته وردود أفعاله خاطئة أيضا نحوها" (جمل الليل، ١٤٢٣هـ: ٣١٦).

ومن هنا يبرز الجانب الأول لمشكلة الدراسة وهو أهمية التفكير ودوره في تشكيل سلوك الأفراد وعلاقته بالعديد من الاضطرابات النفسية.

"كما يعتبر مفهوم الذات من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني وهو مفهوم متعلم ومكتسب من أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد" (زهران، ١٩٧٧م: ١٥٥).

"ولقد تناولت العديد من البحوث العلاقة بين الذات والتحصيل (بيركي Purkey 1983، هانسفورد وهاتي Hansford & Hattie 1982، الديو ١٩٩١م، كوستس Costes 1994، هامتشيك Hamatchek 1995، هوج وآخرين Hoge et al 1995 وقد خلصت مجموعة من البحوث التي أجريت خلال الخمس وعشرين سنة الماضية إلى وجود علاقة قوية بين تحصيل التلاميذ الدراسي ومفهومهم لذواتهم. كذلك توصلت دراسات Taylor, 1964, Ringenes 1961, Davidson & Greenberge 1967, Goman 1960 إلى أن الطالب الناجح يرى نفسه بطريقة إيجابية ولديه مفهوم ذات مرتفع، بينما دراسات أخرى. Taylor 1967 Durr & Schmatz, 1964 أكدت على أن الفشل لدى التلاميذ منخفض التحصيل يرتبط بأنهم يرون أنفسهم على أنهم غير أكفاء وأقل من غيرهم وأقل قبولاً من الآخرين" (العمرى، ١٤٢١هـ: ٥٨)، وهذا هو الجانب الثاني من مشكلة الدراسة، حيث أن تصور وأفكار الفرد حول ذاته تحدد مدى انجازه وترتبط بقدرته على الانجاز والتحصيل ارتفاعاً أو انخفاضاً.

ويبرز الجانب الثالث لمشكلة الدراسة من كون الباحث لمس من خلال عمله كمرشد طلابي في المدارس الثانوية مدى أهمية ما يحمله الطالب من تصور وأفكار حول ذاته بما تشمله من سمات وقدرات وارتباط ذلك بتحصيله العلمي، ونظراً لقلة البحوث والدراسات عموماً وانعدام الدراسات المحلية . على

حد علم الباحث . التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً وللجوانب المذكورة سابقاً فقد جاء اهتمام الباحث للقيام بهذه الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بأنها تدور حول التفكير بنوعيه العقلاني وغير العقلاني وعلاقته بمفهوم الذات لدى المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة.

وتشير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

- 7 هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كل من : أ - المتفوقون دراسياً - العاديين دراسياً - العينة الكلية.
- 7 هل توجد فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين.
- 7 هل توجد فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين العقلانيين وغير العقلانيين.

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:
- 7 التعرف على العلاقة بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كل من : أ - المتفوقون دراسياً ب - العاديين دراسياً ج - العينة الكلية.
 - 7 التعرف على الفروق بين المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات.
 - 7 التعرف على الفروق بين العقلانيين وغير العقلانيين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات

• أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين، الجانب الأول الأهمية النظرية والجانب الثاني الأهمية التطبيقية، وتبرز أهمية الجانبين فيما يلي:

أولاً : الأهمية النظرية :

- 7 كونها الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية . على حد علم الباحث . التي تناولت التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين .
- 7 الاهتمام المتزايد بالتفكير ودوره في التأثير على شخصية الفرد في كل الجوانب، مما يجعل للدراسة الحالية دوراً إيجابياً في إبراز أهمية التفكير في المجال النفسي عموماً، وفي هذه الدراسة على وجه الخصوص.
- 7 المرحلة العمرية التي تطبق فيها هذه الدراسة، وهي مرحلة المراهقة المتوسطة ، حيث غالبية طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين (١٥ - ١٨) سنة، وهي مرحلة عمرية لها خصائصها النفسية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تميزها عن غيرها من المراحل ، "كما أن هذه الفترة تتميز بأنها فترة أزمنة نفسية واجتماعية" (إسماعيل، ١٩٩٦م: ٥٧).

7 اشتملت الدراسة الحالية على بناء وإعداد مقياس يناسب البيئة السعودية وهو مقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، مما يساهم في إثراء الدراسات النفسية على البيئة المحلية، خاصة في ظل ندرة المقاييس المحلية.

ثانياً : الأهمية التطبيقية:

7 قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم بعض المؤشرات والمنبئات والتي يمكن عن طريقها مساعدة المختصين والتربويين في التشخيص ووضع الخطط الإرشادية والعلاجية لمن تسيطر عليهم بعض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية من الطلاب والطالبات نحو قدراتهم وإمكاناتهم التعليمية والتحصيلية .

7 نتائج الدراسة الحالية قد تشجع المتخصصين في العلوم النفسية وتعينهم في وضع برامج علاجية وإرشادية مبنية على الاتجاه العقلاني الانفعالي يكون هدفها الأساسي الكشف عن نوعية التفكير ومن ثم وضع الأساليب العقلانية المناسبة للإرشاد والعلاج .

7 تعد الدراسة الحالية أداة علمية للتأكد من مدى مصداقية وانطباق نظرية " إليس" على مجتمعنا المحلي ، مما يضئ الطريق حول إمكانية الأخذ بأساليب تلك النظرية وتطبيقاتها في المجتمع السعودي .

• مصطلحات الدراسة:

7 التفكير العقلاني Rational Thinking : مجموعة الأفكار المنطقية المتعقبة والقابلة للتحقق من خلال الحجج والبراهين والمتسمة بالموضوعية والتي تعود إلى التفاعل الملائم وإلى الشعور بالسعادة النفسية (المحمدي، ١٤٢٤هـ: ٢٧).

7 التفكير غير العقلاني IRational Thinking : عرف إليس (Ellis,) 1977 الأفكار غير العقلانية بأنها "تلك الأفكار والمعتقدات غير العقلانية وغير المنطقية والتي تتميز بعدم موضوعيتها وتكونت بناءً على توقعات وتعميمات خاطئة ناتجة عن سوء الظن والمبالغة والتهويل بشكل لا يتسق مع الإمكانيات العقلية الفردية". ويعرف الباحث التفكير العقلاني وغير العقلاني إجرائياً بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة استجابته على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (١٩٨٥م).

7 مفهوم الذات Self-Concept : هو مجموعة من الأفكار والمشاعر والاتجاهات المدركة التي يكونها الفرد حول نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، والتي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظراته إلى نفسه ونظرة الناس له. ويعرف الباحث مفهوم الذات إجرائياً بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة استجابته على مقياس مفهوم الذات، إعداد الباحث (١٤٢٩هـ).

7 المراهقة Adolescence : يعرفها الزعبلأوي (١٩٨٩م: ١٦) بأنها "المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة

وهي تتوسط بين الصبا والشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو البدني والنفسي والعقلي والاجتماعي".

7 **التفوق الدراسي Academic excellence**: يعرف جود Good التفوق الدراسي بأنه " المستوى التحصيلي الذي يصل إليه فئة من الطلاب ويكون أعلى مما هو متوقع ، كما يقاس باختبارات الاستعداد العام أو بواسطة مستوى الأداء الدراسي " (أبو الجديان ، ١٩٩٩م : ١٥)

7 **المتفوقون دراسياً**: تعرف السرور (١٩٩٨م: ١٤) المتفوق تحصيلياً بأنه "الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن ٩٠٪ وبذلك فالمتفوقون أعلى فئة من الطلبة في التحصيل الأكاديمي" ويعرفهم الباحث . إجرائياً . بأنهم الطلاب في المرحلة الثانوية الحاصلون على ٩٠٪ فأكثر في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق وفي اختبارات منتصف الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ).

7 **العاديون دراسياً**: يعرفهم الباحث . إجرائياً . بأنهم الطلاب في المرحلة الثانوية الحاصلون على (٦٠٪ - ٧٥٪) في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق وفي اختبارات منتصف الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ).

• حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

7 **الحدود الموضوعية**: يقتصر البحث على دراسة التفكير بنوعيه العقلاني وغير العقلاني وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من المراهقين.

7 **الحدود المكانية**: تم تطبيق الدراسة على عينة منتقاه من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وجدة.

7 **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي (١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ).

كما تحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي:

7 مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (١٩٨٥م).

7 مقياس مفهوم الذات ، إعداد الباحث (١٤٢٩هـ).

أولاً : الإطار النظري :

• التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني:

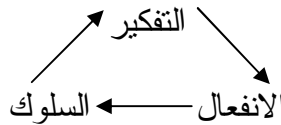
يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء التطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

وربما كانت أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في مجال الإرشاد والعلاج النفسي كما يقول "باترسون" هي تلك المحاولة التي قام بها "إليس" في أوائل عام ١٩٥٠م تحت اسم العلاج العقلاني الانفعالي، والتي قدم من خلالها فروضا متقدمة لنظريته، والتي مؤداها أن الأحداث النشطة لا تسبب العواقب الانفعالية، ولكن نظام المعتقدات غير العقلانية عند الفرد هي المسببة لتلك العواقب (كفاي: ١٩٩٩: ٣١٧).

لذا استقطبت هذه النظرية اهتمام علماء النفس بوجه عام، وعلماء علم النفس الإرشادي والعلاجي بوجه خاص باعتبارها نظرية في الشخصية وذلك لاهتمامها الواضح بالعمليات المعرفية والعقلانية، والتي تعد ذات أهمية بالغة في فهم وتغيير السلوك الإنساني، ولقد نالت هذه النظرية احتراماً متزايداً في السنوات الأخيرة، لذا يقرر عدد من علماء النفس أمثال روبنز Robbins سارنوف Sarneff، كاتز Katz، ستوتلاند Stotland، ولف Walfe أن الشفاء وتغيير الاتجاهات يكمن في تنمية الوعي العقلاني ومهاجمة الإطار المرجعي المعرفي (الطيب: ١٩٨١: ١٢٨).

• نظرة "إليس" للإنسان :

ترتكز نظرية "إليس" على الافتراض القائل: بأن الفرد يولد وعنده القدرة على التفكير العقلاني المنطقي والتفكير غير المنطقي أيضاً. ولدى أي فرد الاستعداد للمحافظة على نفسه وسعادته، وأيضاً للفرد نزعة إلى تدمير النفس وتجنب التفكير، والإيمان بالخرافات، ولوم النفس. أي أن للفرد الميل والاستعداد لكلا الاتجاهين. وبموجب العلاج العقلاني فإن الأفراد يولدون ويميلون إلى أن كل ما يريدون أو يحتاجون لأبد أن يجدوه، وإذا لم يجدوا ما يريدون فإنهم يشجبون أنفسهم، ويشعرون بالحزن والألم، وترى نظرية العلاج العقلاني على أن تفكير الإنسان وانفعاله وسلوكه يحدث في نفس الوقت، وهو نادراً ما يشعر بدون أن يفكر لأن المشاعر تستثار عادة عن طريق إدراك موقف معين. ويرى "إليس" أن الفرد عندما ينفعل فإنه يفكر ويعمل وعندما يفعل فإنه ينفعل، وعندما يفكر فإنه ينفعل ويفعل. ولكي نفهم سلوك خداع النفس يجب أن نفهم كيف يشعر الناس ويفكرون ويتصرفون. ويوضح الشكل (١) العلاقة التبادلية بين التفكير والانفعال والسلوك.



شكل (١) : يوضح العلاقة التبادلية بين التفكير والانفعال والسلوك

ويقدم "إليس" بعض الأفكار أو التصورات والفروض حول طبيعة الإنسان والاضطرابات الانفعالية، ويلخصها (باترسون، ١٩٩٢م: ١٧٦). فيما يلي:

7 الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلاً و غير عقلاً ، وحين يفكر ويتصرف بعقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة.

7 إن الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير غير العقلاني.

7 يرجع التفكير غير العقلاني في أصله إلى التعلم المبكر غير المنطقي، والفرد يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة ومن الثقافة التي يعيش فيها.

7 الإنسان كائن ناطق، والتفكير يتم عادة من خلال استخدام الرموز الكلامية، ولما كان التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي فإن التفكير غير العقلاني يستمر بالضرورة طالما يستمر الاضطراب الانفعالي.

7 إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات -Self Verbalization، لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية فقط ولكن أيضاً من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته نحوها وتختلف طرق التعبير عن هذا الاضطراب فبعض الأفراد يصابون بالاكتئاب والبعض الآخر بالقلق أو الشعور بالنقص والدونية والضعف أمام مسئوليات الحياة، وآخرون يدمنون على المخدرات أو يقدمون على الانتحار إلى غير ذلك.

7 يجب مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً. وهدف الإرشاد والعلاج النفسي هو أن يوضح للمسترشد أن حديثه مع نفسه هو المصدر الأساسي للاضطراب الانفعالي، وأن يبين له كيف أن هذه الأحاديث الذاتية غير منطقية، وأن يساعده على تعديل تفكيره، حتى يصبح أكثر عقلانية وبالتالي تقل الانفعالات السلبية أو سلوك إحباط الذات.

ويخلص الباحث مما سبق إلى أن السلوك المضطرب كما يفترض "ليس" ناتج عن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي يتعلمها الفرد أثناء مراحل نموه المختلفة، وهذه الأفكار لها تأثير على إدراك وتأويل الأحداث والمواقف بشكل غير مناسب مما يجعله يستجيب لهذه المؤثرات بردود أفعال فسيولوجية ونفسية مضطربة.

• الشخصية من وجهة نظر "ليس":

بالرغم من عدم الاهتمام الواضح من جانب "ليس" بتكوين نموذج نظرية للشخصية، إلا أنه صاغ مجموعة من المفاهيم والأسس التي تسهم في التعرف على وجهة نظره في الشخصية ومنها:

• ١- الأسس الفسيولوجية:

يرى "ليس" أن البشر يتشابهون في الجوانب البيولوجية والفسيولوجية العامة مثل الأكل، التنفس، الحركة وأيضاً يتشابهون بأن لديهم استعداد فطري وميل لأن يكونوا عقلانيين وغير عقلانيين، فمن ناحية نجد أن لديهم طاقة كبير لأن يكونوا مولدين للسعادة بكونهم عقلانيين، ومن ناحية أخرى

نجد أن لديهم طاقة هائلة في أن يكونوا قاهرين لأنفسهم ويكرروا باستمرار نفس الأخطاء بكونهم غير عقلانيين (الشناوي، ١٩٩٤م: ١٠٥).

ويرى "إليس" أن الجزء الأساس في نشأة الأعراض العصابية يكمن في الطبيعة الإنسانية وأصولها البيولوجية والفسولوجية هذا ولم يستطيع "إليس" أن يوضح تلك الأصول، إلا أنه يرى أن النزعة إلى الكمال والرغبة في إنجاز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان، تكاد توجد عند الجميع بفضل الأسس البيولوجية (كفاي، ١٩٩٩م: ٣٢٤).

• ٢- الأسس الاجتماعية:

يرى "إليس" أن التفكير غير العقلاني والتعود على التدمير الذاتي وعدم المسامحة ترجع في أصولها ونشأتها إلى التعلم المبكر وغير المنطقي، فالفرد لديه الاستعداد البيولوجي لذلك التعلم، والذي يكتسبه من والديه بصفة خاصة وغالباً ما يتفاقم التفكير غير العقلاني بسبب تدني المستوى الثقافي والاجتماعي، وبسبب تزايد الضغوط العائلية والاجتماعية، فمن خلال عملية النمو يتعلم الفرد التفكير والشعور بنفسه وبالأخرين في ظل ما يستدله أثناء التنشئة الاجتماعية وما ينميه من أحاديث داخلية. (الفقي: ١٩٩٢: ١٧٦).

هذا ويرى "إليس" أننا إذا نشأنا في مجتمع ما فإننا نميل لأن نكون ضحية الأفكار التي تشكل سلوكنا الظاهري، وتقوم بتعميق هذه الاعتقادات غير المنطقية في نفوسنا باستمرار، والتي حتماً ما ستقودنا إلى الإحباط والانحزام. (خفاجي، ١٩٨٥م: ٢٥١).

• ٣- الأسس النفسية: (نظرية A.B.C):

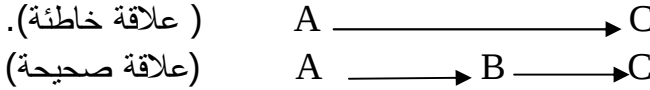
يقرر "إليس" في نظريته (العلاج العقلاني الانفعالي) أن الأحداث التي تطرأ على البشر تتضمن عوامل خارجية تمثل أسباباً للاضطراب النفسي، والبشر ليسوا مسيرين كلياً، وبإمكانهم أن يتجاوزوا جوانب القصور البيولوجية والاجتماعية والتفكير الصعب من خلال التحكم بالطريقة التي ينظرون بها إلى الأحداث وتحديد ردود الأفعال التي يختارونها لمواجهة تلك الأحداث. وتتمثل الأسس النفسية للشخصية عند "إليس" في نموذج أسماء بقالب (A.B.C) والذي يعتبر الجانب الرئيسي في العلاج العقلاني الانفعالي من الناحية النظرية والتطبيقية. (جمل الليل، ٢٠٠١م: ٢٩٨).

"ويشير كورسيني (Corsini) إلى أن دور الأفكار غير العقلانية في الاضطرابات العاطفية إنما يتضح في نموذج "إليس" للشخصية والمعروف بنظرية (A.B.C)". (الريحاني، ١٩٨٧م: ٧٦).

حيث ترمز (A) إلى المثير المسبب للانفعال، وهي عموماً المواقف والأحداث التي تظهر فيها أو أثنائها المشكلة النفسية، قد تكون أحداثاً خارجية أو داخلية والأحداث الخارجية هي التي يمكن أن يراها الآخرون فضلاً عن صاحب المشكلة.

أما الأحداث الداخلية فهي أفكار الفرد المتعلقة بالأحداث الخارجية . و (B) تشير إلى فكرة الإنسان أو اعتقاده (Belive) بالنسبة للحدث المثير وقد تكون جامدة أو مرنة، وعندما تكون جامدة يطلق عليها الأفكار غير العقلانية، وتكون في صيغ لغوية تبدأ غالبا بكلمة "يجب" أو "لا بد.." وعندما يتمسك الإنسان بهذه الأفكار فإنه يميل إلى استنساخ أفكار غير عقلانية. وعندما تكون هذه الأفكار مرنة فإنه يطلق عليه الأفكار العقلانية، وهي غالبا ما تأخذ شكل من الرغبة أو الأمنية أو التفضيل إلا أنها لا تتحول إلى مطالب وشروط مطلقة ولازمة وعندما يتمسك الإنسان بهذه الأفكار المرنة فإنه يميل إلى أن يستنتج منها أفكارا عقلانية.

ويشير الرمز (C) إلى النتائج الانفعالية (Consequences) والسلوكية لأفكار الشخص ومن هنا فإن ما يحدد النتائج الانفعالية ليس الحدث المثير بل الفكرة المرتبطة به. ويلخص الباحث نظرة "إليس" إلى نشأة الاضطراب بالشكل التالي:



شكل (٢) : يوضح نظرة "إليس" للاضطراب النفسي

حيث يوضح الشكل (١) العلاقة بين المثير والاستجابة، إذ يرى "إليس" أن النتيجة (C) ليست ناتجة فقط عن المثير أو الحدث (A) وإنما يتدخل في ذلك اعتقاد الفرد وتفكيره (B) تجاه الحدث والمثير (A) فإذا كان اعتقاد الفرد (B) تجاه الحدث (A) اعتقادا عقلانيا منطقيا فإن ذلك سيؤدي به إلى أن يأخذ الأمور بعقلانية ويفكر بمنطقية مما سيؤثر على النتيجة (C) إيجابيا مما يؤدي إلى السواء النفسي، أما إذا حدث العكس وكان اعتقاد الفرد (B) تجاه الحدث (A) اعتقادا غير منطقي وكان تفكيره تفكيراً سلبياً غير عقلاني فإن النتيجة (C) سوف تكون نتيجة سلبية وستؤدي إلى الاضطراب النفسي.

ويرى "إليس" أن النتائج الانفعالية التي تنشأ من الأفكار الجامدة غير العقلانية هي نتائج تثير الاضطراب، ويطلق عليها النتائج السلبية غير المناسبة أما النتائج التي تنشأ عن الأفكار المرنة العقلانية فهي لا تؤدي إلى الاضطراب ويطلق عليها النتائج المناسبة حتى لو كانت سلبية.

كما يرى كذلك أن الانفعالات السلبية غير المناسبة تكون غير وظيفية لأنها تؤدي إلى الشعور بالأم والازعاج نفسي شديدين وتدفع الإنسان إلى التصرف بأسلوب ضعيف منكسر، وتحول بينه وبين التصرف بطريقة تحقق أهدافه. وفي المقابل فإن الانفعالات السلبية المناسبة تنبه الإنسان إلى ضرورة تحقيق أهدافه من خلال مواجهة العقبات والعوائق. (التميمي، ١٤١٨هـ: ٥٩).

• الأفكار العقلانية وغير العقلانية:

يشير نظام الأفكار والمعتقدات بشكل عام إلى جوانب معرفية تشتمل على رؤية ذاتية خاصة بالفرد لذا فهي تخضع للصحة والزيغ، وذلك تعبيراً لها عن الاتجاهات التي تشير إلى جوانب تقويمية وجوانب تتسم بالحب أو الكراهية.

ويرى "إليس" (Ellis: 1973: 5) أن الأفكار العقلانية هي تلك الأفكار التي يمكن التحقق منها من خلال الحجج والبراهين، أما الأفكار غير العقلانية فهي تلك التي لا يمكن التحقق منها، ومن ثم فهي تلك الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، وغير الواقعية التي تتسم بعدم الموضوعية والمبنية على معتقدات وتوقعات، وتعميمات خاطئة ناتجة عن سوء الظن، والمبالغة والتهويل بما لا يتسق مع الإمكانيات العقلية للفرد.

ويفضل أغلب الباحثين النظر إلى الأفكار والمعتقدات باعتبارها ظاهرة متعددة الأبعاد، وليس بوصفها ظاهرة أحادية البعد، ويتمثل ذلك في ميلهم إلى قياس الأفكار غير العقلانية كل على حدة هذا من جهة. ومن جهة أخرى تشير نتائج الدراسة التي قام بها عبد الله (١٩٩٧) إلى أن الأفكار غير العقلانية ذات طبيعة مركبة وغير أحادية، وبالتالي فإن الشخص الذي يعتقد في إحدى الأفكار غير العقلانية من الضروري أن يعتقد في الأفكار الأخرى مما يساعد على التنبؤ الجيد بهذه الأفكار.

• سمات الأفكار العقلانية:

يرى "إليس" (Ellis: 1997: 73) أن المعتقدات العقلانية لها عدة سمات أو مميزات ومنها:

- 7 الموضوعية: ويتمثل ذلك في أنها تشتق من حقائق وأدلة موضوعية وليس من نظرة شخصية.
- 7 المرونة: حيث تتشكل في صورة رغبات وأمنيات وتفضيلات لا تصل إلى المطلقات اللازمة.
- 7 تساعد على تحقيق أهداف الحياة.
- 7 تقلل من الصراعات الداخلية لدى الفرد.
- 7 تقلل من التصادم مع الآخرين المحيطين بالفرد.
- 7 تساعد على التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات.

• سمات الأفكار غير العقلانية:

عرض "إليس" (Ellis: 1997: 73) بعض السمات التي تتسم بها الأفكار غير العقلانية وهي:

• ١- المطالبة:

ويتمثل ذلك في وجود مجموعة من الصيغ والكلمات التي تتشكل على هيئة مفروضات، وذلك ناتج عن الميل إلى الكمال والرغبة في إنجاز الأعمال عند أعلى

مستوى من الإتقان والمثالية بشكل لا يتلاءم مع إمكانات الفرد الواقعية، ويردد الفرض باستمرار كلمات مثل (يجب، ينبغي).

• ٢- التعميم الزائد:

ويتمثل ذلك في تبني أفكار عامة بناءً على خبرات محدودة، كأن يعتقد الشخص أنه فاشل في كل شيء إذا فشل مرة واحدة .

• ٣- التقدير الذاتي:

ويتمثل ذلك في التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية عن طريق صياغة جمل بسيطة تستقر في الشعور أو اللا شعور. وتعتبر محكا للمقارنات التي يقوم بها الفرد لذاته مع الآخرين، والتي تؤدي إلى تحقيق تقديره لذاته.

• ٤- التهويل:

ويتمثل ذلك في المبالغة في معنى أو أهمية الأحداث أو الخبرات، كأن يشعر المرء أن عدم قدرته على تحقيق ما يصبو إليه كارثة عظيمة.

• ٥- أخطاء في التفسير:

ويتمثل ذلك في التحيز الإدراكي نحو الأبعاد السلبية في الخبرات وهذا الخلل يعبر عن ذاته في التعامل مع الأحداث المختلفة مثل الفشل، فقدان عزيز الرفض.

• ٦- عدم التجريب :

ويتمثل ذلك في الخروج باستنتاجات اعتماداً على أدلة غير كافية وغير مجربة، كأن يغضب الإنسان نتيجة كلمة أو نظرة غاضبة من شخص آخر وهذه الكلمة لم تكن بالأصل موجهة نحوه شخصياً.

• ٧- التلقين (التكرار):

ويتمثل ذلك في استمرار سلوك الفرد عن طريق عملية التلقين الذاتي وهي تلك العملية التي يتحدث فيها الفرد مع نفسه حديثاً داخلياً مضمونه أنه غير كفاء وفاشل في معالجة أموره بدليل النتائج السلبية التي تعرض لها.

• ٨- السلبية :

فمثل هؤلاء الأفراد يعتقدون أن سبب تعاستهم هو ظروف خارج إرادتهم مثل الحظ وليس بمقدورهم التغلب عليه لأن الظروف أقوى منهم.

• ٩- الانهزامية:

هي نمط من الشخصية تتجنب صعوبات الحياة بدل مواجهتها، وتؤكد على أهمية عدم الوقوف في وجه القوى.

• ١٠- الاتكالية :

حيث يعتمد الاتكالي على الآخرين وخاصة الأقوياء .

• أنواع الأفكار غير العقلانية:

الأفكار غير العقلانية هي في الأصل رغبات وأشياء يحبها الإنسان ويفضلها إلا أنها أخذت طابع المطالب المطلقة والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها، وهناك ثلاث أنواع من الأفكار وهي:

7 معتقدات تتعلق بالذات: مثل يجب أن أتقن كل شيء وإذا لم أفعل ذلك فإنه أمر فظيع لا يمكن أن أتحملة ومثل هذه المعتقدات تؤدي إلى الخوف والقلق، والاكتئاب والشعور بالذنب.

7 معتقدات تتعلق بالآخرين: مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك فإنه أمر فظيع، لا أتحملة وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية.

7 أفكار تتعلق بظروف الحياة: مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحملة، وتؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالأسى والألم النفسي. (التميمي: ١٤١٨هـ: ٧٠)

• الأفكار غير العقلانية المسببة للاضطراب النفسي عند "إليس":

قدم "إليس" بعض الأفكار غير العقلانية الشائعة كنماذج على الأفكار الخاطئة التي توقع الناس في المشكلات الانفعالية وهي أفكار لاحظ انتشارها ووجودها في المجتمع الأمريكي بشكل متطرف ومبالغ فيه، ولكنه لا يستبعد انتشارها بين الثقافات الأخرى لوحدة بعض الأصول التي تقف وراء هذه الأفكار. وفيما يلي تلك الأفكار اللاعقلانية التي حددها "إليس":

7 الفكرة الأولى: من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً من كل فرد من أفراد بيئته المحلية.

7 الفكرة الثانية: يجب أن يكون الفرد فعالاً ومنجزاً بشكل يتصف بالكمال حتى تكون له قيمة.

7 الفكرة الثالثة: بعض الناس سيئون وشريريون وعلى درجة عالية من الخسة والندالة، ولذا يجب أن يلاموا ويعاقبوا.

7 الفكرة الرابعة: أنه لمن المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما يتمناه الفرد.

7 الفكرة الخامسة: تنشأ تعاسة الفرد عن ظروف خارجية لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم بها.

7 الفكرة السادسة: الأشياء المخيفة أو الخطرة تستدعي الاهتمام الكبير والانشغال الدائم في التفكير بها وبالتالي فإن احتمال حدوثها يجب أن يشغل الفرد بشكل دائم.

7 الفكرة السابعة: من الأسهل أن نتجنب بعض الصعوبات والمسئوليات بدلاً من أن نواجهها.

7 الفكرة الثامنة: يجب أن يكون الشخص معتمداً على الآخرين ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه.

- 7 الفكرة التاسعة: إن الخبرات والأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر، وتأثير الماضي لا يمكن تجاهله.
- 7 الفكرة العاشرة: ينبغي أن ينزعج الفرد أو يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات.
- 7 الفكرة الحادية عشرة: هناك دائماً حل مثالي وصحيح لكل مشكلة وهذا الحل لابد من إيجاده وإلا فالنتيجة ستكون مفعجة. (الخطيب: ١٩٩٤م: ٢٥٦)

• أساليب العلاج العقلاني والانفعالي:

يستخدم المرشد المتبع للعلاج العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية لإقناع المسترشد بالتخلي عن أفكاره غير العقلانية واستبدالها بأفكار أخرى عقلانية وموضوعية ومن هذه الأساليب والطرق:

• أ – الأساليب المعرفية : Cognitive Techniques

يستخدم المعالج العقلاني الانفعالي مجموعة كبيرة من الطرق العلاجية المعرفية التي تشتمل على التحليل الفلسفي والمنطقي للأفكار غير العقلانية والتعليم والتوجيه، تفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار والإيحاءات والتشويه المعرفي. وفي صورته المشهورة فإن المعالج العقلاني الانفعالي يحلل الاضطراب الانفعالي والسلوكي في ضوء النموذج (A.B.C). أي أن النتائج (C) ليست وليدة الأحداث النشطة التي تسبقها (A)، وإنما هي نتيجة نظام التفكير (B)، ثم الانتقال إلى تفنيد Disputing الأفكار غير العقلانية وهو ما يرمز إليه (D)، الأمر الذي يساعد على تحقيق إعادة بناء الجوانب المعرفية.

• ب – الأساليب الانفعالية: Emotive Techniques

يستخدم المرشد في العلاج العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب التي تتعامل مع مشاعر وانفعالات المسترشد، ومن هذه الأساليب أسلوب التقبل غير المشروط، أسلوب تمثيل الأدوار، وكذلك أسلوب المرح، وأسلوب مهاجمة الشعور بالخزي والدونية وغيرها من أساليب المواجهة التي تساعد المسترشد على إظهار نفسه، والتعرف على مشاعره السلبية وأن تكون على اتصال بمشاعره الشخصية وأن يحاول تغييرها بالإضافة إلى الجوانب المعرفية والسلوكية.

• ج – الأساليب السلوكية: Behaviorist Techniques

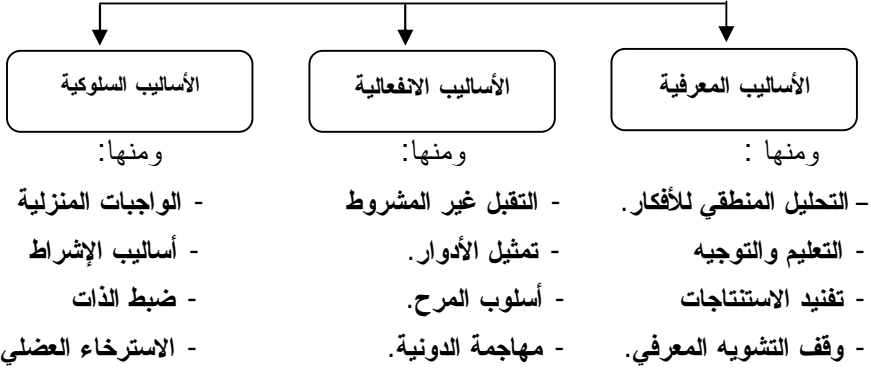
العلاج العقلاني الانفعالي هو نوع من العلاج السلوكي المعرفي ويستخدم الأساليب السلوكية الرئيسية في حدود الإطار النظري للعلاج العقلاني، ومن بين هذه الأساليب السلوكية المستخدمة:

7 الواجبات المنزلية النشطة التي يكلف بها المسترشد لمواجهة المواقف التي يخاف أو يخجل منها الفرد.

7 أساليب الاشراف الإجرائي مثل التنفير والعقاب والتشكيل. (الشناوي: ١٩٩٤م: ١١٥ – ١١٦).

وبشكل عام فإن العلاج العقلاني الانفعالي هو أسلوب فريد من العلاج النفسي مخصص ليتمكن المسترشد من ملاحظة وفهم الأفكار غير العقلانية في حياته، ومن ثم مهاجمتها، أو كنتيجة لمناقشة تلك الأفكار غير العقلانية، فإن المسترشد يسعى لاكتساب نظرة واقعية للحياة مما يؤدي إلى تطبيق التفكير العقلاني على الأمور التي تستجد في المستقبل وليس فقط تلك التي تحدث في الحاضر.

ويلخص الباحث طرق العلاج العقلاني الانفعالي في الشكل (٤):



شكل (٤): طرق العلاج العقلاني الانفعالي

• مفهوم الذات Self Concept :

• الذات في اللغة:

عرف ابن منظور (د.ت: ٤٤٧) الذات بأنها ذات الشيء، حقيقته وخاصته. وقال ابن الأنباري في قوله عز وجل (إنه عليم بذات الصدور) ، معناه بحقيقة القلوب من المضمرات.

وفي المعجم الوسيط عرفه أنيس وآخرون (د.ت: ٣٠٧) فنجد المعنيين السابقين، الذات، النفس والشخص، ويقال جاء فلان بذاته: عينه ونفسه، ويقال: عرف من ذات نفسه، سريره المضمر.

ونجد في معجم الوجيز (١٤٠٦هـ: ٢٤٢) تحت مادة "ذات" ذات الشيء حقيقته وخاصته والذات النفس، والشخص. ويقال جاء فلان بذاته أي "عينه ونفسه". وقد تكون ظرفية زمانية مثل "لقيته ذات يوم" ووظيفية مكانية مثل "ذهبوا ذات الشمال وذات اليمين" ويقال: قلت ذات يده، أي ما عليه الإنسان، وأصلح ذات بينهم أي الحال التي بها يتصافون. ونجد في هذه المعاني ما يقرب من المعنى المعروف الآن للذات.

• مفهوم الذات عند علماء النفس:

لقد تناول الباحثون تعريف مفهوم الذات من جوانب وأطر مختلفة، وكان "جيمس" ١٨٩٠م أول من تناول مفهوم الذات بالتعريف حيث عرفه "بأنه المجموع

الكلي للخصائص التي يمتلكها الفرد ويتضمن الجسم، الخصائص والمميزات والقدرات، والطموح، الأسرة، الوضع في العمل، الأصدقاء والكثير غير ذلك"، وقد تنوعت تعريفات مفهوم الذات واختلفت. فمنها ما هو عام حيث عرفه كومبس وسنج (Combs & snygg, 1949) "بأنه جميع الطرق التي يرى الفرد نفسه من خلالها" أما ياهس (yeahs, 1967) فعرفه "بأنه ما يعتقد الفرد عن نفسه" وعرفه أيضا بأنه المشاعر التي يحملها الفرد تجاه نفسه بمعنى أنها الصورة التي يكون عليها الفرد ومن خلالها يدرك من هو. أما سميث (Smith, 1967) فعرفه "بأنه المفهوم المجرد الذي يطرره الفرد عن الخصائص والقدرات والأشياء والأنشطة التي يمتلكها الفرد ويسعى إليها". وهذا المفهوم يعرض من خلال الضمير أنا والذي يوضح فكرة الشخص عن نفسه أما بيرني (Byrne, 1979) "فعرفه بأنه المجموع الكلي للاتجاهات والأحكام والقيم التي يحملها الفرد، مع الأخذ بالاعتبار قدراته وسلوكه وجسده وقيمه كشخص". وهكذا نرى أن الذات الجسمية بدأت تظهر في تعريف مفهوم الذات، بل إن هناك من ركز في تعريفه عليها مثل البورت (Allport, 1961) الذي عرف مفهوم الذات "بأنه اتجاه الفرد نحو ذاته البدنية وسلوكه الخاص". (Williams & Beeson, 1980, 84).

وتورد مورفي (Murbhy, 1947) تعريفاً للذات مؤداه "أن الذات هي الفرد كما هو معروف للفرد فهي ببساطة إدراكات الفرد وتصوراته لوجوده الكلي كما يعرفه".

ويذكر "هيلجارد" أن الذات "تعني صورة الإنسان عن نفسه، ويرى نيوكومب Newcomb أن ذات الفرد هي الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه أو ذاته".

ويرى "أدلر" أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والأفضلية وتحقيق الكمال التام. أما سكرن فيعتبر تحقيق الذات مفهوماً ميتافيزيقياً لعدم إمكان إخضاعه للاختبار التجريبي (أبو زيد، ١٩٨٧م: ٤٨ - ٧٥).

وينظر "روجرز" إلى مفهوم الذات كمفهوم متطور عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة، كما يذهب إلى أن الذات تبحث عن اتساق لها فيتصرف الكائن الحي بطرق متسقة أو ثابتة مع مفهوم الذات، وتمثل الخبرات غير المتسقة مع مفهوم الذات تهديدات له وقد تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي للفرد، ويعتبر السلوك نتيجة للأحداث الإدراكية المباشرة كما يخبرها الشخص بالفعل وأن السلوك أساساً هو المحاولة الموجهة نحو الهدف لدى الكائن الحي لإشباع حاجاته كما يخبرها. (دويدار، ١٩٩٢م: ٣٣).

• تشكيل مفهوم الذات:

لا يولد الطفل بصورة عن الذات، ولكنها تبدأ في التكون في وقت مبكر فتتمو صورة الطفل عن ذاته أولاً من البعد المادي (الجسدي) ثم تتطور باتجاه

البعد النفسي، وإدراك الطفل ذاته يعتمد بشكل أولى على نوع العلاقات التي تربطه مع أسرته والأشخاص ذوي الدلالة في حياته، وهذه العلاقة هي الأساس أو القاعدة التي يبني عليها الفرد صورته عن ذاته، وهي المحدد الأولى لسلوكه.

ومفهوم الذات ليس شيئاً موروثاً لدى الإنسان، وإنما يتشكل خلال التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، ابتداءً من الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة كما أن الوعي بالذات يبدأ ضيقاً عند بداية حياته، وينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتعامل معها، ومن خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به.

وتؤكد الاتجاهات النظرية على ثلاثة مظاهر ثابتة لمفهوم الذات :

7 مفهوم الذات ليس فطرياً لكنه شيء يتعلمه الطفل خلال تفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية .

7 مفهوم الذات ليس بنية وحدوية unitary لكنه مركب من مكونات متنوعة ومختلفة .

7 مفهوم الذات عبارة عن سمات ديناميكية تنبثق وباستمرار من أفكار ومشاعره جديدة عن الذات، تبدأ من الاختلاف المبكر للذات مقابل الذات في الأشهر الأولى من الحياة وتستمر طول امتداد حياة الإنسان . هذه الأفكار تتغير باستمرار وتتأثر بانعكاسات التعلم والإدراك الجديدين من خلال التفاعل مع البيئة.

وهكذا نجد أن مفهوم الذات يأخذ شكله وإطاره داخل المحيط والبيئة الاجتماعية للعائلة وللأوضاع التعليمية التي يمر بها الطفل فخبرات الأطفال في المنزل والفصل، هي الفرص التي يحدد من خلالها الطفل تقييمه لذاته كما أن التفاعل مع الوالدين والمعلمين يترك انطباعات وأثراً يتعذر محوه في رؤية الطفل ومشاعره عن ذاته . (باققيه، ٢٠٠٢م: ٥٢).

• أبعاد مفهوم الذات:

من أقدم وجهات النظر تلك التي تعتبر مفهوم الذات أحادي البعد Undimensional Construct ولاقت وجهة النظر هذه القبول والتأييد من عدد من الدارسين مثل روزنبرج Rosenberg.

أما وجهة النظر الثنائية، فتعتبر مفهوم الذات نموذجاً هرمياً (Hierarhical Model) وقد اقترحت من قبل شافلسون وآخرون Shavelson et al., ولاقت وجهة النظر هذه قبول عدد من الدارسين ومنهم Byrne، ويقترح هذا الإطار أن المفاهيم المتعددة الجوانب يمكن أن تشكل هرمًا قمته مفهوم الذات العام، وقاعدته خبرات الفرد في المواقف الخاصة.

أما وجهة النظر الثالثة فكانت "لواين" وماركس "Wine & Marx وتعتبر مفهوم الذات نموذجاً تعويضياً (Compenstory Model)، وهذا النموذج يتفق مع النموذج الهرمي والتصنيفي في تأييده فكرة وجود العامل العام

لمفهوم الذات، يرى هذا النموذج أن التدني في أحد جوانب مفهوم الذات يقابله تعويض في جانب آخر، وهذا ما يؤيد الفرضية القائلة: بأن إدراك الذات بالفشل وعدم الرضا في جانب ما يرافقه إدراك الذات بالنجاح والرضا في جانب آخر. (العمرى، ١٤٢١هـ: ٨٩).

ويرى الباحث من خلال وجهات النظر السابقة، أنه لا يمكن القبول بأن مفهوم الذات أحادي الجانب، وقد يكون النموذج الهرمي أكثر تحقيقاً لمفهوم الذات، وذلك لأنه يزداد ويتسع نتيجة للعمر، والنضج والتعلم والأدوار، وهذا لا يعني أن نرفض النموذج التعويضي، لأن الفرد قد يحتاج إلى تعويض حالة الفشل والإخفاق في جانب ما ليحقق نجاحاً في جانب آخر أقدر على تحقيقه نتيجة للسمات التي تتلاءم مع ذلك الجانب، لكي يحقق التوازن الذي هو أحد وظائف مفهوم الذات.

كما يرى الباحث أن مفهوم الذات يشمل كل ما يدركه الفرد بصورة المركبة والمؤلفة من تفكيره عن نفسه، وتحصيله، وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية، والخلقية، والأسرية، والاجتماعية، ورؤية الآخرين له، وكذلك رؤيته بما يتمنى أن يكون عليه.

• نظريات الذات:

تناولت العديد من النظريات في علم النفس تطور مفهوم الذات بالبحث والدراسة العلمية، ويمكن استعراض وجهات نظر علماء النفس والباحثين على النحو التالي:

• أ - نظرية الذات عند جيمس (James).

تعد نظرية الذات "لجيمس" أول نظرية للذات، ثم تبعه عدد من العلماء والباحثين. وتعتبر كتاباته بدايات الاهتمام العلمي بموضوع الذات ونقطة انتقال بين الطرق القديمة والحديثة للتفكير بالإضافة إلى أن معالجته السيكلوجية للذات فتحت الطريق واسعا أمام غيره من الباحثين الذين أتوا بعده. (غنيم، ١٩٧٥م: ٦٧٧)، وكان "جيمس" يعتبر "الأنا" وهي الأفراد معنى للذات، وبالإضافة إلى هذا المفهوم الشامل أعطى "جيمس" للنفس صفة ديناميكية وذلك فيما ذكره شأن اصطلاح المحافظة على الذات والبحث عنها وعن طريق "جيمس" أتت نظرية الذات التي أدمجت شعور الفرد واتجاهاته بمبادئ العلية أو السببية. (لابين، ١٩٨١م: ٨).

وقد حدد "جيمس" أسلوبيين مختلفين عن بعضهما أحدهما يعتبر الذات ذات معرفية أو أن لها وظيفية تنفيذية، وثانيها ينظر إلى الذات كموضوع وقد عرفها بأنها تتضمن أي شيء يرى الفرد أنه ينتمي إليه وتتضمن الذات كموضوع:

- أ - الذات المادية .
- ب - الذات الاجتماعية .
- ج - الذات الروحية .
- د - الأنا الخالصة .

فالذات المادية هي ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد أسرته وممتلكاته، أما الذات الاجتماعية فتتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد، وأن للفرد ذوات اجتماعية متعددة بقدر ما هنالك من جماعات يهتم بمعرفة آرائهم فيه، وبعض هذه الذوات الاجتماعية تدخل في صراع مع بعضها الآخر، أما الذات الروحية فتتضمن انفعالات الفرد ورغباته، أما الأنا الخالصة فهي إحساسه بهويته، وقد اعتبرت الاتجاهات الوجدانية عناصر هامة يطلق عليها مظاهر الحفاظ على الذات ويمكن القول أن جيمس كان يرى أن الذات لها وحده كما لها تمايزا وأنها ترتبط بالانفعالات التي تبدو في تقدير الذات (جلال، ١٩٨٥م: ١٧٤).

وقد ذكر "جيمس" أن للإنسان من الذوات بقدر عدد الذين يعرفونه من الناس، فله ذات معينة لزوجته، وذات أخرى لأولاده، وذات ثالثة لزميله في العمل وذات رابعة لربه.

• ب - نظرية الذات عند البورت (Allport):

تحدث "البورت" Allport عن مبدأ الأنا أو الذات كأحد أهم المبادئ التي تقوم عليها نظريته في الشخصية، وأشار إلى أن البحث في النواحي الذاتية أو المشاعر المتصلة بذات الفرد أو شخصه من الأمور العسيرة، ويصرح "البورت" أنه رغم صعوبة وصف طبيعة الذات، فإن مفهوم الذات مفهوم جوهري وأساسي في دراسته الشخصية. (غنيم، ١٩٧٥م: ٢٢٨) كما يرى "البورت" أن اصطلاح الأنا والنفس يجب أن يستخدم على اعتبار أنها صفات وصفية لكي تدل على الوظائف المناسبة للشخصية. (لابين، ١٩٨١م: ٩) ولقد عني "البورت" بصفة خاصة بتتبع نمو الذات وتطورها من الطفولة المبكرة إلى الرشد حيث الذات هي مصدر وحده الكائن الحي ولب الشخصية بأكملها، ومراحل النمو التي أوضحها "البورت" هي:

- 7 الإحساس بالذات الجسمية
- 7 الهوية الذاتية.
- 7 الاحترام الذاتي
- 7 التمدد أو وانت من اهل الخير
- 7 التوسع الذاتي
- 7 الصورة الذاتية

7 الذات المتكيفة المنطقية Rational Cooperative Self

• ج - نظرية الذات عند "روجرز" (Rogers):

إن مفهوم الذات يمثل جانبا رئيساً في نظرية "روجرز"، فقد جاءت نظرية الذات عند "روجرز" متأثرة بعلم الظاهراتية كما طورها "سينج وكومبس" ونظرية التفاعل الاجتماعي كما تحدث عنها "ميد" وكولي ونظرية "سوليفان" في العلاقات الشخصية.

وقد حدد "روجرز" وماسلو وكومبس وكيلى "سمات رئيسية للفرد الذي يحقق ذاته في تقرير لهم منها، أن الشخص الذي يحقق ذاته له:

- 7 إدراك مناسب للذات.
7 ويتعامل مع الحقيقة بسهولة، ويتقبلها.
7 له رغبة في أن يكون جزءاً من عملية التغيير.
7 مهتم أو معني بالدفاع عن الأمر الراهن.

ولهذا يكون للشخص وجهة نظر إيجابية نحو نفسه، وثقة متزايدة بقدراته وله طموحات واقعية، ولهذا الشخص بسبب انفتاحه على الخبرات مستوى عال من التكامل الشخصي ويخضع تجاربه الجديدة للتقييم الموضوعي، كما أن لديه شعوراً قوياً بالتعاطف مع الآخرين، لأنه قادر على الانطلاق من ذاته، بحيث يمتد مفهومه للذات ليشمل عائلته وأصدقائه وأفراد مجتمعه. (توق وعباس ١٩٨١م: ٧٢)

ويتحدد مفهوم الذات لديه على أنه: تنظيم عقلي معرفي منظم ومرن ولكنه متماسك من المدركات والمفاهيم التي تتعلق بالسّمات والعلاقات الخاصة بالفرد، إلى جانب القيم التي تصاحب هذه المفاهيم وتلازمها – أي ترتبط بها.

ويشير "روجرز" إلى أن مفهوم الذات يشتمل فقط على تلك السمات والخصائص التي يكون الفرد واعياً بها، ويشعر بإمكانية ضبطها وممارسة سيطرته عليها، وهو يعتقد بوجود حاجة أساسية لدى الإنسان لصيانة وتزكية الذات أو رفع شأنها، وهو يرى أن القلق يحدث عندما تتهدد الذات، وإذا لم يستطع الفرد حماية ذاته وصيانتها في مواجهة هذا التهديد ترتب على ذلك ظهور خلل أو اضطراب كبير في بنية الشخصية، (الصراف، ١٩٨١م: ٥٠)

ومن هذا العرض الموجز يرى الباحث أن نظرية الذات عند "روجرز" هي من أحدث وأشمل نظريات الذات، وذلك لارتباطها بطريقة هي من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل حيث إن الذات في نظر "روجرز" هي في حالة تغير مستمر، وتنمو من خلال التفاعل بين الفرد والآخرين وبذلك تصبح لدينا فرصة إمكانية تغيير السلوكيات غير المرغوبة عند الأطفال، عن طريق تغير نظرة الطفل حول نفسه ولكن لا بد من ذكر أن الذات متغير مهم جداً لكن لا تمثل جميع متغيرات الشخصية.

• د - نظرية الذات عند "ماسلو":

- يعتبر "ماسلو" من أهم من تحدث عن الذات حيث حدد هرم الحاجات Hierarchy of needs والذي يشتمل على خمس مستويات تبدأ من أهم الحاجات الإنسانية وتنتهي بتحقيق الذات، وتشمل :
- 7 الحاجات الفسيولوجية Physiological need
7 حاجات الأمن Safety needs
7 حاجات الحب والانتماء Belongingness and Love Needs
7 حاجات الاحترام Esteem Needs

7 تحقيق الذات Self-Actualization . ويوضحها الشكل التالي:



شكل (٥) : يوضح هرم "ماسلو" للحاجات الإنسانية

كما لخص "ماسلو" مجموعة من الخصائص للأشخاص الذين حققوا ذواتهم من خلال ما قام به من دراسات جمعها وضمها تحت أربعة أبعاد هي: الوعي، الأمانة، الحرية، الثقة.

ثانياً : الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت التفكير العقلاني وغير العقلاني مع مفهوم الذات وبعض المتغيرات: قام لوهر (Lohter, 1982) بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التفكير غير العقلاني وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس واستخدم الباحث مقياس "جونز" للمعتقدات غير العقلانية (IBT)، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة بين التفكير غير العقلاني وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه.

أجرى سميث (Smith, 1982) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وقبول الذات وسوء التكيف، وتكونت من عينة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

7 اختبار هارت ثمان للمعتقدات غير العقلانية.

7 اختبار "جونز" للمعتقدات غير العقلانية.

7 قائمة موني للمشكلات.

7 مقياس "بيرجر" لقبول الذات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الأفكار غير العقلانية وتدني قبول الذات، وأيضاً سوء التكيف.

أجرى محمد (٢٠٠٠م) دراسة هدفت إلى مقارنة الصورة الإكلينيكية والأفكار غير العقلانية لدى المدمنين وغير المدمنين، وشملت عينة الدراسة (٤١) فرداً من مدمني الهيروين الخاضعين للعلاج في إحدى مستشفيات القاهرة كعينة تجريبية.

كما اختيرت عينة ضابطة شملت (٢٥٠) من طلاب جامعة عين شمس (٢٥) فرداً من موظفي وعمال إحدى الشركات الصناعية الذين لم يسبق منهم أن تلقى علاجاً نفسياً أو عقلياً، واستخدم الباحث اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (M.M.P.I)، مقياس الأفكار غير العقلانية، إعداد (هوير ولاين) وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

7 توجد فروق دالة إحصائية بين مدني الهيروين وغير المدمنين في الصورة الإكلينيكية لصالح المدمنين خاصة في (الاكتئاب، توهم المرض، الانحراف السيكوباتي - الهوس - البارانويا - السيكاثينا والمبول الضمامية).

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في بعض الأفكار غير العقلانية لصالح المدمنين وهي (التشاؤم - توقع الخطر - القلق الزائد - ضعف الإرادة - الوحدة - التهرب من المسؤولية - الاعتماد على الآخرين).

أجرى المحمدي (١٤٢٤هـ) دراسة كان الهدف منها معرفة مدى انتشار الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى طلاب كلية المعلمين، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار (العقلانية وغير العقلانية) مع وجهتي الضبط (الداخلي والخارجي)، ومعرفة الفروق بين الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي وذوي وجهة الضبط الخارجي في الأفكار العقلانية وغير العقلانية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) طالباً من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة.

واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (١٩٨٥م)، مقياس وجهة الضبط - الداخلي - الخارجي. إعداد بن سيديا (١٩٨٦م)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

7 انتشار بعض الأفكار غير العقلانية لدى عينة الدراسة وهي: طلب الاستحسان - التهور الانفعالي - القلق الزائد - تجنب الصعوبات والمسؤوليات - الاعتماد على الآخرين - ابتغاء الحلول الكاملة - الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين.

7 وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١) لمعظم الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط الخارجي عدا الفكرتين (٦,٩).

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأفكار بين الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي وذوي وجهة الضبط الخارجي، وكانت لصالح الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجي في الأفكار التالية: (طلب الاستحسان من

الجميع - اللوم القاسي للذات والآخرين - توقع الكوارث - التهور
الانفعالي - تجنب الصعوبات المسئوليات - الاعتماد على الآخرين -
الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين - الشعور بالعجز).

ثانياً : دراسات تناولت مفهوم الذات مع بعض المتغيرات:

أجرى (Comps, 1964) دراسة كان الهدف منها معرفة درجة الاختلاف
في مفهوم الذات لدى المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً، وتكونت من عينة من
تلاميذ المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن
ذوي التحصيل المنخفض أقل تقبلاً لذواتهم من ذوي التحصيل المرتفع.
(الزهراني، ١٩٨٩: ٧١).

أجرى حسين (١٩٧٠م) دراسة كان الهدف منها التحقق من الفروق بين
المتفوقين دراسياً والعاديين في مفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢)
طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي علمي بالقاهرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود
فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح
المتفوقين. (الزهراني، ١٩٨٩م: ٧١).

قام هانسفورد وهاتي (Hans ford & Hattie, 1982)، بإجراء دراسة
كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين مقياس الذات والتحصيل ومعرفة
اتجاه هذه العلاقة، واشتملت عينة الدراسة ، على (٨٢٣) شخص، وتوصلت إلى
النتائج التالية:

- 7 توجد علاقة متوسطة تراوحت بين (٠,٢١ - ٠,٢٦) بين مقاييس الذات
والتحصيل.
- 7 تزداد قيمة العلاقة بين مقياس الذات والتحصيل من ٠,١٠ إلى ٠,٢٧ خلال
فترة الدراسة الرسمية من مرحلة ما قبل الثانوية.
- 7 لا توجد فروق دالة في متوسط الارتباط بين الذكور والإناث مما يشير إلى
أن العلاقة بين قياس الذات والتحصيل متماثلة عند الجنسين.

أجرى آن (Anne, 1984) دراسة كان الهدف منها الكشف عن تقدير
الذات والإنجاز التعليمي لدى الأطفال المحرومين وغير المحرومين من الأسرة
وتكونت عينة الدراسة من الأطفال وبلغت (٢٣١) طفلاً تراوحت أعمارهم
بين (١٠ - ١٥) سنة وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار الانجاز التعليمي
بطارية تقدير الذات للأطفال، استبيان الحالة الاجتماعية والاقتصادية وتوصلت
الدراسة إلى ما يلي:

- 7 عدم وجود اختلاف في مقاييس الإنجاز التعليمي وتقدير الذات بين الأطفال
المحرومين وغير المحرومين.
- 7 وجود تأثير دال للمستوى الاجتماعي والاقتصادي في كل من المجموعتين
على مستوى الانجاز وتقدير الذات فكلما زاد المستوى الاقتصادي
والاجتماعي، زاد الانجاز وتقدير الذات.
- 7 كلما زاد الإنجاز ارتفع تقدير الذات.

أجرت أبو النجا (١٤٢٧هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الشعور بالوحدة النفسية، بالسلوك العدواني، ومفهوم الذات لدى الأطفال الأيتام (فتيات) المقيمات ضمن نظام الإيواء العاديين والمقيمات ضمن نظام الأسر البديلة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طفلاً من أطفال دور الأيتام الإناث واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- 7 مقياس الشعور بالوحدة النفسية، إعداد عبد المقصود (٢٠٠٠م).
- 7 مقياس السلوك العدواني للأطفال، إعداد أباطة (د . ت).
- 7 مقياس مفهوم الذات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 7 لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوحدة النفسية بأبعادها المختلفة ودرجاتهم بمقياس السلوك العدواني.
- 7 توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوحدة النفسية بأبعادها المختلفة ودرجاتهم بمقياس مفهوم الذات.
- 7 توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس السلوك العدواني ودرجاتهم بمقياس مفهوم الذات.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مقياس السلوك العدواني بين النظام الأسري البديل، ونظام الإيواء العادي ..

ثالثاً : فروض الدراسة :

- في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة أمكن للباحث صياغة فروض دراسته على النحو التالي:
- 7 لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كل من : المتفوقون دراسياً . العاديين دراسياً .. العينة الكلية.
 - 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين العقلانيين وغير العقلانيين.

• منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على تطبيق المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن. وهو ما يحقق أهداف الدراسة في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة ونوع المتغيرات وخصائص عينة الدراسة. "ويعتبر المنهج الوصفي من أفضل طرق البحث حيث يُستخدم في هذا المنهج أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ويتم من خلاله استنتاج العلاقات ذات الدلالة، كما أن المنهج الوصفي هو الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية (عبيدات، وآخرون، ١٩٩٩م: ٢٤٧).

• مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية (١) في المدارس الحكومية بمدينتي مكة المكرمة وجدة المقيدتين في العام الدراسي ١٤٢٩هـ/ ١٤٣٠هـ وكانوا على النحو التالي:

(١) اقتصر اختيار عينة الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية للمبررات التالية:

- 7 مدينة مكة المكرمة : بلغ مجتمع طلاب المرحلة الثانوية (٢٣١٦١) طالباً وبلغ عدد المدارس الثانوية (٣٦) مدرسة ثانوية.
- 7 مدينة جدة : بلغ مجتمع طلاب المرحلة الثانوية (٥٠٠٧٨) طالباً، وبلغ عدد المدارس الثانوية (٥٤) مدرسة ثانوية.

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة، وجدة، بواقع (٢٥٠) طالباً من مكة المكرمة و (٢٥٠) طالباً من جدة وحتى تكون العينة عشوائية ممثلة لخصائص المجتمع بأفضل صورة ممكنة، فقد تم مراعاة التوزيع الجغرافي لمدينتي مكة المكرمة، وجدة، ولذلك فقد تم تقسيم المدارس الثانوية حسب مراكز الإشراف التربوي التابعة لها (انظر جدول رقم (١) وجدول رقم (٢) ، حيث قسمت مدينة مكة المكرمة إلى خمسة مراكز إشراف وتم اختيار مدرسة ثانوية واحدة من كل مركز إشراف بشكل عشوائي، وقد تم إعداد برنامج حاسوبي لاختيار العينة المطلوبة، حيث تم تحديد الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في كل مدرسة حسب نتائج التحصيل الدراسي للطلاب في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق وفي اختبارات منتصف الفصل الدراسي للعام ١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ، حيث أن الطلاب الحاصلين على نسبة (٩٠٪) فأكثر يعتبرون من المتفوقين،

وتم تكرار العملية مع مدراس جدة وعلى نفس المنوال، وكانت الاستبانات المسترجعة والمستوفية لجميع الشروط والقابلة للتحليل الإحصائي من مدينتي مكة المكرمة وجدة (٤٠٠) استبانته، وبذلك يكون العدد النهائي لعينة الدراسة (٤٠٠)

طالب بواقع (٢٠٠) طالب متفوق و (٢٠٠) طالب عادي بالتساوي بين مدينتي مكة المكرمة وجدة.

• أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأدوات التالية:

أولاً : مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية ، إعداد الريحاني (١٩٨٥).

يتكون هذا المقياس في صورته الأجنبية من إحدى عشرة فكرة غير عقلانية وضعها ألبرت إليس، وقام الريحاني (١٩٨٥) ببناء هذا المقياس وتقنيته على البيئة الأردنية وأضاف فكرتين غير عقلانيتين يرى أنهما منتشرتان في المجتمعات العربية وهما:

- 7 ينبغي للشخص أن يتصف بالجدية والرسمية في معاملة الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة.
- 7 لاشك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته بالمرأة.

١ - المرحلة الثانوية توازي زمنياً مرحلة المراهقة المتوسطة بين (١٥-١٨) سنة أي مرحلة وسط بين المراهقة المبكرة والمتأخرة.

٢ - طلاب المرحلة الثانوية أكثر نضجاً من حيث الاستجابة لمقاييس الدراسة.

وبذلك يتكون هذا المقياس من (١٣) فكرة فرعية تشتمل كل منها على أربع فقرات نصفها إيجابي يتفق مع الفكرة، ونصفها الآخر سلبي يختلف معها ويناقضها ووزعت فقرات المقياس الـ ٥٢ على الأفكار التي تعبر عنها بترتيب معين يضمن تباعد الفقرات التي تقيس البعد الواحد، وذلك حسب الجدول التالي :

رقم الفكرة	مضمون الفكرة	أرقام الفقرات التي تقيسها
الأولى	من الضروري أن يكون الشخص محبوباً من كل المحيطين به (طلب الاستحسان من الجميع)	١- ١٤- ٢٧- ٤٠
الثانية	يجب على الفرد أن يكون كفء أو منجزاً بدرجة عالية حتى يكن اعتباره شخصاً مهماً. (ابتغاء الكمال الشخصي).	٢- ٢٨- ٤١
الثالثة	بعض الناس أشرار وجبناء يستحقون العقاب والتوبيخ (اللوم القاسي للذات والآخرين).	٣- ٢٩- ٤٢
الرابعة	إن من المصائب الكبرى أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد (الاعتقاد لتوقع الكوارث)	٤- ٣٠- ٤٣
الخامسة	المصائب والتعاسة تعود أسبابها للظروف الخارجية (التهور الانفعالي)	٥- ٣١- ٤٤
السادسة	الأشياء المخيفة تستدعي الاهتمام الكبير بها بشكل دائم (القلق الزائد)	٦- ٣٢- ٤٥
السابعة	من الأفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها (تجنب الصعوبات والمسئوليات)	٧- ٣٣- ٤٦
الثامنة	يجب اعتماد الشخص على الآخرين، وأن يكون هناك من أقوى منه ليعتمد عليه (الاعتماد على الآخرين).	٨- ٣٤- ٤٧
التاسعة	الأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر ولا يمكن تجاهلها أو استئصالها. (الشعور بالعجز).	٩- ٣٥- ٤٨
العاشرة	ينبغي للشخص أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشاكل واضطرابات (الانزعاج لمشاكل الآخرين).	١٠- ٣٦- ٤٩
الحادية عشر	يوجد حل دائم ومتالي لكل مشكلة لابد من إيجادها (ابتغاء الحلول الكاملة)	١١- ٣٧- ٥٠
الثانية عشر	ينبغي للشخص أن يتصرف بالجندية الرسمية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس (الجندية والرسمية في التعامل مع الآخرين)	١٢- ٣٨- ٥١
الثالثة عشر	لاشك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة (الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة)	١٣- ٣٩- ٥٢

• صدق المقياس :

قام الريحاني (١٩٨٥م) بحساب صدق المقياس بعرضة على مجموعة من المحكمين وبلغت نسبة الاتفاق بينهم (٩٠٪)، كذلك قام الأسمرى (١٩٩١م) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين بقسم علم النفس بجامعة أم القرى وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين (٩١,٧٪ - ٩٦٪)

• ثبات المقياس :

قام الريحاني (١٩٨٥م) بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥)، كذلك قام الأسمرى (١٩٩١م) بحساب معامل الثبات للمقياس عن طريق التجزئة النصفية وقد تراوح معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبراون بين (٠,٨٠ - ٠,٨٥).

وقد تم تقنين المقياس على البيئة المحلية، وأُستخدِم في عدة دراسات محلية سابقة كدراسة جحلان (١٤١٦هـ)، ودراسة الأسمرى (١٩٩٩م)، ودراسة المحمدي (١٤٢٤هـ)، مما يجعل الباحث يستخدم المقياس باطمئنان نظراً لما يتمتع به من مستوى عالي من الصدق والثبات، ولتطابق المجتمع المحلي لعينات الدراسات المذكورة آنفاً والدراسة الحالية.

ثانياً : مقياس مفهوم الذات للمراهقين، إعداد الباحث (١٤٢٩هـ):

على الرغم من كثرة الأبحاث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات، وعلى الرغم من وجود عدة مقاييس تقيس مفهوم الذات، إلا أن الباحث رأى القيام ببناء مقياس لمفهوم الذات وذلك للمبررات التالية:

٧ أغلب المقاييس التي تقيس مفهوم الذات هي مقاييس أجنبية أو عربية وقُنت على البيئة السعودية، وبناء المقياس في نفس البيئة التي سوف تطبق فيها الدراسة يفوق مجرد التقنين، وتكون نتائجه أصدق وأدق في التشخيص.

٧ المقاييس المحلية التي أعدت في البيئة المحلية قديمة، ومع تسارع النمو المجتمعي في كافة المجالات نجد الكثير من الفروق في المفاهيم بصفة عامة وفي المفاهيم النفسية على وجه الخصوص لدى أفراد المجتمع بين الزمن الذي أعدت فيه تلك المقاييس وبين الزمن الحاضر الذي سوف تُطبق فيه الدراسة الحالية مما يؤثر على نوع ودقة الاستجابة التي سيخرج بها الباحث من المخصوصين.

٧ المقياس الحالي ركز فيه الباحث على المراهقين، الذين هم عينة الدراسة وكان اختيار الباحث للعبارات منصبا نحو فئة المراهقين بصفة خاصة، مما يعطي المقياس صدقا أفضل.

• خطوات بناء المقياس :

٧ قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية لبعض الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الذات ومراجعة الكثير من الكتب والأدبيات التي تتحدث عن مفهوم الذات، وكذلك على مجموعة من مقاييس مفهوم الذات مثل زهران (١٩٨٥م)، منسي (١٤٠٧هـ)، الصيرفي (١٤٠٨هـ).

٧ في ضوء ذلك قام الباحث بتحديد عددا من الأبعاد التي تحيط بمفهوم الذات لدى المراهقين وعرف كل بُعد.

٧ صاغ الباحث ستة أسئلة ذات إجابات مفتوحة تغطي أبعاد المقياس، وقام بتوزيع الأسئلة على عينة استطلاعية وقدرها (٥٠) طالبا من نفس المجتمع الأصلي لعينة الدراسة.

٧ خرج الباحث من الدراسة الاستطلاعية بعدد كبير من العبارات تجاوزت (١٥٥) عبارة.

٧ بعد استبعاد بعض العبارات وحذف البعض الآخر سواء المتشابه أو المكرر صاغ الباحث تحت كل بُعد من الأبعاد السابقة عددا من العبارات التي تقيس مفهوم الذات حول ذلك البعد، وكان المقياس في صورته الأولية يحتوي على (٨٤) عبارة.

٧ عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة أم القرى، للحكم على

أبعاد مقياس مفهوم الذات والعبارات تحت كل بُعد

بحيث يأخذ المفحوص (١) درجة واحدة حين تنطبق عليه العبارة، ويأخذ (٣) درجات حين لا تنطبق عليه العبارة، كما في الجدول التالي:

ميزان تقدير الدرجات على مقياس مفهوم الذات للمراهقين

مقياس مفهوم الذات للمراهقين			اتجاه العبارة
١	٢	٣	العبارات الموجبة
لا تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق	
٣	٢	١	العبارات السالبة
لا تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق	

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للمقياس ما بين (٢٤٣) درجة لمن لديه مفهوم ذات إيجابي مرتفع و (٨١) درجة لمن لديه مفهوم ذات سلبي منخفض.

• صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

أولاً : صدق الحكمين :

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم علم النفس بجامعة أم القرى ، لإعطاء ملاحظاتهم سواء من حيث انتماء العبارات للإبعاد أو من حيث مناسبة ووضوح صياغة العبارات ولإضافة وتعديل بعض العبارات ، وقد قام الباحث بحذف عبارات محدودة جداً وإعادة صياغة للبعض الآخر والتي قلت درجة اتفاق المحكمين حولها عن (٨٠٪).

ثانياً : قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي وذلك على جانبين :

أ - ارتباط كل عبارة مع البعد التابعة له ومع المقياس ككل، كما في

الجدولين التاليين :

قيم الاتساق الداخلي ♦ لعبارات مقياس مفهوم الذات للمراهقين مع الأبعاد ومع المقياس الكلي (الأبعاد ١ - ٣) لعينة الدراسة الاستطلاعية (٥٠ = ن) :

مسلسل العبارة	ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـ						مسلسل العبارة
	البعد ١	المقياس	البعد ٢	المقياس	البعد ٣	المقياس	
١	**٠.٤٩٦	**٠.٥٩٨	**٠.٥٩٧	**٠.٦٩٥	**٠.٤٦٧	**٠.٦٢٤	١
٢	**٠.٥٥٧	**٠.٥٤٣	**٠.٥٩٦	**٠.٦٠٥	**٠.٥٨٥	**٠.٦٥٧	٢
٣	**٠.٥٩٣	**٠.٦٤٣	**٠.٤٠٦	**٠.٦٥١	**٠.٤٣٦	**٠.٦١٣	٣
٤	**٠.٥٣٥	**٠.٦٦٣	**٠.٥٧٧	**٠.٦٨٩	**٠.٦٩٣	**٠.٦٩٨	٤
٥	**٠.٥٧٤	**٠.٥١٩	**٠.٤٦٨	**٠.٦٩٥	**٠.٥٦٣	**٠.٦٤٧	٥
٦	**٠.٦١٨	**٠.٦٤٦	**٠.٦٨٤	**٠.٦٠٦	**٠.٦١٥	**٠.٦٧٩	٦
٧	**٠.٦١٦	**٠.٦٨٠	**٠.٦٢١	**٠.٦٧٩	**٠.٦٤٠	**٠.٦٩٠	٧
٨	**٠.٦١٣	**٠.٧٢٤	**٠.٦٢٥	**٠.٦٥٤	**٠.٥٤٢	**٠.٦٥٥	٨
٩	**٠.٦٣٧	**٠.٨٢٢	**٠.٥٩٠	**٠.٦٧٩	**٠.٧٩٣	**٠.٦٩٦	٩
١٠	**٠.٦١٤	**٠.٤٥٤	**٠.٥٧٧	**٠.٦٤٣	-	-	١٠
١١	**٠.٥٣١	**٠.٦٣٦	-	-	-	-	١١
١٢	**٠.٥٣٠	**٠.٦٤٨	-	-	-	-	١٢
١٣	**٠.٦١٩	**٠.٦٤٦	-	-	-	-	١٣
١٤	**٠.٦٩٦	**٠.٥٠١	-	-	-	-	١٤
١٥	**٠.٥٧٩	**٠.٥٤٢	-	-	-	-	١٥
١٦	**٠.٥١٧	**٠.٦١٥	-	-	-	-	١٦
١٧	**٠.٥١٤	**٠.٦٧٣	-	-	-	-	١٧
درجة البعد	-	**٠.٧٦٥	-	**٠.٥٩٩	-	**٠.٥٩٠	درجة البعد

/ (*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) .

قيم الاتساق الداخلي ♦ لعبارات مقياس مفهوم الذات للمراهقين مع الأبعاد ومعايير الكلي (الأبعاد ٦ - ٦) لعينة الدراسة الاستطلاعية (٥٠ = ن)

مستسل العبارة	ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـ						مستسل العبارة
	المقياس	البعد ٦	المقياس	البعد ٥	المقياس	البعد ٤	
١	***.٦٩٩	***.٦٤٧	***.٥١٣	***.٤٧٣	***.٦٤٣	***.٤٥٣	١
٢	***.٧٨٣	***.٦٦٧	***.٧٣٩	***.٥٧٠	***.٧٤٧	***.٤١٢	٢
٣	***.٥٧٩	***.٦٨٥	***.٦٥٥	***.٤٤٩	***.٦٩٢	***.٦٥١	٣
٤	***.٤٢٤	***.٧٣٢	***.٧٦٩	***.٤٧٣	***.٨٧٩	***.٦٦٨	٤
٥	***.٦٨٨	***.٧٣٢	***.٨١٦	***.٥٧٣	***.٦٧٩	***.٦٦٨	٥
٦	***.٥٤٥	***.٤٨٥	***.٤٠٦	***.٥٨١	***.٧٥٩	***.٤١٧	٦
٧	***.٧٣٠	***.٥٩٠	***.٤٥٣	***.٦٥٠	***.٦٠٣	***.٦٢٢	٧
٨	***.٧٣٨	***.٥٩٦	***.٥١٤	***.٥٨٧	***.٥٦٢	***.٦٢٥	٨
٩	***.٧٥٤	***.٦٧٩	***.٦٤٨	***.٦٠٠	***.٦٩٣	***.٤٣٦	٩
١٠	***.٦٩٩	***.٦٥٤	***.٧٣٨	***.٦٧٣	***.٤٤٩	***.٥٩٥	١٠
١١	***.٦٠٣	***.٧٥٠	***.٥٧٣	***.٦٢١	-	-	١١
١٢	***.٦٨٩	***.٨٧٦	***.٤٥٦	***.٦١٤	-	-	١٢
١٣	***.٥٣٤	***.٧١٦	***.٥٠٩	***.٤٥١	-	-	١٣
١٤	***.٦٧٩	***.٦٨٥	***.٤١٤	***.٥٢٥	-	-	١٤
١٥	***.٦٦٨	***.٥٩١	***.٣٩٦	***.٤٧٧	-	-	١٥
١٦	***.٦١١	***.٦٦٦	***.٣٥٧	***.٤٧٤	-	-	١٦
١٧	***.٦٧٥	***.٦٩٤	-	-	-	-	١٧
١٨	***.٦٧٩	***.٧٨٥	-	-	-	-	١٨
١٩	***.٦٠٥	***.٤٨٨	-	-	-	-	١٩
درجة البعد	***.٧٢٤	-	***.٧٤٣	-	***.٦٣١	-	درجة البعد

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم الارتباط بين العبارات وأبعادها تراوحت بين (٠.٤٠٦) لارتباط العبارة (٦) مع بعد الذات العقلية وبين (٠.٨٧٦) لارتباط العبارة رقم (٦٦) مع بعد الذات الاجتماعية.

أما قيم ارتباط العبارات مع المجموع الكلي للمقياس فتراوحت بين (٠.٣٥٧) لارتباط العبارة (٧١) مع المقياس ككل وبين (٠.٨٧٩) لارتباط العبارة (١٩) مع المقياس ككل .

ب - ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع المجموع الكلي للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

قيم الاتساق الداخلي ♦ لأبعاد مقياس مفهوم الذات للمراهقين ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (٥٠ = ن) :

البعد	البعد ١	البعد ٢	البعد ٣	البعد ٤	البعد ٥	البعد ٦	درجة المقياس
البعد ١	-	***.٧٥٦	***.٧٥٤	***.٧٥٦	***.٦٢٥	***.٦١٧	***.٧٦٥
البعد ٢	-	-	***.٥١٦	***.٦٧٤	***.٧٦٨	***.٦٩٣	***.٥٩٩
البعد ٣	-	-	-	***.٥٣٨	***.٥٥٠	***.٦٧٩	***.٥٩٠
البعد ٤	-	-	-	-	***.٥٧٤	***.٧٩٠	***.٦٣١
البعد ٥	-	-	-	-	-	***.٥٦٩	***.٧٤٣
البعد ٦	-	-	-	-	-	-	***.٧٢٤
درجة المقياس	-	-	-	-	-	-	-

(*) / القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) .
(*) / القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) .

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها تراوحت بين (٠,٥١٦) لارتباط البعد الثاني بالبعد الثالث، وبين (٠,٧٩٠) لارتباط البعد الرابع بالبعد السادس.

أما قيم الارتباط بين الأبعاد والمجموع الكلي للمقياس فتراوحت بين (٠,٥٩٠) لارتباط البعد الثالث للمقياس وبين (٠,٧٦٥) لارتباط البعد الأول للمقياس الكلي.

ويتضح من الجداول السابقة أن قيم الارتباط بين العبارات وأبعادها والمقياس الكلي وكذلك بين الأبعاد وبعضها البعض والمقياس ككل جميعها قيم تتمتع بدرجة جيدة من الصدق، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• ثبات المقياس :

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

أولاً : طريقة إعادة الاختبار:

أعاد الباحث تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعين ، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فوجد أن عامل الثبات (٠,٨٤٥١).

ثانياً : حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والجدول التالي يوضح ذلك.

قيم الثبات الكلي لمقياس مفهوم الذات للمراهقين والمحسوبة بطريقتي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ٥٠) :

الثبات بطريقة التجزئة النصفية :					عدد بنود المقياس		
ألفا	ألفا	جتمان	سبيرمان	ارتباط	البيانات	للجزء ١	للجزء ٢
٠,٦٦٧٩	٠,٦٧٧٣	٠,٦٢١٤	٠,٦٢١٥	٠,٤٥٠٩	ألفا كرونباخ	٤١	٤٠
٠,٦٦٧٩	٠,٦٧٧٣	٠,٦٢١٤	٠,٦٢١٥	٠,٤٥٠٩	ألفا كرونباخ	٤١	٤٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية تدل على ثبات جيد للمقياس مما يجعل الباحث مطمئناً لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

ثالثاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 7 التكرار والنسب المئوية .
- 7 المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- 7 اختبار (ت) (Test) T.
- 7 معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).
- 7 معامل ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient).
- 7 تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way Anova).

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

• الفرض الأول ونصه:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير وبين مفهوم الذات لدى كل من: أ - المتفوقون دراسيا ب - العاديين دراسيا ج - العينة الكلية وللتحقق من صحة الفرض السابق استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين لدى مجموعات الدراسة والجدول التالي يوضح العلاقة بين المتغيرين.

العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات

التفكير	متفوقون ن = ٢٠٠	عاديون ن = ٢٠٠	العينة الكلية ن = ٤٠٠
مفهوم الذات	٠.٢٣٤- **	٠.٠٢٢	٠.٦٧٦- **

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين التفكير ومفهوم الذات لدى العينة الكلية حيث بلغت درجة الارتباط (- ٠,٦٧٦) وكذلك لدى المتفوقين، حيث بلغت درجة الارتباط (- ٠,٢٣٤).

• مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

نظرا لطريقة تصحيح مقياس الأفكار بطريقة عكسية، أي كلما ارتفعت درجة المفحوص على المقياس أصبح غير عقلاني وكلما انخفضت درجته على المقياس أصبح عقلانيا، فقد جاءت العلاقة سالبة بين التفكير ومفهوم الذات وهذا يعني أنه كلما انخفضت درجة الأفراد على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية أصبحوا (عقلانيين) أكثر وتبعاً لذلك يرتفع لديهم مفهوم الذات ويصبح إيجابيا والعكس صحيح كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية كلما أصبحوا غير عقلانيين أكثر وتبعاً لذلك ينخفض لديهم مفهوم الذات ويصبح سلبيا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Lothar, 1982). ودراسة (Smith, 1982). (Watson, et.al, 1989).

وتؤيد جحلان (١٤١٦هـ) ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة من حيث علاقة تفكير الفرد بنظرته إلى ذاته سلباً أو إيجاباً.

وقد أكد بيرجر (Berger, 1982)، على أن العناصر الأساسية في تحقيق الذات عند طلبة الجامعة ترتبط بمعتقدات غير عقلانية تظهر عندهم على شكل توقعات مطلقة مبالغة من الفرد أو الآخرين وعلى شكل اعتقاد بأن الأمور يجب أن تكون بصورة معينة بالإضافة إلى مبالغاة غير عقلانية وسلبية نحو الذات (جحلان ١٤١٦هـ : ٦٠).

وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط دال بين المعتقدات غير العقلانية وبين مفهوم الذات السلبي والتحصيل الدراسي المنخفض كدراسة (Hanson. et, al. 1990)، (Costes & Schelder, 1994).

ويجد الباحث أن هذه النتيجة نتيجة منطقية في ضوء النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات حول أهمية التفكير في توجيه سلوك الفرد وصحته واضطرابه، فالتفكير مهم جداً، ويحدد نظرة الفرد حول نفسه وسماته

وقدراته ، فإذا كان تفكير الفرد عقلانياً كانت نظراته إلى ذاته إيجابية وإذا كانت تفكيره غير عقلاني كانت نظراته نحو ذاته نظرة سلبية ودونية.

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ومفهوم الذات عند العاديين.

• الفرض الثاني ونصه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات بين العقلانيين وغير العقلانيين .

وللتحقق من الفرض السابق قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T.(test) للمقارنة بين المجموعتين ، والجدول التالي يوضح النتائج:

نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة (Independent Samples Test) العينة الدراسة الكلية لتحديد الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس مفهوم الذات للمراهقين حسب نوعي التفكير " العقلاني وغير العقلاني " (٤٠٠ = ن) :

الدرجة الكلية	مجموعتي التفكير	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت) *	مستوى الدلالة
الذات الجسمية	عقلانيون	٢٤٨	٤٠.٧٦٦١	٦.٥٣٥٦٢	١٢.٦٤٨	٠.٠٠١
	غير عقلانيون	١٥٢	٣٣.٣١٥٨	٥.١٥٣٨٢		
الذات العقلية	عقلانيون	٢٤٨	٢٥.٣٤٢٧	٤.٦٧٨٢٦	١٢.٦١٣	٠.٠٠١
	غير عقلانيون	١٥٢	١٩.٦١٨٤	٤.٢٣٠٠٣		
الذات الانفعالية	عقلانيون	٢٤٨	٢٠.٢٣٧٩	٣.٠٩٥٦٢	٦.٠٩٤	٠.٠٠١
	غير عقلانيون	١٥٢	١٨.٣٥٥٣	٢.٨٣٤٠٦		
الذات الخلقية	عقلانيون	٢٤٨	٢٢.٩٤٧٦	٣.٧٨٤٨٦	١.٣٥١	٠.٤٤٨ د. غ.
	غير عقلانيون	١٥٢	٢٢.٦٥٧٢	٣.٧٠٣٢٥		
الذات الأسرية	عقلانيون	٢٤٨	٤١.٩٢١٠	٥.٢١٥٣٥	٩.٩٩٦	٠.٠٠١
	غير عقلانيون	١٥٢	٣٦.٥٩٨٧	٤.٦٥٨٢٠		
الذات الاجتماعية	عقلانيون	٢٤٨	٤٠.٤٣٥٥	٦.٣٤٥٣٢	٩.٤٤٩	٠.٠٠١
	غير عقلانيون	١٥٢	٣٤.٥١٩٧	٥.٦١٣٣٤		
الذات الكلية	عقلانيون	٢٤٨	١٩١.٣٥٠٨	٢٤.٩٣٥٩١	١٢.٢٥٧	٠.٠٠١
	غير عقلانيون	١٥٢	١٦٢.١٥٧٩	١٨.٨٦٧٣٠		

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات وجميع أبعادها بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين ماعدا بعد (الذات الخلقية) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.

(*) قيم اختبار (ت) الواردة في الجدول بدرجة حرية (٣٩٨) .
غ . د - مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية المعروفة .

• مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثامن :

نتيجة هذا الفرض نجدها مؤكدة لنتيجة الفرض السادس الذي كان يؤكد أن هناك فروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمفهوم الذات بين المتفوقين دراسيا والعاديين حيث اتضح أن هناك فروق لصالح المتفوقين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات وفي جميع الأبعاد ما عدا بعد (الذات الخلقية) فلم تكن هناك فروق بين المجموعتين.

وبالنظر إلى نتيجة الفرض الثامن نجد أن الفروق في الذات الكلية وفي أبعاد الذات كانت لصالح العقلانيين مقابل غير العقلانيين ما عدا بعد (الذات الخلقية) فلم تظهر فيه فروق بين مجموعتي الدراسة.

وهذا يؤكد العلاقة القوية بين نوعية التفكير والتحصيل الدراسي فالعقلانيون هم متفوقون وكما كانت الفروق في صالح المتفوقين مقابل العاديين في مفهوم الذات وأبعاده كانت كذلك الفروق لصالح العقلانيين مقابل غير العقلانيين في مفهوم الذات وأبعاده، فعوامل التفوق التي أسهمت في وجود نظرة إيجابية نحو الذات عند المتفوقين تناظر طرق التفكير العقلاني التي أسهمت في وجوده نظرة إيجابية نحو الذات عند العقلانيين.

ويقال نفس الكلام بصورة معكوسة بالنسبة للعاديين وغير العقلانيين.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسات سابقة ربطت بين التفكير غير العقلاني وبين تدني مستوى تقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه والإحباط وسوء التكيف (Loher, 1982)، (Smith, 1982)، (Watson, et. Al, 1989)، (الريحاني وحمدي ١٩٨٩م)، (costes & Schelder. 1994)

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات العلمية مثل دراسة "زويمرودفينبيكر دراسة ينلسون وفيستر، دراسة سميث، دراسة نيوماك، دراسة الريحاني" إلى وجود علاقة بين الأفكار غير العقلانية وسوء التكيف والاكئاب وتدني مستوى تقدير الذات والقلق (الريحاني، ١٩٨٩م: ٤١).

وأرجع بعض العلماء والباحثين الكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية إلى طريقة التفكير غير العقلانية وغير المنطقية.

ومن هنا فلا غرابة أن تأتي نظرة العقلانيين إلى ذواتهم نظرة تتسم بالإيجابية والمنطقية وفي المقابل جاءت نظرة غير العقلانيين إلى ذواتهم نظرة فيها الكثير من السلبية والدونية.

وحين نعود للفرض الأول (انتشار التفكير بنوعية) بين أفراد عينة الدراسة نجد أن المتفوقين أكثر عقلانية من العاديين وأن التفكير العقلاني ينتشر بين المتفوقين بصورة أكبر منه بين العاديين والعكس بالنسبة للتفكير غير العقلاني الذي نجده ينتشر بصورة كبيرة بين العاديين مقابل المتفوقين وهذا ما جعل نتيجتي الفرض السادس والثامن متسقتان ومتوافقتان حيث كانت الفروق في

الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمفهوم الذات في صالح المتفوقين والعقلانيين على حساب العاديين وغير العقلانيين.

وفي دراسة بيرجر (Berger, 1982)، أكد على أن العناصر الأساسية في تحقير الذات عند طلبة الجامعة ترتبط بمعتقدات غير عقلانية تظهر عندهم على شكل توقعات مطلقة مبالغة من الفرد أو الآخرين وعلى شكل اعتقاد بأن الأمور يجب أن تكون على نحو معين، بالإضافة إلى مبالغت غير عقلانية سلبية نحو الذات (جحلان، ١٤١٦هـ: ٦٠).

ولعل انعدام الفروق بين العقلانيين وغير العقلانيين في بعد (الذات الخلقية) يفسر ما ذكره الباحث في تفسير الفرض السادس من كون الأخلاق جزءاً لا يتجزأ من شخصية الطالب نظراً إلى عوامل أبرزها هويته الدينية والاجتماعية، بل ومكان الإقامة حيث يعيش أفراد العينة في أقدم بقعة إسلامية وفي مدينة أخرى لا تبعد عنها سوى عدة كيلو مترات مما يجعلهم متأثرين بالتعاليم الدينية التي تحث على حسن الخلق، ولذلك فمن الصعب أن تتأثر نظرتهم لذواتهم الخلقية بالتحصيل المرتفع أو المنخفض، ولكن ربما لو كان هناك عوامل أخرى أكثر ملازمة لوجدان أفراد العينة وانفعالاتهم لرأينا فروقا في الذات الخلقية عند مجموعتي الدراسة.

• ملخص النتائج :

- توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- 7 وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ومفهوم الذات لدى المتفوقين دراسياً ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين دراسياً.
 - 7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمفهوم الذات وفي الأبعاد (الذات الجسمية - الذات العقلية - الذات الانفعالية - الذات الأسرية - الذات الاجتماعية) بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الذات الخلقية) بين العقلانيين وغير العقلانيين.

• التوصيات :

- على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:
- 7 الاهتمام بتنشئة الأطفال منذ مراحل مبكرة تنشئة تعتمد على الحوار والنقاش وقبول تعدد الآراء.
 - 7 اهتمام المعلمين في المدارس بالمستويات العليا من التفكير كالاستنتاج والتحليل والتقويم بدلاً من التركيز على الحفظ.
 - 7 نشر الوعي بين الطلاب خصوصاً وبين أفراد المجتمع عموماً عن طريق وسائل الإعلام وغيرها بأهمية التفكير العقلاني المنطقي واستخدامه كأسلوب حياة بدلاً من التفكير العقلاني والقائم على التعميمات والمبالغت.

- 7 عمل برامج إرشادية في المدارس تقوم على أساليب الإرشاد العقلاني تكشف أنواع التفكير عند الطلاب والعمل على مواجهة التفكير غير العقلاني ودحضه واستبداله بالتفكير العقلاني.
- 7 أخذ جانب الفروق الفردية بين الطلاب بجانب من الأهمية ومراعاة ذلك، والنظر إليه كعامل مميز بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.
- 7 الاهتمام من قبل المعلمين بذوي التحصيل العادي وبث الثقة في نفوسهم ومساعدتهم على تقبل ذواتهم والرفع من دافعيته للانجاز بشتى الوسائل.
- 7 إجراء الدراسات العلمية الرصينة على طلاب المدارس لكشف بعض المشكلات النفسية التي تواجههم والعمل على الوقاية منها وعلاجها.
- 7 ضرورة تواجد مرشدين طلابيين متخصصين ومن خريجي أقسام علم النفس ليتمكنوا من القيام بعملهم على أكمل وجه من حيث دراسة المشكلات النفسية وتشخيصها ومواجهتها.

• الاقتراحات :

- 7 يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:
- 7 دراسة العلاقة بين التفكير وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.
- 7 إجراء نفس الدراسة الحالية على عينة من الإناث. (دراسة مقارنة).
- 7 دراسة مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.
- 7 إجراء نفس الدراسة الحالية على مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.

أولة : المراجع العربية :

- ١- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت): لسان العرب. بيروت، دار صافي، المجلد الثاني.
- ٢- أبو الجديان، منير عبد الكريم (١٩٩٩م): قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة الجامعة الإسلامية.
- ٣- أبو النجا، أماني بنت صالح (١٤٢٧هـ) : الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات ضمن نظام أسري بديل، والقاطنات ضمن نظام الإيواء العادي، بمدينة مكة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٤- أبو زيد، إبراهيم أحمد (١٩٨٧م): سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٥- إسماعيل، محمد عماد الدين (١٩٩٦م): الطفل من الحمل إلى الرشد. الكويت، دار القلم.
- ٦- باترسون، س هـ (١٩٩٢م): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد الفقي، الكويت، دار القلم.
- ٧- التميمي، ناديا (١٤١٨هـ): فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في حل بعض المشكلات الزوجية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

- ٨- توق، محي الدين، وعباس علي (١٩٨١م): أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد ٣ ص ٧١ - ٧٧.
- ٩- جمل الليل، محمد جعفر (١٤٢٣هـ): المساعدة الإرشادية النفسية. الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة.
- ١٠- جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠١م): مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي. مطابع بهادر، مكة المكرمة.
- ١١- الخطيب، جمال (١٩٩٤م): موسوعة مدارس علم النفس. القاهرة، مكتبة مدبولي.
- ١٢- خضاجي، طالب (١٩٨٥م): الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق. مكة المكرمة، المكتبة الفيصلية.
- ١٣- داوود، نسيمه (٢٠٠١م): فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر. مجلة دراسات العلوم التربوية العدد الثاني، المجلد الثامن والعشرون، ص ٢٨٩ - ٣١١
- ١٤- دويدار، عبد الفتاح (١٩٩٢م): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. بيروت، دار النهضة العربية.
- ١٥- الريحاني، سليمان (١٩٨٥م): تطوير اختبار الأفكار العقلانية وغير العقلانية، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية، المجلد (١٢)، العدد (١١)، ص ٥١ - ٦٠.
- ١٦- الريحاني، سليمان (١٩٨٧م): الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والتخصص الأكاديمي. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية، المجلد (١٤)، العدد (٥)، ص ٧٧ - ٧٩.
- ١٧- الزعبلوي، محمد السيد (١٩٩٨م): تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس. رسالة دكتوراه منشورة، الرياض، مكتبة التوبة.
- ١٨- الزغول، رافع النصير، وعماد عبد الرحيم (٢٠٠٣م): علم النفس المعرفي. عمان، دار المعارف للنشر.
- ١٩- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧م): علم النفس الاجتماعي ط (٤). القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٠- الزهراني، أحمد خميس (١٩٨٩م): وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المطورة بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، علم النفس.
- ٢١- السرو، نادية هایل (١٩٩٨م): مدخل إلى تربية المتميزين والمتفوقين. عمان، دار الفكر للطباعة.
- ٢٢- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤م): نظريات الإشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- ٢٣- الصراف، زكية (١٩٨١م): دراسة العلاقة بين الإحساس بالوحدة النفسية، ومفهوم الذات لدى الطلاب الجامعيين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية

- التربية، جامعة عين شمس.
- ٢٤- الطيب، عصام علي (٢٠٠٦م): أساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة). القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٥- الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٨١م): تيارات جديدة في العلاج النفسي. القاهرة، دار المعارف.
- ٢٦- عبدالله، هشام إبراهيم (١٩٩٧م) أثر العلاج العقلاني في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٧.
- ٢٧- عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٩م): البحث العلمي: مفهومه - أدواته - أساليبه، دار أسامه للنشر والتوزيع - الرياض.
- ٢٨- عسيري، عبير بنت محمد حسن (١٤٢٣هـ) علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية، علم النفس.
- ٢٩- عطا، محمود (١٩٩٣م): تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، العدد (١١) ص ص (٢٦٩ - ٢٨٢).
- ٣٠- العمري، نجلاء بنت يوسف (١٤٢١هـ): أثر برنامج في المفاهيم الرياضية على نمو مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال في الفئة العمرية (٥ - ٦ سنوات) بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، علم النفس.
- ٣١- الغامدي، سعيد بن صالح أحمد (١٩٨٩م): الدافع للإنجاز والذكاء لدى المتأخرين دراسيا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، علم النفس.
- ٣٢- الغامدي، عبدالله سافر (١٤٢٠هـ): الفروق بين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين في محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٣٣- غنيم، سيد محمد (١٩٧٥م): سيكولوجية الشخصية. القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٣٤- الفقي، حامد عبد العزيز (١٩٩٢م): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط٢. الكويت دار القلم.
- ٣٥- فهمي، مصطفى (١٩٦٧م): علم النفس الإكلينيكي . القاهرة، دار مصر للطباعة.
- ٣٦- كفاي، علاء الدين (١٩٩٩م): الإرشاد والعلاج النفسي (الأسري، المنظور، النسقي الاتصالي). القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣٧- محمد، يوسف عبد الفتاح (٢٠٠٠م): الصورة الإكلينيكية والأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى مدني الهيروين. مجلة شؤون اجتماعية، العدد (٦٧). ص ص (١١٣ - ١٣٠).
- ٣٨- المحمدي، مروان بن نافع (١٤٢٤هـ) : الأفكار العقلانية وغير العقلانية، وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة

جدة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٩- اليوبي، عزيزه بنت منور (١٤٢٧هـ): وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للغات، مكة المكرمة، وزارة التربية والتعليم.

ملحوظة : المراجع الأجنبية :

- 40- Ellis, A (1973) Humanistic Psychotherapy. The Rational Emotive Approach. New York, Julian Press.
- 41- Ellis, A (1979) The Rational Emotive Approach to Counseling. In H. M. Buraks, Jr & B. Steffler (Eds) Theories of counseling, 3 rded. New York: Mc Graw-Hill.
- 42- Ellis, A (1997) HadBook of rational Emotive Therapy, New York.
- 43- Hansford. B & Hattie, J (1982). The Relationship Between Seflf and Achievement/performance Measures, Review of Educational Research, vol. 52. No.1.
- 44- Loher, J.M. (1982): Relationships between Assertiveness and Factorially validated measures of Beliefs Conucling therapy and research, Vol. 6. PP. 353-356.
- 45- Smith, Jana K. (1982): Irrational Beliefs in College population Jornal of rational Living vol. 17, No I, PP.35-36.

واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء حركة المعايير ومبادئ الجودة الشاملة

إعداد: د/ يحيى بن علي أحمد فقيهي
(مشرف تربوي بإدارة التربية والتعليم في جازان)

• ملخص الدراسة :

تناول هذه الدراسة بناء وتطبيق معايير مقترحة تشمل مختلف جوانب التدريس ، مبنية على الجمع بين اتجاهين تربويين يعدان من أكثر التوجهات انتشارا وبروزا على الساحة التعليمية والتربوية في الآونة الأخيرة وهما: حركة المعايير والجودة الشاملة.

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توفر معايير جودة التدريس في واقع أنشطة تعليم وتعلم الأحياء بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان ، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي (المسحي) منهجا بحثيا لدراسته هذه ، فتم تكوين خلفية نظرية موسعة ومستفيضة تناولت كلا من: إدارة الجودة الشاملة، والجودة في التعليم، وجودة تدريس العلوم، كما استعان الباحث بدراسات سابقة تطرقت إلى: تطبيق الجودة في التعليم العام، وقياس أداء معلم العلوم، ومعايير تدريس العلوم، واستخلص من تلك المراجعة قائمة بمعايير جودة تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية، حيث تكونت استبانة البحث من (١٢) معيارا تضمنت ما مجموعه (٧٣) مؤشرا تصف خصائص ومواصفات التدريس ذو الجودة العالية، بجوانبه الأساسية: تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وتم تطبيق الاستبانة ، بعد التأكد من صدقها وثباتها، على (٤٣) من معلمي الأحياء .

وأُسفرت المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة عن عدة نتائج من أهمها: أن المستوى العام لتوفر معايير جودة تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية جاء متوسطا، بمتوسط حسابي (٢.٦٠) ، وبديل هذا على تدني مستوى تحقق المعايير المقترحة في واقع التدريس عن المستوى المأمول، كما اتضح أن جانب تقويم نواتج التعلم هو أقل جوانب التدريس تحقيقا للجودة ؛ فقد جاء مستواه ضعيفا بمتوسط حسابي (١.٨٠) ؛ وذلك لعدم توفر معيار استخدام التقويم التراكمي الشامل أو حقائب البرتفوليو Portfolio ، وضعف معيار تنمية الاتجاه نحو العلوم حيث جاءت متوسطاتهما (١.٤٢) و (٢.٤٢) بالترتيب.

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بمراجعة الواقع الميداني لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية ؛ وذلك بهدف معالجة جوانب القصور التي من أبرزها: ضعف التكامل والتنسيق بين معلمي مواد العلوم الطبيعية ، بضعف التركيز على الجوانب المهارية المتعلقة بالبحث العلمي والعمل المخبري ، وإغفال الاتجاهات العلمية لدى الطلبة ، ويرى الباحث ضرورة تهيئة الظروف والإمكانات اللازمة لمساعدة معلمي الأحياء على التدريس وفق مطالب استراتيجيات

التدريس الحديثة، ومن أهم تلك المطالب: تنويع مصادر المعرفة، ومنح الطالب والمعلم قدراً أكبر من الحرية والمرونة، كما يوصي بتطوير نظام التقويم من النمط التقليدي الذي يقتصر على قياس مستوى تحصيل المعلومات باستخدام الاختبارات التحريرية، إلى نمط التقويم التراكمي الشامل الذي تتبناه حركة المعايير وفلسفة الجودة الشاملة.

• المقدمة:

ذاع صيت إدارة الجودة الشاملة (TQM) Total Quality Management أثناء الثمانينات من خلال التطبيقات الصناعية، كفلسفة تنظيمية جديدة في إدارة الأعمال، وذلك نتيجة لما يتميز به العصر الحالي من منافسة شديدة بين بلدان العالم في المنتجات الصناعية والزراعية والتقنية، وترجع نشأة مفهوم الجودة الشاملة في مجال إدارة الأعمال التجارية والصناعية إلى عدد من العلماء الأمريكيين من أبرزهم: "إدوارد ديمينج" Edward Deming، الذي انتقل إلى اليابان فقبلت أفكاره ورؤيته هناك بالقبول والتأييد، حيث تم تحويل الأفكار والأطروحات النظرية إلى تطبيق عملي فنتج عنها ما يعرف بـ "معجزة الجودة اليابانية"، ومن ثم بدأ ظهور العديد من النماذج لتطوير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في المنشآت الصناعية والخدمية على السواء.

وتمثل إدارة الجودة الشاملة، باعتبارها فلسفة إدارية وتنظيمية، نقلة نوعية لتغيير نمط الإدارة "من أسلوب يركز على الفردية والمركزية المطلقة إلى أسلوب المشاركة وفرق العمل، ومن اتجاه يعامل الإنسان كجزء من آلة إلى اعتباره جزءاً فاعلاً يستطيع أن يساهم بفكره وجهده وإبداعه في تطوير المؤسسة متى ما أتيحت له الفرصة، ومن أسلوب يعتمد على الجمود الفكري إلى نهج يركز على الرغبة في التغيير والتطوير المستمر، ومن أسلوب يعتمد على الشك والخوف وعدم الثقة إلى أسلوب يركز على أخذ زمام المبادرة وتفجير طاقات العاملين والثقة في قدراتهم ونواياهم". (الغامدي، ٢٠٠٧ نقلاً عن Berry, 1991)

وبالرغم من الإجماع على أهمية الجودة وضرورة العمل على تحقيقها في جميع المؤسسات الخدمية، إلا أن التعدد والتباين كان وما زال السمة الغالبة عند التطرق إلى تعريف هذا المفهوم، فالجودة ليست مفهوماً ينظر إليه كوحدة واحدة ولكنه متعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن تحديد ماهية الجودة ومكوناتها وكيفية تحقيقها، فليس من السهل الإجماع على مفهوم واحد يحدد العناصر المكونة للجودة، إلا أنه يمكن النظر إلى الجودة بشكل مجمل باعتبارها مجموعة المعايير والإجراءات التي تهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الإتقان في مخرجات المؤسسة، والتحسين المتواصل في الأداء وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأكبر مردود، وأقل جهد وتكلفة ممكنين

وفي تطور طبيعي فقد انتقلت فلسفة الجودة الشاملة من قطاعي الصناعة والاقتصاد إلى قطاع التعليم بعد أن أصبحت لها جاذبية واضحة في التشجيع

على التنافس بشكل فعال من أجل تحسين مستوى الخريجين، ونتيجة الشعور بضعف الأداء التعليمي والشكوى المستمرة من أداء المؤسسات التعليمية، ومنذ ذلك الوقت توالى الجهود التي تبذل لتطبيق مفاهيم الجودة على مؤسسات التعليم، بعد أن لاحظ المهتمون بالشأن التعليمي ما تحقق من نجاحات باهرة في المجالات الصناعية والاقتصادية نتيجة تبني هذا الاتجاه الجديد.

وعندما نتحدث عن الجودة في التعليم فإن التطرق إلى حركة المعايير (Standards movement) يفرض نفسه؛ فقد انتشرت كثافة وفلسفة بقوة في الآونة الأخيرة، وحظيت بقبول وتفاعل من قبل المختصين في مجالات التربية والتعليم على مستوى العالم؛ حتى أصبحت سمة العصر، خاصة في العقد الحالي "الذي يكاد أن يطلق عليه مسمى عقد المعايير Era of Standards". (زيتون، ٢٠٠٤)

وتبدو العلاقة وثيقة وتكاملية بين المعايير والجودة إذا رصدنا التوافق الفلسفي والتاريخي لهاتين الحركتين البارزتين على الساحة التربوية، فقد شكلت "المعايير" و"الجودة" إلى جانب "الاعتماد" فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثياً الأبعاد منذ التسعينات، فأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي لتحقيق جودة التعليم في أي مؤسسة، بينما يعد الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة، وارتبطت الحركات الثلاث فلسفياً وتاريخياً بحيث لا يمكن الفصل بينها. (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٤)

وعندما تذكر جودة التعليم العام يتحتم التطرق إلى جودة أهم مكونات النظام التعليمي ألا وهو التدريس وما يدور داخل الصف من تفاعل بين المعلم وطلابه؛ فذلك هو محور عملية التعليم، وبؤرة اهتمام المعنيين بتطوير العملية التعليمية، وغني عن الذكر أن الاهتمام بتقويم وتطوير أداء المعلم مدخل فعال لتطوير مخرجات التعليم، فالعلاقة بين أداء المعلم ومستوى مخرجات التعليم علاقة قوية، ولعل من نافلة القول أن نذكر أن ثمة اتفاق بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية على الارتباط الوثيق بين جودة الأداء في أي نظام تعليمي ومستوى أداء المعلمين فكما يقول Higginson "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه". (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢٠)

إن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مستوى جودة تدريس العلوم في المرحلة الثانوية، بأخذ علم الأحياء نموذجاً، ويتم ذلك من خلال بناء قائمة بمعايير جودة تدريس العلوم مستقاة من مبادئ الجودة الشاملة، بمسئمة من نتائج الجهود التي بذلت في مشروعات معايير التربية العلمية عربياً وعالمياً؛ وذلك تمهيداً لمطابقتها بواقع تدريس علم الأحياء في المرحلة الثانوية، بما يسهم في تشخيص جوانب القصور التي تحول دون تحقيق المستوى المأمول من الجودة في أنشطة التعليم والتعلم، وبالتالي العمل على معالجتها واستدراك ما تدعو

الحاجة إلى استدراكه ؛ للوصول بتعليم العلوم عامة وتعليم الأحياء بوجه خاص إلى المستوى الذي تستهدفه الجودة الشاملة للتعليم.

• أسئلة الدراسة :

تستهدف الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما معايير جودة التخطيط لعملية تدريس علم الأحياء في المرحلة الثانوية؟
- ٢- ما معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية؟
- ٣- ما معايير جودة تقويم نواتج تعلم علم الأحياء في المرحلة الثانوية؟
- ٤- ما مدى توفر معايير جودة التخطيط في واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة جازان التعليمية؟
- ٥- ما مدى توفر معايير جودة الأداء التدريسي في واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة جازان التعليمية؟
- ٦- ما مدى توفر معايير جودة تقويم نواتج التعلم في واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة جازان التعليمية؟

• أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تحديد المعايير التي يلزم توفرها لتحقيق جودة تدريس علم الأحياء في جوانبه الأساسية (التخطيط للتدريس، الأداء التدريسي، تقويم نواتج التعلم) بالمرحلة الثانوية.
- ٢- الكشف عن مدى توفر معايير جودة تدريس علم الأحياء في جوانبه الأساسية (التخطيط للتدريس، الأداء التدريسي، تقويم نواتج التعلم) بالمرحلة الثانوية. في منطقة جازان التعليمية.

• أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

- ٧ أنها تتفق مع توجه وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق الجودة الشاملة ، من خلال استحداث إدارة عامة للجودة الشاملة ؛ بهدف تحسين وتقويم الأداء العام لقطاعات الوزارة وإدارات التربية والتعليم والمدارس ، والتعرف على مدى تحقق أهداف الوزارة.
- ٧ أنها تنسجم مع التوجهات التنموية الوطنية ، فقد تضمنت خطط التنمية للمملكة العربية السعودية الأخيرة الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالجودة في التعليم العام والجامعي.
- ٧ أنها تتواءم مع التوجهات التربوية الإقليمية نحو تطبيق الجودة الشاملة ومن ذلك توصية وزراء التربية والتعليم في مجلس التعاون بدول الخليج العربي بإنشاء وحدة تأكيد الجودة في التعليم بهذه الدول.
- ٧ أنها تستجيب هذه الدراسة لتوصيات العديد من الدراسات واللقاءات التربوية المختصة ، كدراسات وأوراق عمل اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الذي عقد عام ٢٠٠٧ .

7 أنها تقدم توصيفاً متكاملاً للملامح الجيدة في تدريس العلوم، مما يوفر للباحثين والمهتمين بشؤون تعليم العلوم قائمة مقننة يمكن الاستفادة منها في جوانب تقويمية وتطويرية متعددة ذات صلة بالجودة التربوية.

• حدود الدراسة :

- 7 موضوعياً: تناولت الدراسة تدريس العلوم بجوانبه الأساسية: تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.
- 7 مكانياً: شمل التطبيق الميداني جميع المدارس الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية .
- 7 زمنياً: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ .

• مصطلحات الدراسة :

• التدريس Teaching:

يعرف قنديل (٢٠٠٠: ١٣) التدريس أنه " موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب ، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد".

وجاء في معجم المصطلحات التربوية أن التدريس هو " ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ ، ويشمل ذلك كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد". (اللقاني والجمل، ١٤١٩: ٦٤)

ويعرف الباحث التدريس إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: جميع الأنشطة والإجراءات الهادفة التي يقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد الحصة الدراسية لتحقيق الأهداف الخاصة بالدرس والأهداف العامة للمادة الدراسية.

• المعايير (Criteria) :

جاء في المعجم الوجيز " العيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير ، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص ، ومنها " المعايير " أي التقدير بالحجم بمحاييل قياسية ومعروفة قوتها ، والمعايير في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما يكون عليه الشيء ، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمعها معايير . أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٢ م)

ويعرف حمدان (١٩٨٦) المعيار بأنه " مستوى الكفاية أو الصحة أو الفاعلية التي يتقرر على أساسها نوع الحكم الصادر على شيء ما " . ص ٥٩

• الجودة Quality:

الجودة في اللغة العربية مشتقة من الفعل (جاد) و (أجاد) أي جعل الأمر جيداً أو أتى بالجيد من القول والفعل ، والجيد نقيض الرديء . (ابن منظور ١٩٨٤: ٧٢)

والأصل اللاتيني للجودة مشتق من الكلمة (Qualis) ،وتعرف الجودة بشكل عام بأنها " عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي " . (أحمد ٢٠٠٣: ١٧)

ويعرف الباحث مصطلح " معايير جودة التدريس" الذي يرد في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من المواصفات والخصائص التي ينبغي توفيرها في أنشطة التعليم والتعلم لتمكين المتعلم من الوصول إلى أعلى مستويات النمو الممكنة لجوانب شخصيته المتعددة.

• الإطار النظري :

أولاً : إدارة الجودة الشاملة :

يأتي مفهوم إدارة الجودة الشاملة في إطار التطور الطبيعي والنمائي للفكر التربوي في مجال الإدارة والتخطيط،وننتاجا تراكميا لجهود عدد كبير وأجيال متعاقبة من رواد التربية بدءا من "فريدريك تايلور" وجهوده في صياغة النظرية العلمية التي ركزت على العمل وتحسين أدائه، و"ماكس ويبر" صاحب نظرية البيروقراطية التي اهتمت بالجانب الهيكلي وتقسيم العمل وتوزيع المهام ، ومروا بـ"إلتون مايو وزملائه" أصحاب نظرية العلاقات الإنسانية التي ربطت بين الإنتاجية والروح المعنوية للعاملين وطبيعة العلاقات المتبادلة بينهم وبين الرؤساء ، والذين وجهوا النظر إلى علاقة الأداء بالنمط القيادي والدافعية والحوافز والولاء ، وصولا إلى العلماء اليابانيين الذين أسهموا بفعالية في تحديد نماذج إدارة الجودة الشاملة وتطوير تطبيقاتها مع نظرائهم الأمريكيين .

وترجع نشأة مفهوم الجودة الشاملة في مجال إدارة الأعمال التجارية والصناعية إلى ثلاثة من علماء الرياضيات الأمريكيين هم: "إدوارد ديمينج" Edward Deming و"والتر شيورت" Walter Sewhart، وجوزيف جوران Joseph Juran "وقد قوبلت أفكار هؤلاء ورؤيتهم بالقبول في اليابان ، حيث برز كل من: "إيشيكاوا، وتاجوشي، وأونوا" كرواد في هذا المضمار إذ قاموا بتحويل الأفكار والتصورات النظرية إلى تطبيق عملي حققوا بها معجزة الجودة اليابانية، ومن ثم بدأ ظهور العديد من النماذج الرئيسية لتطوير نظم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في المنشآت الصناعية والخدمية على السواء . (البلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٥) (الخطيب ، ٢٠٠٣: ٣٠)

• مفهوم الجودة " Quality :

لغويا جاء في المعجم الوسيط أن " الجودة " تعني كون الشيء جيدا ، فأصل الكلمة مأخوذ من الفعل الثلاثي (جاد) ،فيقال جاد العمل فهو جيد، وأجاد أتى بالجيد ، ويقال : أجاد فلان في عمله وأجود،ولفظ (الجودة) مصدر من (جاد)،وفي لسان العرب أن الجيد: نقيض الرديء ، فالجودة إذن تعني الإتقان والعمل الحسن .(مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥) (ابن منظور، ١٩٨٤)

أما في الاصطلاح فقد تعددت مفاهيم الجودة وفقاً لمجالات استخدام هذا المفهوم فعلى الرغم من كثرة تداول مصطلح الجودة في السنوات الأخيرة باعتبارها (أي الجودة) مطلباً ضرورياً في التعليم ، إلا أن الآراء تعددت وتباينت حول مفهوم الجودة ، ويرجع هذا التعدد والتباين إلى أن الجودة ليست مفهوماً ينظر إليه كوحدة واحدة ولكنه متعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن تحديد ماهية الجودة ومكوناتها وكيفية تحقيقها ، فليس من السهل الإجماع على مفهوم واحد يحدد العناصر المكونة ، فمثلاً يرى إدوارد ديمينج ، وهو من أهم رواد إدارة الجودة الشاملة ، أنها : " ترجمة الاحتياجات المستقبلية للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس ، حيث يتم تصميم المنتج وتقديمه لكسب رضا العميل " (الحربي ، ٢٠٠٢ : ١٥)

• مفهوم إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) :

عرف "ستيفن كوهن ورونالد براند" إدارة الجودة الشاملة بأنها : التطوير والمحافظة على إمكانيات المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر والإيفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها ، فهي بحث مستمر عن الجودة وتطبيقها في أي مظهر من مظاهر العمل بدءاً من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بمعرفة مدى رضا المستفيد عن الخدمات أو المنتجات المقدمة له . (اللوزي ، ١٩٩٩ : ٢٣٥)

ويعرفها كورنسكي بأنها : فلسفة تعزز مهمة مؤسسة ما وأهدافها باستخدام أدوات وتقنيات تحسين الجودة المستمر كوسيلة لتحقيق الرضا المتبادل والمتزامن لجميع الأطراف المشاركة المعنية . (العصيمي ، ٢٠٠٧ : ١٨٨)

وخلص الجبضي (٢٠٠٥ : ١٩) إلى تعريف إدارة الجودة الشاملة بأنها : "مجموعة من العمليات ، قوامها التزام القيادة بإيجاد المناخ المفعم بالثقة ، والداعم للعمل التعاوني ، ومنح العاملين مساحة عريضة من المشاركة بما يكفل الإبداع والتحسين المستمر للمنتجات والخدمات الملبية لتوقعات العملاء الداخليين والخارجيين" .

وتوصل العصيمي (٢٠٠٧ : ١٨٩) إلى أن إدارة الجودة الشاملة : هي نظام إداري يقوم على عددٍ من الأسس والمتطلبات المتمثلة في الوعي بفلسفة ومفهوم الجودة الشاملة ، واقتناع والتزام القيادة بتطبيقها ، وذلك من خلال القيام بعمليات المشاركة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العملاء الداخليين والخارجيين ، والتحسين المستمر للأداء والخدمات والمنتجات المقدمة ، وتحديد معايير القياس وتحليل المهام ، ومنع الأخطاء قبل وقوعها ، وتقديم التحفيز اللازم للعاملين ، وتوفير التدريب المناسب .

ومما يجدر الإشارة إليه أن هناك من يخلط بين مفهومي "الجودة الشاملة" وTotal Quality ، و"إدارة الجودة الشاملة" (Total Quality Management) ، لذا يلزم التنويه إلى ضرورة التمييز بين المفهومين : فالجودة : تشير إلى المواصفات

والخصائص المتوقعة في المنتج، وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات، أما إدارة الجودة: فهي المنهج التطبيقي، والأنشطة التي يبذلها مجموعة الأفراد المسئولون عن تسيير شؤون المؤسسة؛ بغرض المساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة، وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها. (عليما، ٢٠٠٤: ١٦).

• التوجيه الإسلامي للجودة الشاملة:

لم تأت البشرية في قديم أو حديث بمبتكر أو مستحدث يتناول تربية الإنسان وتحقيق سعادته في دنياه وآخرته إلا وكان للإسلام أسبقية دعوة إليه، أو إشارة إلى أهميته، وليست الجودة كمبدأ وقيمة ومنهج حياة ببعيدة عن هذه القاعدة فالجودة في جوهرها العام تؤكد على الإتيان، والإحسان في القول والعمل والدعوة إلى إجادة المرء أداء ما أوكل إليه من عمل، وفي قيمنا وتعاليم ديننا تحتل مفاهيم (الإجادة) و(الكمال) و(الإتيان) و(الإحسان) مكانة بارزة في وصايا القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ونجد ذلك جلياً في نصوص عديدة نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

➔ قال تعالى: M: صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَنْقَزَ كُلَّ ^à ^â خَيْرٍ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴿٨٨﴾ L (النمل ٨٨).

➔ قال تعالى: M: p q r s t u v w x y z | ~ ^{١٩٥} L (البقرة، ١٩٥)

➔ قال تعالى: M: i j k l m n o p q r s t ^{٣٨} L (الشورى، ٣٨)

➔ قال تعالى: M: c d e f g h i j k l m n o ^{٣٠} L (الكهف، ٣٠)

➔ قال تعالى: M: وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسِرَیَ اللَّهِ ^{١٠٥} L (التوبة، ١٠٥) ^٩ ^μ ^٩ وَسَرُدُّوكَ إِلَى عِلْمِهِ

➔ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". (الألباني، ١٩٧٩: ١٠٦)

➔ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله كتب الإحسان في كل شيء". (رواه مسلم)

➔ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله تعالى يحب من العامل إذا عمل أن يحسن". (الألباني، ١٩٨٨: ٣٨٤)

➔ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، الإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته، كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته". (رواه البخاري)

إن نظرة متأملة للنصوص السابقة من الكتاب الكريم والسنة المطهرة كافية للخروج بتصوّر واضح عن ملامح الجودة من المنظور الإسلامي، فنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية تضع مبادئ وأسس عامة تصلح لكل زمان ومكان وترسي قواعد وأساسيات للسلوك الإنساني تستوعب التطورات والمستجدات التي تفرزها الحضارة الإنسانية، ويمكن تكييف مضامينها وفق رؤية معاصرة دون إخلال بثوابت الدين أو مجافاة لمتغيرات العصر، فلو تأملنا الآيات والأحاديث الأنف ذكرها لوجدنا أنها تدعو إلى بذل كل الجهد في سبيل إنجاز الأعمال الدنيوية والدينية بأعلى قدر ممكن من الإجادة والإتقان، وتوصي بالإحسان وهو مفهوم يتضمن معاني عدة من أهمها الجودة في الصنع والدقة في الإنتاج، أما العلاقة بين الرعاية والمسؤولية في الإسلام فقد تضمنت مفاهيم عدة من أبرزها الرقابة الذاتية، والرقابة الخارجية، وتوزيع المهام والمسؤوليات بين فئات المجتمع وأفراد الأسرة، وتشير الآيات إلى أن الشورى من صفات المؤمنين، كما تؤكد على مبدأ التعاون على البر والتقوى.

ومما لا شك فيه أن كل تلك الوصايا والتوجيهات القرآنية والنبوية تتطابق مع مبادئ الجودة الشاملة بمفهومها الحديث، إلا أن ديننا الإسلامي الحديث يضيف بعداً يغيب عن أطروحات منظري الغرب وهو الدعوة إلى كسب رضا الرب، وجعل ذلك هدفاً ومقياساً في آن واحد، فإذا كان رضا المستفيد (العميل) غاية من وجهة نظر رواد الجودة الشاملة؛ فإن الإسلام يحددها في إطار من تقوى الله وابتغاء مرضاته.

وتأكيداً لذلك نشير إلى ما توصلت إليه بدرية الميمان (٢٠٠٧: ١١٥) من خلال قراءة إسلامية لمفهوم الجودة الشاملة ومبادئها، فقد خلصت إلى أن المبادئ التي اتفق عليها المهتمون بالجودة الشاملة في إدارة الأعمال هي مبادئ أساسية في الإسلام للعمل عامة وللعمل التعليمي خاصة، على أن تربط في جميع أبعادها بالمفهوم الإسلامي للجودة الذي وضع رضا رب العالمين في المرتبة الأولى ثم رضا المستفيدين في المرتبة الثانية، فالإسلام قرن مبدأ الشورى بالتوكل على الله وحث على التحسين والإتقان المستمرين، وركز على تنمية الرقابة بجميع مستوياتها الذاتية، والمجتمعية، والحث على تقوية النظام الوقائي في العمل وبين أهمية التحفيز والتشجيع في العمل مع التركيز على التحفيز المعنوي والأخروي (الأجر والثواب، رضا الله) لما له من أثر عظيم في تقوية الدافعية للعمل.

وبالرغم من أن مفهوم الجودة في وقتنا الحاضر أصبح ينسب إلى الفكر الغربي؛ لأن ظهور استعماله اقترن ببعض أسماء مفكرين اهتموا بتوضيح مفهوم الجودة وأبعاده ومضامينه، ومبادئه، وتطبيقاته، فقد كان لهم السبق في تطبيق تلك الأسس والمبادئ وتطويرها ووضع المعايير التي تقاس بها تلك الجودة وتقيّم، ومن هؤلاء المفكرين إدوارد ديمينج Edward Deming، وفليب كروسبي Philip Crosby، إلا أن كل ذلك لا يعني أن الجودة، بوصفها أسلوب إدارة

للعمل ومنهج حياة وتعامل في المؤسسات الخدمية المختلفة، حديثة عهد بابتكار أو وليدة توجه جديد في الموروث الإنساني، فقد وضع الإسلام الأسس العامة للتعامل بين الأفراد في بيئة العمل وفي الحياة الاجتماعية بصورة أشمل ،وهي في مضمونها لا تختلف كثيرا عن المبادئ التي وضعها وينادي بها رواد الجودة الشاملة في العصر الحاضر.

ومع تأكيدنا على ضرورة العودة إلى مصادر التشريع الإسلامي وتوثيق العلاقة بينها وما تفرزه الحضارة الحديثة من نظريات ونماذج تربوية ، فإننا نؤكد في الوقت ذاته على أهمية الاستفادة من الخبرات والتنظيمات الإدارية والتربوية الجديدة التي توصل إليها المفكرون والمختصون ،ومن ذلك تجارب الدول غير الإسلامية في وضع نظم ونماذج الجودة الشاملة، ونتائج تطبيقها في مؤسسات التربية والتعليم ، مع الحرص على تأصيل أسس هذه الخبرة وتوجيهها وجهة إسلامية اتفقا مع المنهج النبوي " الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها" .

ثانياً : الجودة في التربية والتعليم

حظي التوجه نحو تحقيق الجودة في التربية والتعليم في السنوات الأخيرة باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين لدوره الريادي في تحسين وتطوير العمل التربوي والتعليمي بصفة عامة ، ومساعدة العاملين في الميدان التربوي وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسين أدائهم ، إضافة إلى كونه مطلباً تربوياً وتعليمياً يمثل نهجاً إدارياً قادراً على التغيير إلى الأفضل، وأحد الركائز الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية الذي يتماشى مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية ويتكيف معها ، وحيثما وجد منهج الجودة وفلسفته وضوابطه ومعايير ومبادئه فمن المرجح أن يوجد تحسين وتطور ملحوظ في أداء العاملين في المجتمع المدرسي. لذلك فإن منهج الجودة أصبح مطلباً أساسياً في ظل الثورة المعلوماتية الشاملة لتحسين وتطوير العمل التربوي والتعليمية في مدارسنا.

• مفهوم الجودة التربوية :

حاول الكثير من التربويين إسقاط مفهوم الجودة الإداري والتنظيمي من مجال الصناعة وإدارة الأعمال على المجال التعليمي التربوي ، فظهرت عدة تعريفات لهذا المفهوم ، فمثلاً عرف الرشيد (١٩٩٥: ٤) الجودة في مجال التربية والتعليم بأنها: " كافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها ، وهي ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة " .

وتعرف الجودة التربوية كذلك بأنها: " استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم ، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات لتتمكن في إطارها من توظيف المواهب ، واستثمار القدرات على نحو إبداعي لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء التوقعات المخطط لها". (عليما، ٢٠٠٤: ٩٦)

ويرى الخطيب (٢٠٠٣ : ٩٨) أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تشير إلى نظام إداري مطور يستهدف التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية ، وذلك بمراجعتها وتحليلها ، والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية ، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية التعليمية ، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطلاب ، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ، ورفع مستوى الجودة .

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص أن "الجودة في التعليم" تعني: ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية سواء كانوا من داخل النظام التعليمي أو من خارجه (أولياء الأمور ، والمجتمع ، وسوق العمل والجامعات) إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساسا في تصميم الخدمات التعليمية ، وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم التي تشكل في مجملها معايير الجودة الشاملة ؛ لتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة ، أما "إدارة الجودة الشاملة في التعليم" فهي: فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التربوية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية مبني على مجموعة من المبادئ التي ترمي إلى تقديم خدمات تعليمية متميزة من خلال التحسين المستمر للعملية التعليمية ؛ بما يضمن الحفاظ على مستوى عالٍ من الجودة التربوية .

• الحاجة إلى تطبيق مبادئ الجودة في التربية والتعليم :

يرى العديد من التربويين أن ثمة أسبابا ودواع عديدة تدعو إلى الأخذ بمفاهيم الجودة الشاملة في التعليم ، نذكر منها ما يلي: (العارف وقران، ٢٠٠٧: ٢٦)

- 7 الحاجة إلى إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة ، لتحديد إنتاجية العمل سواء على المستوى العام وعلى مستوى أداء الأفراد فيها .
- 7 أن أغلب المشكلات الجذرية في التعليم مشكلات تنظيمية تنبع من المجتمع المدرسي ، فإيجاد حل لها يتطلب إقناع ومشاركة العاملين في المدرسة لمواجهتها .
- 7 يتيح الأخذ بنظم الجودة الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي .
- 7 ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة .
- 7 حاجة المدرسة إلى مساحة من الحرية في اتخاذ القرار ، وتدعيم تمويل مشروعات المدرسة .

• مطالب تطبيق الجودة في التعليم العام :

التعليم العام في الوقت الحاضر أكثر احتياجا لتطبيق مبادئ وأسس إدارة الجودة الشاملة من أي وقت مضى ، إلا أن الانتقال إلى الآلية الجديدة يتطلب اتخاذ مجموعة من الإجراءات ؛ فإدارة الجودة الشاملة تستند إلى مجموعة من الأسس والمطالب التي يجب مراعاتها والالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيقها .

وعلى الرغم من تعدد أطروحات العلماء والباحثين حول هذه الأسس إلا أن
ثمة قواسم مشتركة تتلخص فيما يلي : (العصيمي، ٢٠٠٧: ١٨٩-
١٩٣)(الميمان، ٢٠٠٧: ١٠٨- ١١٤)

١- **نشر ثقافة الجودة الشاملة:** يبدأ تطبيق إدارة الجودة الشاملة ببث الوعي
بمفهوم الجودة وإتقان العمل، وإدراك مفهوم الجودة من خلال تقديمه كقيمة
دينية وأخلاقية يجب الالتزام بها، وبجعله معياراً للإنتاج بأفضل أسلوب وأحسن
نوعية تلائم الاحتياجات التربوية والتنموية، إضافة إلى تبني قيم ومفاهيم
العمل الجماعي وتعزيز ممارساتها.

٢- **الاقتناع بتطبيق إدارة الجودة الشاملة:** يعد الاقتناع حجر الأساس في نجاح
إدارة الجودة الشاملة فهو يزيد من عمليات الدعم الموجه للمؤسسة الإدارية
ويعظم فرص نجاحها، ويزيد من الدعم المقدم للإدارة التنفيذية فيها، بما يضمن
زيادة الإنتاجية واستمرارية تحسين نوعيتها، إضافة إلى تهيئة مناخ تنظيمي
إيجابي تقوم الإدارة العليا فيه بدور قيادي لتنسيق الجهود وتوحيدها لتحقيق
أهداف المنظمة، فيما يكون التطوير والتنفيذ مهمة الأفراد العاملين من خلال
فرق العمل وفقاً للمعايير المحددة.

٣- **مشاركة العاملين:** تعد مشاركة العاملين من خلال فرق العمل وحلقات
الجودة التي لها صلاحية اتخاذ القرار مبدأ أساسياً من مبادئ إدارة الجودة
الشاملة، فالعاملون هم الأكثر دراية بمشكلات العمل، وأكثر معرفة بإيجاد
الحلول المناسبة لها، كما تتطلب إدارة الجودة الشاملة الاستجابة لاقتراحات
وآراء العاملين الإيجابية، لأن ذلك يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وتحقيق الرضا
الوظيفي وزيادة مستوى الانتماء والولاء بشكل ينعكس إيجابياً على الإنتاجية
وابدء الأفراد استعداداً كبيراً للمشاركة في تقديم خدمات ذات جودة عالية.

٤- **التخطيط الاستراتيجي:** يبدأ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بوضع رؤية
مستقبلية واضحة محددة، ووضع أهداف بعيدة المدى تسعى المنظمة لتحقيقها
إضافة إلى تحديد المراحل والخطوات الرئيسية التي تتبع لتحقيق تلك
الأهداف، وتقديم رسائل مختصرة وشاملة عن هذه المراحل، ووضع أهداف خاصة
لكل مرحلة تحقيقها، إضافة إلى التخطيط لبقاء التنظيم واستمراره من خلال
عمليات التنبؤ المدروس والمنظم للمستقبل، ووضع التقديرات والاحتمالات
الدقيقة لاتجاهات الأحداث المستقبلية بناء على أسس علمية.

٥- **رفع كفاءة العاملين:** يشكل رضا المستفيدين سواء العاملون أو الجمهور
المحور الأساس للجودة ومعيار النجاح لأية منشأة أو منظمة إدارية تقدم خدمات
أو منتجات للجمهور، لذا تسعى إدارة الجودة الشاملة بشكل مستمر إلى تحقيق
رضا العملاء، وضمان ولائهم للمنتج أو الخدمة التي تقدمها المنظمة، ليس هذا
فقط وإنما محاولة معرفة متطلباتهم وتوقعاتهم المستقبلية والعمل على
تلبيةها، وفي مجال التعليم العام يتطلب الأمر رفع كفاءة المعلمين والمشرفين
ومديري المدارس في عملية تكاملية متسقة تشمل كافة جوانب العمل المدرسي.

٦- **التحسين المستمر:** تعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على جهود التحسين والتطوير المستمر، وذلك انطلاقاً من مبدأ أن فرص التطوير والتحسين لا تنتهي أبداً مهما بلغت كفاءة الأداء وفعاليتها، ومن مبدأ أن مستوى الجودة ورغبات المستفيدين وتوقعاتهم ليست ثابتة بل متغيرة، ولذا يجب تقويم عناصر النظام التعليمي بشكل مستمر، والعمل على وضع برامج لتحسينها بشكل مستمر لتتلاءم مع المتغيرات المستجدة، ومواكبة احتياجات جميع شرائح المجتمع المدرسي، وتوقعاتهم الحالية والمستقبلية .

٧- **القياس والتحليل:** هناك معايير يتم بموجبها قياس جودة الخدمة المقدمة ونوعيتها، وهذه المعايير هي من أسس ومتطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة وتصف هذه المعايير ما يجب على العاملين الالتزام به لتحقيق مستويات أفضل من الأداء، وبالتالي تقديم خدمات ذات جودة عالية .

٨- **منع الأخطاء قبل وقوعها:** تستند إدارة الجودة الشاملة إلى مبدأ الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وإلى أن تكلفة الوقاية أقل بكثير من تكلفة العلاج، ولذا تتم القرارات في بيئة إدارة الجودة الشاملة وفق بيانات يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري ويطرق مختلف، ومن خلال القيام بعمليات الفحص والمراجعة والتحليل المستمر للعمليات الإدارية والإنتاجية في أثناء تقديم الخدمة .

٩- **تحفيز العاملين:** يعتمد نجاح إدارة الجودة الشاملة بشكل كبير على مساهمة الأفراد في المنظمة، ولذا فإن تطبيقها يتطلب خلق روح الحماسة والاندفاع نحو إتقان العمل، وإطلاق طاقات العاملين الكامنة لتحقيق الأهداف وزيادة شعورهم بالانتماء والولاء للمنظمة، وذلك من خلال منحهم بعض الامتيازات مثل الضمان الاجتماعي والأمن الوظيفي والتأمين الصحي، إضافة إلى أهمية توفير مناخ تنظيمي يقوم على الاحترام والتقدير بين الجميع، وإتاحة فرص التطور والمشاركة وحرية التعبير والثقة المتبادلة، ومثل هذه الآليات ينتج عنها تنمية علاقات عمل إيجابية تشجع العاملين وتحفزهم على ممارسة الجودة الشاملة.

١٠- **تدريب العاملين:** يعد التدريب أحد أهم المقومات الأساسية التي يركز عليها برنامج إدارة الجودة الشاملة، وذلك لتمكين العاملين من الأداء بشكل مميز بإكسابهم المهارات والمعارف والسلوكيات اللازمة لأداء العمل بجودة وإتقان.

ويتضح مما سبق أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي والتعليمي يتطلب: بناء ثقافة مؤسسية يتحقق فيه الوعي بفلسفة ومفهوم الجودة الشاملة، واقتناع والتزام الإدارة العليا بتطبيقها، وذلك من خلال القيام بممارسات فعلية تعزز من مشاركة العاملين، ومن ثم القيام بعمليات التخطيط الاستراتيجي، مع مراعاة المستفيدين الداخليين والخارجيين، والتحسين المستمر للأداء والخدمات المقدمة، وتحديد معايير للقياس وتحليل المهام والأعمال ووضع آلية لمنع الأخطاء قبل وقوعها، وتقديم التحفيز اللازم للعاملين، وتوفير التدريب المناسب لهم .

ثالثاً : الجودة في تدريس العلوم :

يمثل التدريس ، وهو العنصر الثالث من عناصر المنهج (بعد الأهداف والمحتوى)، الانتقال من صورة المنهج المخطط إلى الصورة التنفيذية حيث يتم من خلالها اتصال المتعلم بمحتوى المنهج بعد أن تم اختياره وتنظيمه وفق معايير معينة ، لذلك فالتدريس يعد أول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج ، من حيث أهدافه ومحتواه للمتعليم ، ومن هنا تأتي أهمية طرق التدريس وأنشطة التعليم والتعلم لكل من المعلم والمتعلم ، ولعل هذا ما دفع التربويين منذ أمد طويل إلى التفكير في ابتكار مجموعة من طرق التدريس العامة والخاصة التي تساعد المعلم في أداء رسالته التدريسية ، مع مراعاة التوافق بين الطريقة المختارة ومتطلبات الموقف التدريسي.

إن تحقيق جودة التدريس يعد مطلباً أساساً لكي تتحقق جودة التعليم العام فما يدور داخل الصف من تفاعل لفظي هو محور عملية التعليم، ولكي يصل مستوى التفاعل داخل الصف إلى درجة الإتقان فإن ثمة معايير للجودة تكون قد توفرت؛ فلا جودة أو إتقان دون معايير أو محكات تحدد المستوى المرجو ومدى قربنا أو بعدنا عن الوصول إليه ،ومن هنا تبدو الحاجة ملحة للاتفاق على رؤية موحدة تستوعب مجمل ما تحويه عملية التدريس المعقدة من جزئيات وجوانب متعددة؛ لتكون عملية تقويم واقع التدريس مجدية وفاعلة.

ولعل من نافلة القول أن نذكر أن ثمة اتفاق بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن هناك ارتباط وثيق بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ومستوى أداء المعلمين، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وتحسين أدائه هو غاية ووسيلة في آن واحد، ولا نملك سوى التسليم بمقولة Higginson " لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه." (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢٠)

• العلاقة بين حركة المعايير والجودة الشاملة:

يربط المختصون في التربية والتعليم بين حركة المعايير (movement Standards) وكل من الجودة الشاملة (Total Quality) والاعتماد التربوي (Educational Accreditation)، فقد شكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينات، فأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي لتحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما ، بينما يعد الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة ، وبذلك يمكن القول أن الحركات الثلاث ارتبطت فلسفياً وتاريخياً بحيث لا يمكن الفصل بينها. (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٤)

وبذلك يمكن تشبيه العلاقة بين حركة المعايير ومبادئ الجودة الشاملة بعلاقة الوسيلة والغاية ، فإذا كان تحقيق الجودة غايتنا فلا سبيل إلى ذلك إلا باتخاذ المعايير وسيلة ، فعن طريق تحديد معايير الجودة ومن ثم تطبيقها وتقويم مدى الالتزام بها نكون قد حققنا الجودة التي نرجوها.

وفي دراستنا هذه نتناول تحديد معايير جودة تدريس العلوم تمهيداً لمطابقتها بواقع التدريس للكشف عن مدى جودة عملية تدريس علم الأحياء في المرحلة الثانوية، لذا سنعرض فيما يلي إلى التعريف بحركة المعايير وتأثيرها على تعليم العلوم، وصولاً إلى تحديد معايير جودة تدريس العلوم.

• مفهوم المعايير : Standards

جاء في المعجم الوجيز " العيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص، ومنها " المعايير " أي التقدير بالحجم بمحاييل قياسية ومعروفة قوتها، والمعايير في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما يكون عليه الشيء، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمعها معايير. أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٢ م)

ويعرف قاموس أكسفورد المعايير بأنها: " مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة ينظر لها على أنها هدف محدد مسبقاً للمساعي التعليمية، أو مقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض " (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣ م، ٩).

وتعرفها Jeanne بأنها " تلك النصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلاً بوضوح في جميع الجوانب الأساسية المكونة لأي برنامج تعليمي، وهي فلسفة البرنامج، والهيئة التعليمية، والطلاب، والإدارة، والمصادر التعليمية، والكفايات المهنية للمعلم " (النجدي، ٢٠٠٥: ٤٠٠)

بينما يرى Weishel أن المعايير هي " تلك المؤشرات المرتبطة بالمحتوى، والأداء، وفرص التعلم، والمنهج، ومنح رخصة مزاوله المهنة للمعلمين " (النجدي، ٢٠٠٥: ٤٠٠)

كما عرفت المستويات المعيارية (المعايير) بأنها " عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته محتوى معين " (وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠٠٣: ٢٣)

• الإصلاح التربوي القائم على المعايير:

يؤكد حيدر (١٩٩٨: ٥٩٧) أن حركة الإصلاح في أمريكا التي تقوم على المعايير تختلف عن محاولات الإصلاح في الوطن العربي، لأنها تنظر للقضية بشمولية أكبر، فلا تقتصر على تعديل أو تطوير المناهج فقط، وإنما تشمل جميع مكونات تعليم العلوم، فهي تتسم بما يلي :

7 انظر إلى عملية الإصلاح بأنها عملية مؤسسية تقوم على جميع المعنيين بتعليم العلوم، وهذا قد يفسر سبب عدم فعالية جهود تطوير مناهج العلوم في البلاد العربية حيث يتم تطوير المناهج بمعزل عن التغييرات المصاحبة المطلوبة .

7 لا تحدد المعايير قيوداً شديدة لتعليم العلوم وإنما تضع خطوطاً عريضة تساعد المعنيين في تعليم العلوم على العمل على الوصول إلى الأهداف التي تسعى المعايير لتحقيقها .

7 العلوم لجميع الطلاب بغض النظر عن الجنس ، والعمر ، والطموحات والميول ، يجب أن تتاح لهم الفرصة للحصول على مستوى عال من الثقافة العلمية ، وهذا يستوجب تحديد المستويات التي يجب أن يحققها كل الطلاب 7 تعلم العلوم عملية نشطة تتمركز حول البحث والتحري الاستقصائي حيث يحصل الطالب على المعلومة بنفسه لا أن تقدم له في صورة قوالب جاهزة حيث يفسر الظواهر الطبيعية ويختبر تلك التفسيرات ويوصل أفكاره على الآخرين ، يستخدم معرفته العلمية في أسئلة جديدة ، يخطط لحل المشكلات ، ويتخذ القرارات .

7 أن تحقيق مستويات عالية من الثقافة العلمية يتطلب أن تنظر المعايير إلى محتوى العلوم على أنه أكثر من معارف ومهارات واتجاهات علمية ، بل يشمل بالإضافة إلى مجالات الكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة ، وعلوم الأرض والفضاء مجالات أخرى يجب أن تتغلغل في المجالات السابقة وهي : العلم والإيمان ، والبيئة ، والعلم والتقنية ، والبحث والتجريب ، وتاريخ وطبيعة العلم .

7 تطوير تدريس العلوم جزء من التطوير التربوي عامة ، وهذا يعني أن عملية الإصلاح والتطوير عملية مؤسسية لا تقوم بها فئة واحدة ، وإنما تتم بمشاركة جميع المعنيين بتعليم العلوم من معلمين وطلبة ومشرفين بالإضافة إلى المختصين في المناهج ، ومراكز متخصصة في العلوم والتقنية .

• أهداف المعايير التربوية :

7 تستهدف المعايير التربوية إعداد طلاب قادرين على : (NRC,1996:1-7)
7 استخدام المعلومات العلمية والعمليات المناسبة في اتخاذ القرارات الشخصية .
7 الإحساس بالمواقف والإثارة الناتجة عن فهم العالم الطبيعي .
7 زيادة الإنتاجية الاقتصادية .
7 الانخراط الذكي في الأحاديث العامة والمناقشات حول الاهتمامات التقنية والعلمية

ويمكن تحقيق هذه الأهداف العريضة من خلال تقديم خبرات مناسبة ضمن برامج العلوم المدرسية تشمل الجوانب الشخصية والاجتماعية للمتعلم وتتضمن تقديم قدر مناسب من المعرفة، وتشجع الطلاب على التفكير والتصرف بطرق تعكس فهمهم لتأثير العلوم في حياتهم ومجتمعهم والعالم .

• تدريس العلوم وفق المعايير الأمريكية :

يشكل تدريس العلوم جزءاً رئيساً من مجالات المشروع القومي الأمريكي لبناء معايير التربية العلمية، فالتدريس يشكل حجر الأساس في تحقيق الأهداف التعليمية ، لذلك عني واضعوا المعايير بجانب التدريس ، وفيما يلي نعرض

مجمع معايير تدريس العلوم Science Teaching Standars كما وردت ضمن المعايير القومية للتربية العلمية في أمريكا (NSES) : (تروبريدج وآخرون ٢٠٠٤) (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥)

معيار (A): يشترك معلمو العلوم في تخطيط برنامج للعلوم مبني على الاستقصاء، ويتطلب ذلك:-

(١) تنمية إطار لكل من الأهداف الطويلة والقصيرة المدى : يعد التخطيط مكوناً هاماً وضرورياً للتدريس الفعال ، ووضع الأهداف جانب مهم من التخطيط ، وفي رؤية تعليم العلوم القائمة على بالمعايير يتحمل المعلمون مسئولية وضع الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى ، ويتم وضع الأهداف وفقاً لخبرات واهتمامات طلابهم أفراداً أو جماعات .

ويتم ترجمة الأهداف أثناء التخطيط إلى منهج مكون من موضوعات ووحدات وأنشطة متسلسلة معينة بحيث تساعد الطلاب في الإحساس بعالمهم وفهم الأفكار العلمية للعلوم ،ويمد المحتوى المعلمين بإرشادات توجههم أثناء اختيارهم لموضوعات علمية معينة ،حيث يركز المعلم على مدى اشتغال المنهج على الاستقصاء والتجريب المباشر باعتبارها طرقاً فعالة لتنمية الفهم ،كما يحرص المعلمون في تخطيط واختيار المنهج على إحداث توازن بين اتساع الموضوعات وعمق الفهم .

(٢) اختيار محتوى العلوم وتصميم منهج لمواجهة اهتمامات الطالب وخبراته : فعند تحديد محتوى معين للعلوم والأنشطة التي تكون المنهج يضع المعلمون في الاعتبار الطلاب الذين يتم تدريس العلوم لهم ، وما إذا كان لدى المعلمين حرية الاختيار بين محتوى وأنشطة متاحة لهم من بين الأنشطة المتوفرة أو ابتكار أنشطة ليست موجودة ، فهم يخططون لمواجهة الاهتمامات والمعارف والمهارات الخاصة بطلابهم ، ويعتمدون على أفكارهم وتساؤلاتهم ، وتعتمد مثل هذه القرارات على معرفة المعلم بالقدرة المعرفية للطلاب، ومستواهم النمائي وخصائصهم البدنية، والوجدانية.

(٣) اختيار استراتيجيات تدريس مدعمة لتنمية فهم الطالب : تمكن التربويون من تطوير نماذج التعلم والتعليم المرتبطة بتدريس العلوم ، وبمعرفة جوانب القوة والقصور الخاصة بهذه النماذج يمكن للمعلم دراسة العلاقة بين محتوى العلوم وكيفية تدريس هذا المحتوى ، وهكذا يتوصل معلمو العلوم إلى نموذج متكامل ومتناسب خاص بالتعليم والتعلم وهو عبارة عن تنظيم عملي لتسلسل الأنشطة والمحتوى المراد تعلمه .

(٤) العمل التعاوني بين الطلاب في الصف الواحد وفي الصفوف المختلفة : يعد التخطيط التعاوني والفردى حجر الأساس في تدريس العلوم فهو أداة للنمو والدعم المهني ، وفي رؤية تعليم العلوم القائمة على المعايير فإن العديد من قرارات التخطيط يطبقها المعلمون الذين يقومون ببناء مستويات لتنظيم وتكوين برامج واضحة ومتراكبة داخل الصف الواحد وبين الصفوف المتعددة.

معيار (B): يعمل معلمو العلوم على توجيه وتسهيل التعلم ، وذلك من خلال ما يلي :

(١) التركيز على الاستقصاء وتدعيمه : يتعاون المعلمون والطلاب في فصول العلوم في تتبع الأفكار والقيام بأنشطة جديدة مرتبطة بالاستقصاء ، حيث يضع الطلاب الأسئلة ويبتكرون الطرق لحلها ، كما يقومون بجمع البيانات وتحديد كيفية تمثيلها ، ويقومون بتنظيم البيانات لتوليد المعرفة واختبار ثباتها ويفسرون النتائج التي توصلوا إليها ، ويتعلمون كيفية التغلب على بعض المشكلات المتمثلة في قصور الأدوات، ويقومون بالبيانات التي تم جمعها بإعادة فحصها أو جمع معلومات أكثر إذا كانوا في حاجة لذلك ، ويدونون تقارير حول تعميم نتائجهم ، كما يقوم الطلاب على شكل مجموعات بتخطيط العروض وعملها أمام باقي زملائهم ، ويتقبلون النقد البناء ويتفاعلون معه بإيجابية .

وتمثل دور المعلمين في توجيه التعلم وتركيزه وتشجيع الطلاب في كل مراحل الاستقصاء ، فالمعلم الكفاء يكون ملاحظاً بارعاً لطلابيه بالإضافة إلى إلمامه بمعظم المعارف الأساسية حول العلوم وكيفية تعلمها خاصة ما يتصل بالتوجيه ، ومتى يقدمه ومتى يحجم عنه ، ومتى يمد طلابه بالمعلومات ، ومتى يمددهم بأدوات خاصة .

(٢) تنسيق وتنظيم دروس العلوم بين الطلاب حول الأفكار العلمية : يتم التنسيق من خلال تشجيع الطلاب باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ، حيث يساعد المعلمون الطلاب للعمل معاً في مجموعات صغيرة ، وهكذا يشارك الجميع في تبادل البيانات ، ويتيح المعلمون كذلك للمجموعات فرصاً لعرض أعمالهم والاشتراك مع أقرانهم في شرح وتوضيح وتبرير ما تعلموه ، ودور المعلم في هذه التفاعلات هو الاستماع وتشجيع المشاركة الجريئة والحكم على كيفية إدارة وتوجيه المناقشة من خلال تحديد الأفكار التي يجب تتبعها والأفكار التي يجب الاستفسار عنها ، والمعلومات التي يجب إمدادهم بها ويقود هذا العمل الجماعي الطلاب إلى إدراك الخبرات التي يجلبها الأعضاء المختلفون بالجماعة لكل عمل يقومون به وإدراك القيمة العظيمة للأدلة والنقاش حول أسلوب العمل ونواتجه .

(٣) توجيه الطلاب لتقبل مسؤولية عملية تعلمهم والمشاركة فيها : بحيث يوضح المعلم لطلابيه أنه يجب على كل طالب تحمل مسؤولية عمله ، ويوفر لهم كذلك فرصاً مناسبة للطلاب لتحمل مسؤولية تعلمهم الخاص سواء عملوا بصورة فردية أو ضمن مجموعة عمل ، ويؤدي المعلم ذلك من خلال تدعيم أفكار وأسئلة الطالب ، ومن خلال تشجيع الطلاب لزملائهم في المجموعة ، وإعطاء الطلاب دوراً فاعلاً في تصميم وتنفيذ التجارب ، وفي إعداد وعرض وتقويم أعمالهم .

(٤) إدراك التنوع بين الطلاب والاستجابة لذلك التنوع : يدرك المعلم الكفاء التنوع بين الطلاب في الصف والتفاعل مع هذا التنوع بطريقة تتيح لكل طالب

الفرصة للمشاركة الكاملة في الدرس ، لذلك ينظم وينسق أنشطة التدريس بحيث تتاح لكل الطلاب فرصاً متساوية للمشاركة في أنشطة التعلم .

(٥) تشجيع مهارات الاستقصاء العلمي وعمل نماذج لها : يمتاز تدريس العلوم بحب الاستطلاع والانفتاح على الأفكار والبيانات الجديدة ، ويتطلب ذلك جملة من التصرفات المبنية على التقييم الدقيق للطلاب ، وللمعرفة العلمية واستراتيجيات تدريس العلوم المناسبة ، ويتمثل دور المعلم في تقديم نماذج للمهارات اللازمة للاستقصاء ، وإثارة حماس واهتمام الطلاب بالفهم العلمي ويتطلب التنفيذ الناجح لرؤية تعلم وتعليم العلوم المبنية على الاستقصاء تزويد المعلم والطالب بالموارد اللازمة ، ومواد التعلم ، وفرص التنمية المهنية ، فمثلاً حصص العلوم يجب أن تكون طويلة بما يكفي لتحقيق تدريس قائم على الاستقصاء .

معياري (C): يشترك معلمو العلوم في التقييم المستمر لتدريسهم ولتعلم طلابهم: ولتحقيق ذلك فإنهم يقومون بما يلي:

(١) استخدام طرق متعددة لجمع المعلومات بانتظام حول فهم الطلاب : تعد معلومات التقييم أداة فعالة وقوية في مراقبة تطور فهم الطلاب ، وتعديل الأنشطة وتشجيع التأمل الذاتي للطلاب ، ويقوم معلم العلوم الكفاء باختيار واستخدام مهام التقييم بدقة بحيث تركز على الأهداف والمحتوى المهم ، وتتيح للطلاب فرصة لإظهار فهمهم وقدرتهم على التعامل مع العلوم ، ويستخدم المعلمون كذلك إستراتيجيات متعددة لجمع وتفسير قدر كبير من المعلومات حول فهم الطلاب للعلوم المقدمة في الأنشطة التعليمية المثيرة للتفكير .

ويمكن أن يأخذ التقييم بداخل الفصل أشكالاً متعددة منها ملاحظة الطلاب والاستماع لهم أثناء اشتراكهم في العمل الفردي أو العمل بداخل مجموعة وإجراء مقابلات شخصية مع الطلاب ، ومطالبتهم بأداء مهام ، وكتابة تقارير بحثية ، والأعمال التصويرية ، والنماذج ، والابتكارات ، وحقائب (بورتفوليو) الخاصة بعمل الطالب ، بالإضافة إلى الاختبارات التحريرية التقليدية ، إذ يتناسب كل شكل من أشكال التقويم مع أهداف معينة وطلاب معينين ، ولكل شكل من أشكال التقويم جوانب قوة وجوانب ضعف ، ويستخدم كل شكل لجمع أنواع مختلفة من المعلومات حول فهم الطالب وقدرته ، ويختار معلم العلوم شكل التقويم في ضوء علاقته بأهداف التعلم وخبرات الطلاب .

(٢) تحليل بيانات التقويم لتوجيه التدريس : حيث يمد تحليل بيانات تقويم الطالب المعلمين بالمعرفة لمواجهة احتياجات كل طالب ، فهي تعطي مؤشرات لمستوى الفهم لكل طالب ولطبيعة ذلك الفهم ، وتؤدي هذه المعرفة إلى اتخاذ قرارات حول التفاعلات بين المعلم وطلابه وتعديل أنشطة التعلم لمواجهة الاحتياجات المتنوعة لكل طالب ، وتصميم أنشطة التعلم المبنية على خبرة الطالب وثقافته وخبراته السابقة .

(٣) توجيه وإرشاد الطلاب في عملية التقويم الذاتي: يتيح المعلمون فرصاً متنوعة لتنمية قدرات طلابهم على تقويم منجزاتهم العلمية الخاصة وتأملها، وتمتد هذه العملية المعلمين برؤى إضافية حول تعلم الطالب وتعمق فهم كل طالب للمحتوى وتطبيقاته، وتساعد تفاعلات المعلمين مع طلابهم بخصوص تقويم الطلاب على فهم التوقعات لعملهم، وذلك بالإضافة إلى أنها تزودهم بخبرة في تطبيق معايير الممارسة العملية في الجهود العلمية الخاصة بهم وبالأخرين.

(٤) استخدام ملاحظات الطالب عن التدريس وتفاعله مع زملائه لتحسين التدريس: يشترك المعلمون في دراسة طرق تدريسهم، ويقومون بجمع البيانات في حجرة الدراسة، وكذلك من خلال عمليات التقويم الخارجية المتمثلة في ملاحظات المعلمين الآخرين والمشرفين التربويين، ومن خلال التقويم الذاتي ويدعم كل ذلك من خلال المناقشات حول تعلم الطلاب وممارسات تدريس العلوم في لقاءات مع معلمين آخرين، وقراءة الأبحاث الخاصة بالتربية العلمية والتربية والتعليم بشكل عام، ومن خلال ملاحظة ونقد وتحليل نماذج التدريس الفعالة، وصعوبات تنفيذ الإستراتيجيات النموذجية.

(٥) الاستفادة من ملاحظات الطالب في إعداد تقارير عن فرص التحصيل الدراسي: يعد المعلمون تقارير تشمل بيانات تحصيل الطالب يتم توجيهها للعديد من الأفراد والجهات التعليمية، إذ تقدم للطلاب وآباءهم ومؤسسات التأهيل وتستخدم في الحصول على الشهادات، وبالرغم من اشتغال هذه التقارير على الدرجات إلا أنه يمكن للمعلمين أيضاً إعداد ملفات بروفيل profiles لتحصيل الطالب، وتعد الفرص التي تتاح للطلاب لتعلم العلوم مكوناً أساسياً للتقارير الخاصة بتحصيل الطالب.

معياري (D): يقوم معلمو العلوم بتصميم وإدارة بيئات التعلم التي يتوفر فيها الوقت والمكان والموارد اللازمة لتعلم العلوم، ولتحقيق ذلك يقومون بما يلي:

(١) تنظيم الوقت المتاح بحيث يكون الطلاب قادرين على الاشتراك في الأبحاث الشاملة: يستغرق بناء الفهم العلمي وقتاً طويلاً نسبياً على مستوى اليوم الدراسي أو على مستوى العام الدراسي، لذا يجب على المدارس بناء الجداول بحيث يكون المعلمون قادرين على استخدام الوقت الكافي والإستراتيجيات المناسبة لإعطاء الطلاب فرصاً عديدة للاشتراك في الأبحاث العلمية الهامة باعتبارها جزءاً من تعلم العلوم، فالمعلمون المهرة يضعون في الاعتبار كيفية تنظيم الوقت المتاح لأن الطلاب يحتاجون لوقت كاف في اختبار الأفكار، وتمعن النظر في الأخطاء، وإجراء المناقشات فيما بينهم، واستخدام المعدات العلمية وإجراء التجارب العملية.

(٢) توفير مكان ملائم للاستقصاء العلمي: إن تنظيم الأثاث والمكان المتاح في الفصل أو المعمل يؤثر على طبيعة عملية التعلم، ويحتاج معلمو العلوم مكاناً مناسباً وثابتاً لإجراء التجارب العلمية ليتيحوا للطلاب العمل بأمان في مجموعات ذات أحجام مختلفة لأداء مهام متعددة، وذلك من أجل الحفاظ على

تقدمهم في عملهم وعرض نتائجهم ،و المشاركة بأرائهم حول استخدام الأدوات وتنظيم المكان .

(٣) التأكد من توفير بيئات عمل آمنة : بعد الأمان مطلباً أساسياً في كل العلوم التجريبية ، ولذلك يجب على كل معلمي العلوم معرفة وتطبيق قواعد الأمان الضرورية في تخزين واستخدام المواد التي يستخدمها الطلاب والعناية بها .

(٤) توفير الأدوات والمواد والوسائل التكنولوجية الملائمة : يعتمد التدريس الفعال للعلوم على إمكانية توفير وتنظيم المواد والمعدات والوسائل والتكنولوجيا ؛ حيث تتطلب بيئة تعلم العلوم الفعالة مدى عريضاً من المواد العلمية الأساسية بالإضافة إلى الأدوات الخاصة بموضوعات وخبرات تعلم معينة .

ويجب إعطاء المعلمين الحرية لاختيار أكثر المواد ملاءمةً ، وكيفية توفيرها بحيث يتحقق فيها الأمان ، والاستخدام الصحيح ، وإمكانية الحصول عليها وإتاحة الفرصة للمشاركة بفاعلية في تصميم التجارب ، واختيار الأدوات وتركيب الأجهزة ، وتعد كل هذه الخطوات ضرورية وهامة في تنمية فهم الاستقصاء .

(٥) تحديد واستخدام الموارد الموجودة خارج المدرسة : ينبغي أن يتسع برنامج العلوم المدرسي ليتعدى جدران المدرسة بحيث يتضمن الموارد الموجودة في المجتمع وتعد المتاحف ومراكز العلوم من المصادر التي تسهم في فهم العلوم وتشجيع اهتمامات الطلاب خارج المدرسة ، وبالإضافة إلى ذلك فإن البيئة في المدرسة وخارجها يمكن استخدامها كمعمل حي لدراسة الظواهر الطبيعية ، وسواء أكانت المدرسة توجد في منطقة حضرية مأهولة بالسكان أو في ضاحية أو في مدينة صغيرة أو في منطقة ريفية فإنه يمكن استخدام البيئة كمصدر لدراسة العلوم ، إذ ينبغي أن يتسع برنامج العلوم المدرسي ليتعدى جدران المدرسة بحيث يشمل على الموارد المتواجدة بالمجتمع .

(٦) إشراك الطلاب في تصميم بيئة التعلم : يشرك المعلمون طلابهم في تصميم وإدارة بيئة التعلم كجزء من تدريب الطلاب على تحمل مسؤولية التعلم ، كما يمكنهم المشاركة في مناقشة اتخاذ القرارات حول الوقت والمكان المناسبين للعمل فمن خلال هذه المشاركة تنمي لديهم المسؤولية للحفاظ على المكان والموارد المتاحة ، وكلما تمكن الطلاب من التوصل إلى ما يحتاجونه زاد تحملهم لمسئولية تعلمهم ، ويمكن للطلاب أيضاً تحديد المصادر الموجودة خارج المدرسة والمشاركة في توفيرها .

معياري (E): يقوم معلمو العلوم بتهيئة بيئة تعليمية تنمي الاتجاهات ، والقيم الاجتماعية التي تساعد على تعلم العلوم ، ولتحقيق ذلك يقومون بما يلي :

(١) إظهار التقدير والاحترام لأفكار ومهارات وخبرات الطلاب : يتسم تعلم العلوم بالتفكير الإبداعي الذي يتميز بالمجازفة والمخاطرة في بعض الأحيان ، حيث إن الأفكار الجديدة غالباً ما تكون نتيجة قفزات إبداعية ، ولكي يفهم الطلاب هذا الجانب من العلوم ، ولكي يكونوا راغبين في التعبير عن الأفكار الإبداعية يجب أن

يدعموا من قبل كل أعضاء مجتمع التعلم، وذلك باحترام التنوع في الخبرات والأفكار وأسلوب التعبير عنها، والعمل على تنمية بيئة يشعر الطلاب من خلالها بالأمان أثناء التعبير عن أفكارهم.

(٢) إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في تحديد محتوى وسياق عملهم: ينبغي أن يوفر المعلمون لطلابهم فرص المشاركة في وضع الأهداف، وتخطيط الأنشطة وتقييم العمل، وتصميم بيئة التعلم؛ فذلك يساهم في إكساب الطلاب سمة تحمل المسؤولية تجاه تعلمهم، وتعلم زملائهم في المجموعة.

(٣) تغذية وتشجيع التعاون بين الطلاب: إن العمل التعاوني مع الآخرين لا يعزز فقط الفهم العلمي بل يشجع أيضاً ممارسة العديد من المهارات، والاتجاهات والقيم المميزة للعلوم، ويصمم المعلم الكفاءات العديد من الأنشطة لتعلم العلوم بحيث تتطلب العمل الجماعي باعتباره ضرورة للاستقصاء، ويتمثل دور المعلم في تنظيم المجموعات وتدريب الطلاب على المهارات اللازمة للعمل التعاوني.

(٤) تنظيم المناقشة المبنية على الفهم المشترك لقواعد المحاضرة العلمية: يعد التواصل جانباً أساسياً لمجتمع المتعلمين، ويتطلب التواصل الفعال ترسيخ الاحترام والثقة بين الأفراد، وتنبع قدرة الطلاب على الاشتراك في عرض النتائج وتعليلها من ممارستهم ومشاركتهم في الأنشطة العلمية، لذا يجب أن ينظم المعلمون أنشطة العلوم بحيث تتطلب مناقشة وتبرير فهمهم، وتشجيعهم على الدفاع عن استنتاجاتهم.

(٥) تقديم النماذج والتأكيد على مهارات واتجاهات وقيم الاستقصاء العلمي: حب الاستطلاع وتقدير الطبيعة تشكل أجزاء حيوية لمجتمع تعلم العلوم، ويتم تعزيز هذه الاتجاهات عندما يشترك الطلبة في عملية تعلمهم، وعندما يتبادلون الاتجاهات الإيجابية فيما بينهم، ويتم تدعيم البيئات المشجعة لتنمية اتجاهات مناسبة وملائمة عن طريق إدارة المدرسة والمجتمع المحلي من خلال فهم برنامج العلوم، ودعم الطلاب والمعلمين أثناء تنفيذ البرنامج.

معيار (F) : يشارك معلمو العلوم بفاعلية في التخطيط والتطوير المستمرين لبرنامج العلوم المدرسي، ولتحقيق ذلك يقومون بما يلي:

(١) تخطيط وتطوير برنامج العلوم المدرسي: يعد التدريس في فصول العلوم جزءاً من نظام أكبر يتضمن المدرسة والحي والمنطقة والدولة، ويتحمل جميع المعلمين المسؤولية المهنية ليكونوا فاعلين بطريقة ما باعتبارهم أعضاء في مجتمع تعلم العلوم على المستوى المدرسي ويعملون مع زملائهم لتحسين جودة برنامج العلوم وبالرغم من أن لكل معلم برنامجاً الخاص إلا أنه يجب أن يكون للمدرسة نفسها برنامج متناسق لدراسة الطلاب للعلوم، ويؤدي معلمو العلوم في المدرسة وفي الحي دوراً مهماً في تصميم ذلك البرنامج والعمل معاً عبر أنشطة العلوم والنظام التعليمي العام، وذلك من خلال الرؤية المقدمة في معايير تعليم العلوم

(٢) المشاركة في صنع القرارات الخاصة ببرنامح العلوم : يعد الوقت والمصادر الأخرى عناصر هامة لتدريس العلوم الفعال ، ويحتاج معلمو العلوم لأن يكون لهم دور فعال في عملية صنع القرارات بشأن توزيع الوقت والمصادر الأخرى في مجالات المادة المختلفة ، ويتطلب تحمل هذه المسؤولية يجب على المدارس إتاحة الفرصة لمعلمي العلوم لأخذ دور القيادة في كل ما يتعلق بتدريس العلوم في مدارسهم.

(٣) المشاركة التامة في تخطيط وتنفيذ برامج النمو المهني : ينبغي أن يتحمل المعلمون مسئولية تصميم وتنفيذ فرص التنمية المهنية المستمرة التي يحتاجونها لتعزيز مهاراتهم في تدريس العلوم بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم لتحسين برامج العلوم في مدارسهم ، وذلك للاستفادة من خبرات المتخصصين في مجالات : العلوم ، والتعلم ، والمناهج ، والتقويم والمختصون في المجالات الأخرى ذات العلاقة بتدريس العلوم.

• الملامح العامة للتدريس في ضوء المعايير:

أسهمت الرؤية الجديدة التي حملتها المعايير القومية لتعليم العلوم في تغيير النظرة إلى الجوانب المختلفة لعملية التدريس ، ويوضح الجدول التالي الملامح العامة لأنشطة تدريس العلوم في ضوء فلسفة المعايير مقارنة بالتدريس التقليدي . (النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥ : ١١٢)

جدول (١) : مقارنة بين التدريس التقليدي والتدريس في ضوء المعايير

التدريس التقليدي	التدريس في ضوء المعايير
- يتعامل المعلم مع الطلاب كلهم بطريقة واحدة ويستجيب للمجموعة ككل.	- يسعى المعلم لفهم اهتمامات وخبرات واحتياجات كل طالب ويستجيب لها.
- يلتزم المعلم بتنفيذ المنهج كما هو مقرر .	- يختار المعلم المنهج ويجعله مناسباً .
- يركز المعلم جهوده من أجل اكتساب الطلاب أكبر قدر من المعلومات.	- يركز المعلم على فهم الطالب ، واستخدامه المعرفة العلمية ، وعمليات الاستقصاء .
- يستخدم المعلم أساليب تدريس تعتمد على المحاضرة والشرح .	- يتمثل دور المعلم في إرشاد الطلاب وتوجيههم لممارسة أنشطة استقصائية فعالة .
- يلزم الطلاب بحفظ واستذكار المعرفة التي تم تلقينها .	- تتاح للطلاب فرص مناسبة للمناقشة والحوار .
- يخضع الطلاب لامتحان في نهاية كل وحدة أو فصل دراسي . لتقويم معلوماتهم .	- يتم تقويم الفهم باستمرار أثناء التدريس وخلال الأنشطة العملية .
- يحتفظ المعلم بالسلطة في علاقته بطلابه ، ويحمل المسئولية تجاه عملية التعلم .	- يتشارك المعلم والطلاب المسئولية عن التعلم .
- تُشجع وتنمى روح التنافس بين الطلاب .	- تُشجع قيم التعاون بين الطلاب داخل الفصل ، المشاركة في المسئولية والاحترام المتبادل .
- يعمل كل معلم بمفرده مستقلاً عن زملائه .	- يعمل المعلم مع زملائه لتعزيز برنامج العلوم الذي تنفذه المدرسة .

• الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت الجودة في التعليم العام :

هدفت دراسة ويح (١٩٩٩) إلى تطوير نظام إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ؛ وذلك بوضع تصور مستقبلي لبرامج إعداد المعلم يحقق الجودة التعليمية ، وخرجت نتائج الدراسة مشيرة إلى تأثير نظام إعداد

المعلم بعدة مشكلات أدت إلى تكوين مخرجات لا تحقق القدر الكافي من الجودة كما قدمت الدراسة قائمة بمعايير الجودة الشاملة في كليات التربية ووضعت آليات مقترحة لتطبيق تلك المعايير للوصول للجودة الشاملة.

وتناول البكر (٢٠٠١) أسس ومعايير الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية؛ بهدف تطبيق المواصفات الدولية للجودة على مؤسسات التربية والتعليم، وتكونت الدراسة من بعدين أحدهما تحليلي والآخر تطبيقي، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من النتائج أوصت بضرورة الأخذ بالمعايير الدولية للجودة في بنية النظام التعليمي، وشمول مراحل التعليم المختلفة بما يناسبها من تطبيقات المواصفات الدولية للجودة.

ودرست صبرية اليحيوي (٢٠٠١) مبادئ إدارة الجودة الشاملة من حيث مدى أهميتها وإمكانية تطبيقها، كما تناولت معوقات التطبيق، وقد أظهرت النتائج أن عينة الدراسة ترى أهمية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، وأن إمكانية تطبيقها متوفرة بدرجة عالية، ومن حيث الترتيب فقد جاء مبدأ التركيز على العمليات في المرتبة الأولى باعتباره أكثر المبادئ أهمية في التطبيق، بينما جاء مبدأ النظام الوقائي أخيراً من حيث الأهمية، كما قدمت الدراسة استراتيجيات مقترحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام.

تناول سكتاوي (٢٠٠٣) إمكانية إدارة مدارس التعليم العام وفق مبادئ الجودة الشاملة، وقد أوصت الدراسة بتطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام لكونها تمثل المستوى التنفيذي الإجرائي الذي يحقق أهداف العملية التعليمية، ولنجاح تطبيقه في الدول المتقدمة.

وهدف دراسة الغامدي (٢٠٠٤) إلى الكشف عن مدى توافر بنية هيكلية الجودة بمدارس التعليم العام في منطقة الباحة، وتوصلت الدراسة إلى تفاوت توفر البنية الهيكلية للجودة في المدارس المشمولة بالدراسة، وأن الفرص المتاحة لتطبيق الجودة الشاملة في المدارس المشمولة بالدراسة كبيرة، أما أضعف عناصر بنية هيكلية الجودة فهي ثقافة الجودة والخطط الدراسية.

وربطت دراسة الحمياني (٢٠٠٥) بين تطبيق معايير الجودة في المدرسة وظاهرة تسرب الطلاب وغيابهم، وتبين بتحليل النتائج أن توفير معايير الجودة في البيئة المدرسية يحد بشكل واضح من بروز مشكلتي تسرب الطلاب، وكثرة غيابهم عن المدرسة.

وتناول غنيم (٢٠٠٥) العلاقة بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة والكفايات المهنية لدى المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين يطبقون مبادئ إدارة الجودة في التعامل مع المعلمين بدرجة متوسطة، وأن أكثر مبادئ الجودة تطبيقاً هو الثقة بالمعلمين وبناء روح الفريق، أما مستوى الكفايات المهنية لدى المعلمين فقد جاء متوسطاً. (العارفة وقران، ٢٠٠٧)

واستهدفت دراسة دخيخ وجار الله (٢٠٠٦) التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مجال التربية والتعليم ، وتقديم تصور مقترح لتطبيق الجودة في الميدان التعليمي، وقد توصل الباحثان إلى عدة توصيات منها: استحداث إدارة للجودة بوزارة التربية والتعليم للإشراف على تحقيق مطالب الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام، والعمل على تدريب القيادات الإدارية والكوادر البشرية على مبادئ إدارة الجودة ، والاستفادة من التجارب الدولية والنماذج العالمية في مجال إدارة الجودة في التعليم.

وتناول الغامدي (2006) Alghamdi أثر التقويم الشامل (كمقياس للجودة) على التطوير المدرسي، ومن أبرز ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أن التقويم الشامل أدى إلى توفير تغذية راجعة جيدة للعاملين في المدارس والإدارة التعليمية، وأنه يساهم في بناء خطط لتطوير المدارس ، ويؤدي دورا ملحوظا في تعزيز الحوار والتواصل بين المدرسة والمجتمع.

ودرست فاييزة أخضر (٢٠٠٧) الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي وذلك بهدف الوقوف على إمكانية توظيف الجودة الشاملة في مؤسساتنا التربوية، وتحديد التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في نظامنا التعليمي، وقد جاءت التوصيات مشيرة إلى أهمية تكثيف التوعية بأهمية الجودة والتعريف بها، وضرورة استحداث نظام لتقويم أداء التعليم يقوم على المراقبة والمتابعة والدعم، كما أوصت بفك الارتباط الإداري والمالي بين التقويم الشامل للمدرسة وإدارات التعليم وربطه مباشرة بوزارة التربية والتعليم.

واقترحت فوزية البلاء (٢٠٠٧) إستراتيجية تربوية لتطوير وتجويد التعليم العام باستخدام مدخل الجودة الشاملة ،وقد خرجت التوصيات مؤكدة أهمية تنمية ثقافة الجودة في المجتمع المدرسي، وضرورة استحداث وحدات تنظيمية في إدارات التربية والتعليم تعنى بالجودة الشاملة.

وتناولت كوثر بلجون (٢٠٠٧) سمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك باستقصاء تصورات المعلمات وطالبات التربية العملية عن السمات اللازمة لمعلم العلوم وفق معايير الجودة الشاملة، وقد أظهرت النتائج أهمية التأثير النوعي للتفاعلات الصفية حيث حقق هذا البعد المرتبة الأولى تلا ذلك الأنشطة التعليمية، وثالثا جاء بعد إدارة الصف، بينما حلت السمات الشخصية للمعلم في المرتبة الأخيرة.

وأجرت غادة الشربيني (٢٠٠٧) دراسة تحليلية بهدف تقديم تصور مقترح لتنفيذ دور الإشراف التربوي في إدارة الجودة بالتعليم العام بالملكة العربية السعودية، ولهذا الغرض استخدم المنهج الوصفي التحليلي بإجراء مراجعة نظرية لأدبيات الإشراف التربوي والجودة الشاملة، وخرجت الباحثة بتصور مقترح لإشراف تربوي يحقق الجودة الشاملة في التعليم العام.

وقام العارفة وقران (٢٠٠٧) بدراسة استهدفت الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة في التعليم العام، وقد أوضحت النتائج أن تطبيق الجودة في مدارس التعليم العام يعترضه عدة معوقات من أهمها على التوالي: ضعف التشجيع وقلة الحوافز، وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال الجودة، والمركزية في اتخاذ القرار، وسوء استغلال الموارد المالية، والقصور في إدارة المعلومات والتقنية.

وتناول العصيمي (٢٠٠٧) وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث توافر أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة بها، وقد أوضحت الدراسة حاجة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى وضع تنبؤات ورؤى مستقبلية، وإلى تحديد معايير لقياس أداء العاملين في التعليم، ووضع معايير لقياس الجودة أثناء العمليات، ووضع آليات لجمع المعلومات وتحليلها باستمرار، ولعرفة مدى الرضا عن الخدمات التي تقدمها مؤسسات التربية والتعليم.

وقام الغامدي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)، ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: الأخذ المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) في قطاع التربية والتعليم، وتطبيق التصور المقترح كأسلوب بديل لعملية الإشراف والمتابعة، وتحديد مؤسسات ودور خبرة مختصة تعتمد رسمياً لمنح وثائق الجودة للمدارس والمؤسسات التعليمية المتميزة المطابقة للجودة.

وأجرى الورثان (٢٠٠٧) دراسة استهدفت على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، والكشف عن العوامل المشجعة لتقبل تلك المعايير، والمعوقات التي تحد من تقبلها لدى فئة المعلمين، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يتقبلون معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة وأن أبرز معوقات تحقيق الجودة الشاملة هي ضعف فاعلية أنظمة المكافآت والحوافز وعدالتها، إضافة إلى الكثافة العددية للطلاب داخل حجرات الدراسة، وأوصى الباحث بتوفير معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلم، وتهيئة المناخ التعليمي الملائم لتطبيق معايير الجودة الشاملة.

وأجرى المنذري (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحديد الارتباط بين آليات تطبيق الجودة الشاملة والكفاية الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسي، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن غالبية مديري المدارس ونسبتهم (٢٣.٧٪) يمارسون الإدارة المدرسية وفق مفهوم الجودة الشاملة، وشكل مديرو المدارس الذين يمارسون الإدارة بسجيتهم نسبة (٢٣٪)، فيما جاءت نسبة مديري المدارس الذين يمارسون الإدارة بالتجويد من خلال مفهوم الإدارة الكلاسيكية (٢١.٩٪)، واتضح أن (٢٢.١٪) من المديرين يجهلون مفهوم وتطبيقات الجودة

الشاملة في الإدارة ، وتضمنت النسبة المتبقية (١٢,٤٪) فئة مديري المدارس الذين لا يولون الإدارة اهتماما كافيا .

ثانياً : دراسات تناولت معايير تدريس العلوم :

استهدفت دراسة (Audet,2000) التعرف على أثر معايير تعليم العلوم على النمو المهني لمعلم العلوم، وقد استخدم لهذا الغرض نموذج مبني على التكامل بين إعداد المعلم وفق معايير تعليم العلوم وأداء المعلم داخل الصف الدراسي، وقد أكدت الدراسة فاعلية استخدام معايير تعليم العلوم كأساس لتنمية معلم العلوم مهنياً من خلال نموذج للتكامل بين برامج التدريس وأداء المعلم

وأظهرت دراسة (Butler,2000) أن استخدام الاستقصاء والأسئلة ذات النهايات المفتوحة ساعد في تحسن مستوى التحصيل ، وساهم في تحقيق معايير تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة ، وذلك من خلال تجربة طبقت على بعض المدارس المتوسطة بولاية أواهيو ، كما أكدت الدراسة أن تحقيق معايير تعليم العلوم أدى إلى تحسن ملحوظ في اتجاه الطلبة نحو دراسة العلوم .

وهدف دراسة (Huber,2001) إلى معرفة العلاقة بين تدريب معلم العلوم على استخدام معايير العلوم والقدرة على حل المشكلات والاتجاه نحو التعلم التعاوني والاستقصاء العلمي ، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي ملحوظ بين استخدام معايير العلوم وتحسن القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة ، كما أكدت تحسن الاتجاه نحو التعلم التعاوني ، واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي .

وكشفت دراسة (Leonard , 2001) التي أجريت بهدف التعرف على دور معايير تعليم العلوم في تقويم مناهج الأحياء أن استخدام معايير تعليم العلوم يساعد في تقويم المناهج التقليدية للبيولوجي بالمرحلة الثانوية ، وأنها تسهم في تحديد أوجه الاستقصاء البحثي، والأنشطة المهارية التي ينبغي أن يتضمنها منهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية .

وهدف (Seiler,2001) في دراسته إلى التعرف على أثر استخدام مدخل معايير تعليم العلوم على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، حيث تم تدريس وحدة مختارة من علم الأحياء عن "أنواع البيئات"، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية قد تحسن باستخدام مدخل معايير تعليم العلوم .

وقام بيث وآخرون (Beeth,2003) بدراسة بعنوان "الوجه المتغير لمادة البيولوجيا في ضوء المعايير القومية لتعليم العلوم " بهدف مقارنة واقع تدريس مادة البيولوجيا في جامعة أواهيو بالرؤية التي يمثلها المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) ، وشملت المقارنة جانبي المحتوى والتدريس بغرض وصف التغيرات التي أجريت على منهج البيولوجيا بتأثير المعايير القومية ، وقد أظهرت

النتائج أن أساتذة علم البيولوجيا يعتقدون أن المعايير القومية أثرت في أدائهم وتوجهاتهم التدريسية وفهمهم للصورة المثلى التي يجب أن يكون عليها تدريس علم البيولوجيا ، ومحتواه العلمي وطرق تقويمه، وأن هناك تحسن ملحوظ في منهج علم البيولوجي مقارنة بالمنهج الذي كان يدرس سابقا من حيث : طرق التدريس وأساليب التقويم والمحتوى العلمي؛ ويعزا ذلك إلى التأثير بالرؤية التي تنادي بها المعايير القومية للتربية العلمية NSES .

وهدف دراسة (Michael,2003) إلى تقويم منهج الأحياء في جامعة أوهايو في ضوء المعايير القومية للعلوم ، حيث تم مقارنة محتوى منهج الأحياء بالمعايير الخاصة بالمحتوى في المعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أظهرت النتائج أن منهج الأحياء قد تطور بشكل كبير كما ثبت أن للمعايير تأثير إيجابي في عملية تدريس منهج الأحياء .

وقام إسماعيل (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى تحديد معايير الجودة لتعليم محتوى العلوم بالمرحلة الابتدائية المعززة للثقافة العلمية ، وتقديم نموذج لوحدة دراسية في العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء الأهداف المعززة للثقافة العلمية ووفقا لمعايير الجودة لتعليم العلوم ، حيث أعد الباحث مقياسا للثقافة العلمية في ضوء المعايير التربوية للشخص المثقف علميا استنادا لعدة وثائق ودراسات في مجال صياغة واستخدام معايير الجودة لتعليم العلوم ومن أبرزها مشروع المعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية ومشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر ، وتم تطبيقه بإحدى مدارس محافظة الرس في المملكة العربية السعودية ، وقد خرجت النتائج مشيرة إلى فعالية الوحدة المقترحة في زيادة مستوى الثقافة العلمية لدى عينة الدراسة ووصله إلى حد الكفاية المحدد مسبقا وهو (٧٥٪) .

وأجرى الباز (٢٠٠٥) دراسة بهدف تحديد معايير تعليم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، وبناء منهج للعلوم بالمرحلة الإعدادية في دولة البحرين في ضوء معايير تعليم العلوم ، واختبار فاعلية هذا المنهج حيث اعتمد الباحث بصورة أساسية على المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية NSES في تحديد معايير تعليم العلوم مع إضفاء بعض التعديلات في ضوء طبيعة وفلسفة المجتمع البحريني ومستوى طلاب المرحلة الإعدادية ، وكان من أبرز نتائج الدراسة التوصل إلى قائمة بمعايير تعليم العلوم بالمرحلة الإعدادية تناسب طبيعة المجتمع البحريني وفي ضوءها تم إعداد وثيقة لمنهج العلوم ، وبتجريب هذا المنهج أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب ، وكذلك ارتفاع مستوى أدائهم في التجارب العلمية من خلال دراسة الوحدة المقترحة في ضوء معايير العلوم .

وتناول عمار (٢٠٠٦) أساليب التقويم المستخدمة في مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية في مصر في ضوء المستويات المعيارية الدولية ، حيث حدد الباحث المستويات المعيارية الواجب توافرها في أساليب التقويم لمادة العلوم في المرحلة الإعدادية استنادا إلى بعض المشروعات الدولية لتقويم العلوم ومن

أهمها: مشروع التقويم الوطني للتقدم التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية NAEP، مشروع التقويم الدولي للطلاب PISA، مشروع التوجهات العالمية في دراسة العلوم والرياضيات Timss 2003، ثم أجرى الباحث مطابقة للأساليب المستخدمة في تقويم التلاميذ في مادة العلوم في المرحلة الإعدادية بالمستويات المعيارية، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن: أسئلة الكتاب المدرسي وكراسة التدريبات والأنشطة تولي مستوى التعرف (التذكر) اهتماماً أكثر من المستويات العليا للتفكير، وأنها تهمل مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما كشفت الدراسة عن قصور أسئلة الامتحانات عن إعطاء صورة حقيقية لما وضعت لقياسه .

وأجرى بايبي (Bybee, 2006) دراسة استهدفت التعرف على أهمية وتأثير المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية على النظام التعليمي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن إبراز أهمية المعايير القومية وتأثيرها الكبير في النظام التعليمي وفي بناء المواد التعليمية، كما أظهرت الدراسة الأثر الإيجابي للمعايير على مكونات النظام التعليمي المتمثلة في محتوى المنهج، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، والتقنيات التعليمية .

ودرس جونسون (Johnson, 2006) العوائق والصعوبات التي تحول دون تطبيق معايير "العلم كعملية استقصاء" بمشروع المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية (NSES)، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز هذه الصعوبات والعوائق تتمثل في الصعوبات الثقافية والتقنية، واقترحت للتغلب على هذه الصعوبات تطوير النظام الإداري، وتوفير المصادر اللازمة، وإتاحة الوقت الكافي لممارسة أنشطة الاستقصاء .

وتناول كيمبل وآخرون (kimble, 2006) في دراسة بعنوان "نجاح نموذج التطوير الاحترافي في مساعدة المعلمين على تغيير طرق التدريس تمشيا مع مطالب المعايير القومية لتعليم العلوم"، أجريت بهدف تقويم برنامج أعد لتأهيل عدد من المعلمين الأوائل وفقاً للتوجهات التي تتضمنها المعايير القومية للتربية العلمية NSES، ومن خلال دراسة مدى التغير في التطبيقات العملية أثناء التدريس لدى هؤلاء المعلمين خلال ثلاثة أعوام وتأثيرها بالمعايير القومية لتعليم العلوم اتضح أن المعلمين استمروا في التطور من حيث الإستراتيجيات البناءة، وأن نوع التدريس الذي يمارسونه يتفق مع ما تطالب به المعايير القومية لتعليم العلوم .

وفي دراسة أجرتها كارلا جونسون (Johnson, 2006) بهدف الكشف عن العوائق التي تعترض معلمي العلوم عند تنفيذ التدريس القائم على المعايير وتم تطبيق الدراسة على مدرستين من المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية شاركتا في برنامج للتطوير المهني التعاوني الشامل الذي طبق ضمن دراسة حول التعليم القائم على المعايير، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع المعلمين، وبإجراء الملاحظة داخل الصف الدراسي، وأسفرت

النتائج عن وجود عوائق فنية ونظامية وثقافية تحول دون ممارسة التعليم القائم على المعايير بالرغم من جهود التطوير المهني الفعالة ، وأن هذه البرامج ما زالت بحاجة إلى الدعم بالمصادر اللازمة ، وإتاحة مزيد من الزمن ، وتطوير التنظيم الإداري .

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي وهو ، كما يذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٥ : ١٩١) ، يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكماً بما يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ويبين خصائصها .

• الصورة الأولية لأداة الدراسة :

تستخدم في هذه الدراسة استبانة لجمع تقديرات معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية حول تحقق المعايير المقترحة في عملية التدريس ، تم بناؤها بالرجوع لأدبيات التربية العلمية ، والعديد من المراجع المتخصصة في الجودة الشاملة وحركة المعايير التربوية ، والدراسات التي أجريت عن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العام ، وتتضمن الأداة في صورتها الأولية (١٢) معياراً ، وتحتوي (٧٧) مؤشراً ، موزعة إلى ثلاثة محاور هي : التخطيط للتدريس ، والأداء التدريسي لمعلم الأحياء ، وتقويم نواتج التعلم .

• صدق الأداة :

للتأكد من أن الاستبانة تقيس فعلاً ما أعدت لقياسه ، ولتحقق من مناسبتها لأهداف الدراسة فقد عرضت على عدد من المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وبعض المشرفين التربويين والمعلمين المميزين (مجموعهم ١٢ محكماً) ، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من المحاور الثلاثة الأساسية التي أجمع المحكمون على شموليتها لجوانب العملية التدريسية ، كما حافظت الاستبانة على بنيتها العامة من حيث عدد المعايير ومسمياتها ، فيما تم حذف أربعة مؤشرات ، لتكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة محاور و(١٢) معياراً تضم (٧٣) مؤشراً .

• ثبات الأداة :

للتأكد من أن الاستبانة تعطي نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقها ، وأن العبارات متسقة فيما بينها ، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) فرداً ، وتم حساب قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cornpach ، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للمحاور الثلاثة بين (٠,٩١) و (٠,٩٥) بينما بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٣) وهي تمثل مستوى عالٍ من الثبات ؛ مما يعني إمكانية الثقة بصلاحية الأداة للتطبيق .

• تطبيق الأداة:

بعد التأكد من أن الاستبانة التي تم بناؤها ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة وأنها تتمتع بقدر مناسب من الصدق والثبات حصل الباحث على موافقة إدارة التربية والتعليم بمنطقة جازان على تطبيق الأداة ميدانياً، وتحددت المدارس عينة الدراسة وفق المعلومات بمكاتب التربية والتعليم في ٣٣ مدرسة تمثل مختلف القطاعات الإدارية بالمنطقة، وبلغ مجموع المعلمين الذين استجابوا (٤٨) معلماً، وعند مراجعة الاستبانات العائدة تم استبعاد (٥) استبانات لعدم اكتمالها، ليتم تحليل ما مجموعه (٤٣) استبانة حيث تمثل ما نسبته (٦٥٪) من عينة الدراسة المستهدفة.

• تحليل النتائج وتفسيرها:

تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام عدة أساليب هي: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك لتحديد خصائص عينة الدراسة، وللإجابة عن الأسئلة التي تمثل تقدير المعلمين لمدى توفر معايير الجودة في واقع التدريس، وقد أجريت جميع الإحصاءات باستخدام البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً : خصائص عينة الدراسة:

جدول (٢) : خصائص المعلمين عينة الدراسة

الخاصية	المؤهل العلمي		طبيعة المؤهل		سنوات الخبرة	
	بكالوريوس	ماجستير	تربوي	غير تربوي	١-٥	أكثر من ١٠
العدد	٤٢	١	٤٠	٣	٧	١٢
النسبة المئوية	٩٧.٧	٢.٣	٩٣	٧	١٦.٣	٢٧.٩

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

- ٧ الغالبية العظمى من المعلمين عينة الدراسة (٩٧.٧٪) يحملون درجة البكالوريوس.
- ٧ معظم المعلمين عينة الدراسة (٩٣٪) حاصلون على تأهيل تربوي.
- ٧ الفئة الأكبر من المعلمين (٥٥.٨٪) أمضوا أكثر من ١٠ سنوات في التعليم تليهم فئة المعلمين الذين أمضوا فترة تتراوح ما بين ٦ و ١٠ سنوات حيث يمثلون (٢٧.٩٪).

ثانياً : ١ : إجابة أسئلة الدراسة:

(أ) إجابة الأسئلة الأول والثاني والثالث:

تتناول الأسئلة الثلاثة الأولى من أسئلة الدراسة تحديد معايير جودة تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية، ويشمل ذلك الأبعاد الأساسية الثلاثة للتدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وللإجابة عن تلك الأسئلة تم الرجوع إلى العديد من المراجع وأدبيات التربية العلمية والدراسات التي تناولت تحديد وقياس جودة العملية التربوية عامة وجودة تدريس العلوم بوجه خاص، وبعد تطبيق إجراءات التحقق من صدق وثبات الأداة خرجت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (١٢) معياراً تضم ما مجموعه (٧٣) مؤشراً ، شكلت محاور الأداة، وهي : التخطيط للتدريس، والأداء التدريسي لمعلم الأحياء، وتقويم نواتج التعلم.

(ب) إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: ما مدى توفر معايير جودة التخطيط في واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية ، من وجهة نظر المعلمين بمنطقة جازان ؟.

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية ودرجة توفر معايير التخطيط للتدريس

م	المعايير	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
١	توفير بيئة تعلم محفزة.	٤	٢.٥٧٥٥	٠.٨٣٨٧	٧	متوسطة
٢	التخطيط المتكامل لبرنامج العلوم.	٣	٢.٤١٠٨	٠.٩٥٧٣	١٠	ضعيفة
٣	إعداد خطة التدريس.	٦	٣.٢٨٢٩	٠.٧٢٥٦	١	كبيرة
	المستوى العام للمحور	١٣	٢.٧٥٦٤	٠.٨٤٠٥	٢	متوسطة

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- ٧ تتوفر معايير التخطيط للتدريس بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٧٥) وتحتل المرتبة الثانية في ترتيب المحاور الثلاثة لجودة تدريس علم الأحياء .
- ٧ أفضل المعايير توفراً في واقع تدريس علم الأحياء هو المتعلق بإعداد خطة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لتوفر مؤشرات هذا المعيار (٣.٢٨) أي أنه تحقق بدرجة متوسطة.
- ٧ يبرز تخطيط أنشطة الدرس في ضوء الأهداف العامة لمادة علم الأحياء بوصفه أعلى المؤشرات توفراً بمتوسط (٣.٤٦) ، وهو الأكثر توفراً على مستوى كافة مؤشرات الأداة.
- ٧ تتوفر بيئة تعلم محفزة لأنشطة تعلم وتعليم الأحياء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٥٧).
- ٧ أفضل عوامل بيئة التعلم توفراً هو الأمن والسلامة ؛ بمتوسط حسابي (٣.٣٢) للمؤشر الخاص بحرص
- ٧ المعلمين بتدريس علم الأحياء على توفير بيئة عمل خالية من مصادر الخطر ويمثل درجة كبيرة من حيث التوفر في واقع التدريس .
- ٧ ينخفض مستوى "استثمار الإمكانات المتوفرة في البيئة المحلية في أنشطة تعلم خارج المدرسة"، وكذا "مشاركة الطلبة في تحديد محتوى وسياق التعلم" إلى درجة الضعف ، بمتوسط (٢.٤١) و (٢.٠٥) على الترتيب.

ج) إجابة السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على : ما مدى توفر معايير جودة الأداء التدريسي في واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة جازان التعليمية؟

جدول (٤): المتوسطات الحسابية ودرجة توفر معايير الأداء التدريسي لعلم الأحياء:

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

7 المستوى العام لتوفر معايير جودة الأداء التدريسي لعلم الأحياء جاء متوسطاً، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٧٥٩٧) ،ويعد هذا المحور أفضل المحاور الثلاثة لتحقيقه المرتبة الأولى .

7 توفرت معايير "تنمية أنماط التفكير ومستوياته"، و"توظيف مصادر تعلم مختلفة"، و"فاعلية استراتيجيات التدريس"، بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٢)، (٢,٨٧)، (٢,٩٣) على الترتيب، مما يعني حاجة هذا الجانب

م	المعايير	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوفر
١	تنمية أنماط التفكير ومستوياته.	٩	٢,٨٢٤١	٠,٨٢٠٢	٤	متوسطة
٢	توظيف مصادر تعلم مختلفة.	٧	٢,٨٧٣٧	٠,٨٣٧٥	٣	متوسطة
٣	إكساب مهارات الاستقصاء العلمي.	٦	٢,٤١٠٨	٠,٩١٨٧	٨	ضعيفة
٤	فاعلية استراتيجيات التدريس.	٥	٢,٩٣٠٢	٠,٧٧٥٤	٢	متوسطة
	المستوى العام للمحور	٢٧	٢,٧٥٩٧	٠,٨٣٧٩	١	متوسطة

إلى مزيد اهتمام وعناية تتفق مع دور كل منها في تعليم العلوم.

7 هناك قصور في إكساب الطلبة مهارات الاستقصاء العلمي، فقد توفرت مؤشرات هذا المعيار بدرجة ضعيفة بمتوسط (٢,٤٣)، وتبرز الحاجة هنا إلى أن يوجه المعلمين طلبتهم إلى أخذ زمام القيادة والمبادرة في أنشطة تعلم الأحياء، وعدم تلقف المعلومات المعطاة بالتسليم المطلق دون إخضاعها للتحليل والنقد الموجه كلما أمكن.

7 أقل مؤشرات معيار "تنمية أنماط التفكير ومستوياته" توفراً هو المتعلق بوضع الطلبة في مواجهة مشكلات تقيس مهارات التفكير العليا بمتوسط (٢,٦٢)، مما يدل على إغفال معلمي الأحياء المستويات العليا للتفكير خلال تقويم تحصيل الطلبة، وقد يعزى ذلك إلى عوامل عدة من أبرزها كثافة المحتوى الدراسي وحاجة أساليب تقويم مستويات التفكير العليا إلى وقت طويل وتركيز نظام التقويم الحالي على قدرة الطالب على حفظ واستيعاب أكبر قدر ممكن من المعلومات.

ج) إجابة السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على الآتي:

7 ما مدى توفر معايير جودة تقويم نواتج التعلم في واقع تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة جازان التعليمية؟
جدول (٥): المتوسطات الحسابية ودرجة توفر معايير تقويم نواتج التعلم

م	المعايير	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	درجة التوفر
١	الارتباط بين التدريس والتقويم	٥	٢.٧٥٣٣	٠.٧٨٩٥	٦	متوسطة
٢	تحصيل المعرفة العلمية.	٧	٢.٨٢٣٩	٠.٧٥٨٤	٥	متوسطة
٣	اكتساب مهارات البحث العلمي والعمل المخبري.	٧	٢.٣٢٥٥	٠.٩١٦٧	١١	ضعيفة
٤	تنمية الاتجاه نحو العلوم.	٧	٢.٤٢٨٥	٠.٨٧٧٨	٩	ضعيفة
٥	التقويم التراكمي الشامل Portfolio	٧	١.٤٢٠٦	٠.٦٧٣٨	١٢	غير متوفر
	المستوى العام للمحور	٣٣	١.٨٠٠٠	٠.٨٢٤١	٣	ضعيفة

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

7 مستوى جودة تقويم نواتج التعلم جاء ضعيفاً بمتوسط (١.٨٠)؛ وذلك لعدم توفر معيار استخدام التقويم التراكمي الشامل أو حقائب البرتفوليو، وضعف معيار تنمية الاتجاه نحو العلوم حيث جاءت متوسطاتهما (١.٤٢) و (٢.٤٢) بالترتيب.

7 لا يوجد ارتباط كافٍ بين عمليتي التدريس والتقويم في تعليم مادة الأحياء، فدرجة توفر المعيار الخاص بهذه العلاقة متوسطة بمتوسط (٢.٧٥) ويعني ذلك أن الارتباط بين أنشطة تعليم وتعلم مادة الأحياء وتقويم أثرها المباشر أقل من المستوى المطلوب.

7 أفضل معايير التقويم ممارسة هو تقويم التحصيل المعرفي، حيث تحقق في واقع تدريس الأحياء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢.٨٣)، ويعني ذلك أن معظم أساليب التقويم، إن لم تكن جميعها، تركز على ما قياس مستوى المعارف والمعلومات التي اكتسبها الطالب، بينما تغفل الجوانب الأخرى المتعلقة بتقويم كل من: تمثل الاتجاهات العلمية الإيجابية، واكتساب المهارات بأنواعها المختلفة.

• ملخص النتائج:

7 المستوى العام لتوفر معايير جودة تدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية جاء متوسطاً، بمتوسط (٢.٦٠)، بيدل هذا على تدني مستوى تحقق المعايير المقترحة في واقع التدريس عن المستوى المأمول، حيث تقترب قيمة المتوسط إلى درجة الضعف.

7 تتوفر معايير التخطيط للتدريس بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٧٥) وتحتل المرتبة الثانية في ترتيب المحاور الثلاثة لجودة تدريس علم الأحياء.

7 المستوى العام لتوفر معايير جودة الأداء التدريسي لعلم الأحياء جاء متوسطاً، وذلك بمتوسط حسابي (٢.٧٦)، ويعد هذا المحور أفضل المحاور الثلاثة لتحقيقه المرتبة الأولى.

7 مستوى جودة تقويم نواتج التعلم جاء ضعيفاً بمتوسط (١,٨٠)؛ وذلك لعدم توفر معيار استخدام التقويم التراكمي الشامل أو حقائب البرتفوليو وضعف معيار تنمية الاتجاه نحو العلوم حيث جاءت متوسطاتهما (١,٤٢) و(٢,٤٢) بالترتيب.

• التوصيات :

- من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ؛ يوصي الباحث بما يلي:
- 7 القيام بمراجعة الواقع الميداني لتدريس علم الأحياء بالمرحلة الثانوية وذلك بهدف معالجة جوانب القصور التي من أبرزها: ضعف التكامل بين مواد العلوم الطبيعية في برنامج متناسق، وضعف التركيز على الجوانب المهارية المتعلقة بالبحث العلمي والعمل المخبري ، وإغفال الاتجاهات العلمية لدى الطلبة اكتشافاً وتطويراً .
- 7 تطوير نظام التقويم من النمط التقليدي المعتمد على التركيز قياس مستوى تحصيل المعلومات باستخدام الاختبارات التحريرية، إلى نمط التقويم التراكمي الشامل الذي تتبناه حركة المعايير وفلسفة الجودة الشاملة وذلك بتخصيص حقيبة تقويم لكل طالب يمثل محتواها صورة متكاملة عن مستوى تحصيل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات العلمية ومدى نموه في هذه الجوانب كافة.
- 7 تهيئة الظروف والإمكانات اللازمة لمساعدة معلمي الأحياء على التدريس وفق مطالب استراتيجيات التدريس الحديثة، ومن أهم تلك المطالب: تنويع مصادر المعرفة، ومنح الطالب والمعلم قدراً أكبر من الحرية والمرونة من حيث: الوقت ، والمكان ، والتخطيط ، وطرق التنفيذ، وأساليب التقويم.
- 7 العمل على توثيق العلاقة بين أنشطة تعليم وتعلم الأحياء وتقويم أثر هذه الأنشطة على تحصيل الطلبة أثناء الدرس، وعدم حصر التقويم في نطاق ضيق ومؤجل كالاختبارات النصفية والنهائية.
- 7 إشراك الطلبة في تقويم طرق التدريس وأساليب التقويم؛ وذلك باستقراء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم بشتى الطرق الممكنة كالتقارير المخبرية وبطاقات التقويم الذاتي، ونتائج الاختبارات ، وتوظيف تلك المصادر في تحديد محتوى وسياق أنشطة التعليم والتعلم.

• المراجع :

أولا : المراجع العربية :

- القرآن الكريم.
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد (٢٠٠٣) . لسان العرب . المجلد (١٣)، بيروت : دار صادر.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الإسكندرية : دار الوفاء.

- أخضر،فايزة محمد (٢٠٠٧). **الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي**. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) : الجودة في التعليم العام،بريدة - القصيم.
- الأسمرى،إبراهيم محمد (١٤٢٩) . **مدى معرفة معلمي مادة الأحياء مهارات الأسئلة الصفية واستخدامهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود،كلية التربية،قسم المناهج وطرق التدريس.
- الألباني ، محمد ناصر(١٩٧٩). **سلسلة الأحاديث الصحيحة** . المجلد (٣)،الحديث (١١١٣) الكويت : الدار السلفية،
- الألباني، محمد ناصر(١٩٨٨). **صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)** . ط٣ المجلد (١)،الحديث (١٨٩١) ، بيروت : المكتب الإسلامي.
- الباز،خالد صلاح (٢٠٠٥). **تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين في ضوء معايير تعليم العلوم**،الجمعية المصرية للتربية العلمية،المؤتمر العلمي التاسع: معوقات التربية العلمية في الوطن العربي،المجلد الأول،ص ص ١١١ - ١٣٥ .
- البكر ، محمد عبدالله (٢٠٠١). **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية** ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ٦٠ع .
- البلاغ،فوزية محمد (٢٠٠٧) . **إستراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة**.اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) : الجودة في التعليم العام، بريدة - القصيم.
- البيلوي،حسن وآخرون (٢٠٠٦) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**، ط١، الأردن : دار المسيرة.
- بلجون،كوثر جميل (٢٠٠٧) **تصورات المعلمات والطالبات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) : الجودة في التعليم العام،بريدة - القصيم.
- تروبريدج وآخرون (٢٠٠٤). **تدريس العلوم في المدارس الثانوية..استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية**، ترجمة: محمد عبد الحميد وآخرون، ط١، العين : دار الكتاب الجامعي،العين.
- الجضي، خالد سعد (٢٠٠٥) . **نظرية ديمينج في إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية "نموذج مقترح"** ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض .
- الحربي، حياة محمد (١٩٨٦). **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية** رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى،كلية التربية .
- حمدان، محمد زياد (١٩٨٦). **تقييم المنهج**،عمان: دار التربية الحديثة.
- حمدان، محمد زياد (٢٠٠١). **أدوات ملاحظة التدريس** . عمان: دار التربية الحديثة.
- الحمياني،عبدالله عائض (٢٠٠٥). **تطبيق أسس الجودة الشاملة في تطوير الأداء .. دراسة تطبيقية في معرفة أسباب غياب وتسرب الطلاب في المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة،الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا،معهد الإنتاجية والجودة ،الإسكندرية.
- حيدر، عبد اللطيف (١٩٩٨) . **إصلاح تعليم العلوم : التجربة الأمريكية والاستفادة منها** . المؤتمر العلمي الثاني : إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثاني ، ص ٥٩٣ - ٦١٥ .

- الخطيب : محمد بن شحات (٢٠٠٣). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم . الطبعة الأولى ، الرياض : دار الخرجي للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد (٢٠٠٧). مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، القصيم.
- دخيخ، صالح أحمد : جار الله، سعيد عبد الله (٢٠٠٦) . الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقاتها في التربية والتعليم. مجلة كلية المعلمين بالباحة، مركز البحوث التربوية، العدد (٧).
- الرشيد ، محمد أحمد (١٩٩٥) . الجودة الشاملة في التعليم . مجلة المعلم ، كلية التربية، جامعة الملك سعود .
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤) . الإطار العملي لتقييم العلوم في ضوء الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي: الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم في الوطن العربي، المجلد الأول، ص ص ٢٤١ - ٢٨٥ .
- سكتاوي، عبد الملك محمد (٢٠٠٣). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمكة المكرمة. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- السلولي، مسفر سعود (٢٠٠٧) . جودة التدريس أم تدريس الجودة. اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، القصيم.
- الشربيني، غادة حمزة (٢٠٠٧) . دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، القصيم.
- العارفة، عبد اللطيف؛ قران، أحمد (٢٠٠٧) . معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) : الجودة في التعليم العام، بريدة - القصيم.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٥) . البحث العلمي ... مفهومه وأدواته وأساليبه. الرياض : دار أسامة.
- عرفان، خالد محمود (٢٠٠٥). التقويم التراكمي الشامل (البرتفوليو) ومعوقات استخدامه في مدارسنا، القاهرة: عالم الكتب.
- العصيمي، خالد محمد (٢٠٠٧). أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، القصيم.
- عليمات ، صالح ناصر (٢٠٠٤) . إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ... التطبيق ومقترحات التطوير . ط١، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عمار، أيمن محمد (٢٠٠٦). أساليب التقويم المستخدمة في مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء مستويات معيارية دولية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج .
- الغامدي، طلال سعيد (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة والفرص المتاحة لتطبيقها في المدارس السعودية دراسة حالة المدارس في منطقة الباحة التعليمية. رسالة ماجستير (منشور ملخصها على موقع المركز الوطني للمعلومات، الجمهورية اليمنية <http://www.yemen-nic.com>)

- الغامدي، علي محمد (٢٠٠٧). تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002). اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، بريدة - القصيم.
- قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠٠). التدريس وإعداد المعلم. ط٣، الرياض: دار النشر الدولي.
- اللقاني، أحمد والجمال (١٤١٩). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- اللوزي، موسى (١٩٩٩). التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة. الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٢). المعجم الوجيز. الجزء الأول، مطابع الأوفست، القاهرة.
- المنذري، سالم سعيد (٢٠٠٩). دور الإدارة بالجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما يطبقها مديرو المدارس. الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، معهد الإنتاجية والجودة، الإسكندرية.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٣). تحديد مستويات التعليم في الرياضيات والعلوم والنحو في التعليم الثانوي، تونس.
- الميمان، بدرية صالح (٢٠٠٧). الجودة الشاملة في التعليم العام... المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية). اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، القصيم.
- النجدي، أحمد وآخرون (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الورشان، عدنان أحمد (٢٠٠٧). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، بريدة - القصيم.
- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم المصري. مشروع إعداد المعايير القومية، القاهرة.
- وبح، محمد عبد الرزاق (١٩٩٩). معايير الجودة الشاملة لتطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية. رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، كلية التربية بينها، قسم أصول التربية.
- اليحيوي، صبرية مسلم (٢٠٠١). تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، جامعة طيبة، كلية التربية، قسم التخطيط والإدارة التعليمية.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

-Alghamdi, I (2006) Comprehensive School Evaluation and Its Impact on School Improvement in Alaqeeq Distirct, Albaha Province, Saudi Arabia. Dissertation for the MA in School Effectiveness and School Improvement at the Institute of Education, University of London.

- Audet,R. and Jondan L. (2000) . A Professional Development Model For Exploring the National Science Education Standards , **Science Educator** , 49(1) , PP27-33.
- Beeth ,M. ,et al(2003) **The changing Face of Biology 101 with Regard to the Nation's Science Standards** , Peper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science , st.Louis,Mo.
- Butler , J. (2000) . Urban African-American Middle School Science Students :Does Standards-based teaching make a difference?, **Journal of Research in science Teaching** ; 37(9),PP1019-1014.
- Bybee, R. (2006).The National Science Education Standards : Personal Reflections . **School Science & Mathematics** . 106,(2),57-63.
- Huber, R (2001). The Impact of Standards Guided Equity and Problem Solving Institute on Participating Science Teachers and their Students, **School Science and mathematics**, 101(6), PP319-327.
- Johnson, C. (2006). Effective Professional Development and Change in Practice. **School Science&Mathematics**.106,(3), 150-161.
- Kimble , L., etal (2006) Success of a professional – Development Model in Assisting Teachers to change Their Teaching to Match the more Emphasis Conditions Urged in the National Science Education Standards , **Journal of Science Teacher Education** ,V17,n3,p309-322.
- Leonard W. . (2001).Performance Assessment of astandards-based High school biology Curriculum, **American Biology Teacher** ;63(5), PP310-316.
- Michael, E ;Adadan , E ; Gul, F & Kutay , H (2003) . the changing face of biolgy with regard to the regard to the Nation, Science Standar , **ERIC Document Reproduction no ED 474716**.
- National Research Council (NRC), (1996) **National Science Education Standards**, Washington DC, National Academy Press.
- Seiler, G. (2001). Reversing the Standard direction: Science Emerging from the Lives of African . American Students, **Journal of Research in Science Teaching** ;38 (9), PP1000-1014.

"معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة"

إعداد: د/ عائشة بنت بكر آدم فلاته
(أستاذ مساعد الإدارة التربوية والتخطيط)

• المقدمة والإحساس بالمشكلة :

إن المتتبع لواقع العملية الإدارية في مؤسساتنا التعليمية العامة يمكنه أن يلاحظ ويسمع الشكوى الدائمة من مديري ومديرات المدارس، بأنهم لا يستطيعون إنجاز أعمالهم داخل المدرسة، معللين ذلك بأن الوقت قصير والأعمال كثيرة، والمعوقات عديدة، مما يستدعي منهم ذلك إتمام الأعمال في المنازل، أو في اليوم التالي، أو الذي يليه، أو يطلبون المساعدة من بعض المعلمين، أو يتأخرون بعد نهاية الدوام الرسمي لإنجاز هذه الأعمال.

لقد بات في حكم المؤكد أن المدير أو المديرية يواجهون مشكلات في استثمار الوقت، تختلف حدتها من إدارة إلى أخرى، وقد انعكست آثار هذا التمايز على كيفية التعامل مع مشكلات الوقت، سواء كانت على المستوى الرسمي أو الشخصي.

إن مشكلة الوقت تكمن في أن الوقت الرسمي لا يستثمر استثماراً فعالاً فالوقت هو من أثنى الموارد، وهو مردود لا يتجدد، وأن الوقت الذي يمر دون تحقيق نتائج ملموسة هو وقت ضائع.

يعتبر الوقت في المجتمعات المتقدمة مصدراً مهماً من مصادر الإنتاج ويقاس التقدم في الوقت الحاضر على الوقت والجهد الذي بذل في الإنجاز، وأن الوقت لا يضيع لوحده بل يحتاج إلى من يضيعه.

وترى (الرجوب، ١٩٩٧م : ١٧ - ١٨) إن هناك مجموعة من العوامل تؤدي إلى ضياع وقت المدير وتحد من قدرته على استثمار وقته بشكل فاعل ومنها : الزيارات المفاجئة، والاجتماعات غير الناجحة وزيادة عددها عن المعقول، والمكالمات الهاتفية الزائدة عن الحد، وسوء الإدارة، وعدم كفاية التنظيم، وكثرة الأعمال الروتينية والإجراءات المطولة.

وهذا أيضاً ما أكدته دراسة (بيرس، ١٩٩٥م : ٨٧) التي توصلت إلى أن المديرين لا يخططون للعمل ويصرفون وقتاً كبيراً في أمور روتينية، وأوصت بضرورة مشاركة المديرين في الدورات التدريبية التي تعقد في مجال استثمار الوقت.

كما أكدت بعض المؤتمرات والندوات التي عقدت في المملكة وفي بعض الدول العربية على أهمية استثمار الوقت لدى القيادات الإدارية في المؤسسات التربوية الحكومية ... من ذلك الندوة التي أقامها معهد الإدارة العامة بالرياض عام ١٩٨٢م حول أهمية استثمار الوقت في الأجهزة الحكومية (العصفور، ١٩٨١م، ٣٤) ومؤتمر التطوير التربوي الذي عقدته وزارة التربية والتعليم في الأردن عام ١٩٩٢م

والذي أكد على ضرورة إعداد وتأهيل القيادات التربوية على مهارات استثمار الوقت (وزارة التربية والتعليم بالأردن، رسالة المعلم، ١٩٩٤م : العدد الثاني، المجلد ((٣٥)).

ونظراً لأهمية استثمار الوقت في حياة الأفراد والمجتمعات فقد اعتنى الإسلام به عناية فائقة حيث أشار القرآن الكريم إلى قيمته للمسلم في مواضع عديدة ... يقول تبارك وتعالى : [S t u v w x y z . (سورة النساء : آية ١٠٣) .

وقال صلى الله عليه وسلم : « اغتتم خمساً قبل خمس؛ شبابك قبل هرمك وصحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك ». (رواه الإمام أحمد).

وقال عليه السلام أيضاً : « لا تزول قدما عبد يوم القيامة، حتى يسأل عن أربع : عن عمره فيما أفناه، وعن علمه ما عمل به، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيما أبلاه ». (رواه الترمذي).

ويشير (القرضاوي، ١٩٨٥م : ٣٨) بأن النظرة إلى الوقت تقوم على أساس استيعاب الماضي والحاضر والمستقبل.

والمتبع للأدبيات الحديثة في علم الإدارة يلاحظ الاهتمام الكبير الذي يوليه العلماء والباحثين لاستثمار الوقت، ولقد زاد الاهتمام بهذا الموضوع منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي، وذلك بسبب عوامل عديدة . كما تقول . (السلمي ١٩٩١م : ٩٠) من أبرزها الانفجار المعرفي وما صاحبه من ثورة في المعلومات والاتصال وحتى غيرت إلى حد بعيد من مفاهيم الوقت والمكان والمادة.

ومما سبق يمكن القول بأن « عنصر الوقت معيار لتقدم المجتمعات الإنسانية أو تخلفها، فكلما كان المجتمع حريص على الوقت ويستثمره استثماراً جيداً كلما كان ذلك مؤشراً جيداً على تقدم المجتمع ورفيحه، والعكس صحيح فالحرص على عنصر الوقت وترشيد استخدامه يعد من أهم السبل إلى تقدم المجتمعات، فهناك ارتباط واضح بين مدى التخلف الذي تعاني منه دولة ما وبين نسبة الضياع في الوقت الذي يتسبب فيه المواطنون في هذه الدولة أو سوء استخدامهم لهذا المورد العام ». (المهدي، ١٩٩٧م : ٣١٨).

ولما كانت البحوث حول معوقات استثمار الوقت وكيفية التغلب عليها، لم تنل حظاً وافراً من الدراسة في مؤسساتنا التعليمية وبخاصة في مرحلة رياض الأطفال لذلك اتجهت الباحثة إلى دراسة هذا الموضوع، للوقوف على معوقات استثمار الوقت لدى مديريات رياض الأطفال، في محاولة منها للوصول إلى الحلول الناجعة للتغلب على بعض هذه المعوقات من أجل الارتقاء بالعملية الإدارية في هذه المؤسسات التربوية الهامة.

• **تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :**

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :
ما معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال في العاصمة المقدسة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

7 ما المعوقات التي تحول دون استثمار الوقت لدى المديرات بمؤسسات رياض الأطفال في العاصمة المقدسة والمرتبطة بشخصية المديرة.

7 ما المعوقات التي تحول دون استثمار الوقت لدى المديرات بمؤسسات رياض الأطفال في العاصمة المقدسة والمرتبطة بالمهام الإدارية.

7 ما المعوقات التي تحول دون استثمار الوقت لدى المديرات في رياض الأطفال والمرتبطة بالمهام الفنية.

• **أهمية الدراسة :**

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي :

7 تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، حيث تشير الأدبيات إلى أهمية استثمار الوقت من قبل القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التي تنشدها تلك المؤسسات بالصورة المناسبة.

7 تحدد الدراسة أفضل السبل للتغلب على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال.

7 قد تسهم الدراسة في تطوير العملية الإدارية في مؤسسات رياض الأطفال من خلال الاستثمار الأمثل للوقت من قبل المديرات.

7 قد تفتح الدراسة آفاقاً جديدة لأبحاث أخرى تناقش قضايا وموضوعات تتعلق باستثمار الوقت في المراحل التعليمية الأخرى.

• **أهداف الدراسة :**

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

7 التعرف على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، والمتعلقة بشخصية المديرة.

7 التعرف على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمتعلقة بالمهام الإدارية.

7 التعرف على معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمتعلقة بالعوامل الفنية.

• **حدود الدراسة :**

7 الحدود الموضوعية : يتحدد موضوع الدراسة في معرفة المعوقات التي تحول دون الاستثمار الأمثل للوقت لدى مديرات مرحلة رياض الأطفال في العاصمة المقدسة.

7 الحدود المكانية : لقد تم تطبيق هذه الدراسة على مؤسسات رياض الأطفال الحكومية دون الأهلية التي تقع داخل نطاق العاصمة المقدسة دون قراها وهجرها.

7 الحدود الزمانية : تم تطبيق الجزء الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ.

• مصطلحات الدراسة :

• الوقت :

الوقت لغة « مقدار من الزمن قُدرَ لأمر ما » (المعجم الوسيط، د. ت، ص ١٩٠). والوقت أيضاً : « مقدار من الزمان وكل شيء قدرته له حيناً، وكذلك ما قدرت غايته فهو مؤقت، والوقت من الدهر المعروف ». (أبو الفضل بن المنصور ١٣٠٠هـ، ص ١٣٨).

مما سبق يتضح أن هناك عنصرين أساسيين للوقت هما : الزمن، وما يجب القيام به من عمل خلال هذا الزمن، فإذا لم ينجز العمل خلال الزمن الذي تم تحديده لإنجازه أصبح هذا الزمن بمثابة وقت فراغ لم يتم الاستفادة منه

• معوقات :

أشار البستاني (١٩٨٠م) إلى أن كلمة معوقات مشتقة من الفاعل (عائق) وهو كل ما أعاقك وشغلك من أمر، وعاقه : أي حبسه وصرفه.

وجاء في تعريف قاموس (المنجد في اللغة والإعلام) : عَوَّقَ : عاق عوقاً وعوق وأعاق أعاقاً واعتاق إعتاقاً عن كذا : صرفه وثبطه وأخره.

واصطلاحاً : عرفها المغبيدي (١٩٩٧م : ٧١) بأنها جميع العوائق المالية والإدارية والفنية، والاجتماعية، والشخصية التي تعوق القيادات الإدارية عن تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية التي يترأسونها.

وإجرائياً : تقصد الباحثة بالمعوقات في هذه الدراسة جميع العقبات التي تقف حائلاً أمام مديريات رياض الأطفال في استثمار أوقاتهم بكفاءة عالية سواء أكانت هذه العوائق تتعلق بالمديريات أنفسهم، أو بطبيعة المهام الإدارية والفنية التي يقمن بها.

• استثمار الوقت :

يقصد به في هذه الدراسة استغلال الوقت الرسمي المخصص لمديرة الروضة ومدى تنظيمه وترشيده بما يتلاءم مع الواجبات والمهام المسندة إليها.

• الخلفية النظرية للدراسة :

تتناول الباحثة في هذا الجزء من البحث الإطار النظري للدراسة علاوة على الدراسات السابقة التي رجعت إليها، وفيما يلي تفصيل ذلك :

أولاً : الإطار النظري للدراسة :

• (١) استثمار الوقت :

يعتبر استثمار الوقت من الموضوعات الإدارية الحديثة وقد تزايد اهتمام علماء الإدارة والباحثين بهذا الموضوع بشكل كبير نتيجة للتطورات الهائلة في العصر الحديث وبخاصة خلال العقدین الأخيرین، بسبب الانفجار المعرفي والمعلوماتي بفعل العولمة، علاوة على ارتفاع مستوى المعيشة، وتزايد عدد السكان وتضخم الأجهزة الحكومية، وارتفاع معدلات الاستثمار في المشروعات والمؤسسات المختلفة.

« وهذه التطورات الهائلة قد أثرت تأثيراً كبيراً في العمل على زيادة فعالية القائد الإداري في استغلال وقته أثناء الدوام الرسمي ورفع مستوى مهاراته وإمكاناته في برمجة وتنظيم أعماله بحيث يمكن إنجازها بصورة سريعة وبجهد أقل وبناتجية أعلى ». (فهمي، ومحمود، ١٤١٤هـ، ص ٤٠٥).

وهناك تعريف عديدة أوردها الباحثون حول عملية استثمار الوقت فقد عرفها (خليل، ١٩٩٦م : ٢٩٨) بأنها : « عملية مستمرة من التخطيط والتحليل، والتقييم المستمر لكل النشاطات التي يقوم بها الفرد خلال فترة زمنية محددة، تهدف إلى تحقيق فعالية مرتفعة في استغلال هذا الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة ».

ويرى كل من (الطراونة واللوزي، ١٩٩٦م : ٩٥) بأن مفهوم استثمار الوقت هو : « فن ترشيد استخدام المديرية من خلال وضع الأهداف، وتحديد مضيعات الوقت ووضع الأولويات، واستخدام الأساليب الإدارية، لتحقيق الأهداف بكفاءة عالية ».

ويذهب (القعيد، ٢٠٠٢م : ٢٥٩) بأن استثمار الوقت هو : « عملية الاستفادة من الوقت المتاح والمواهب الشخصية المتوفرة لدينا، لتحقيق الأهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا، مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة، وبين حاجات الجسد والروح والعقل ».

مما سبق تخلص الباحثة إلى أن عملية استثمار الوقت لدى المديرية تهدف إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النتائج للعملية التربوية وذلك من خلال استثمار الوقت المتاح للاستثمار الأمثل وكافة الوسائل والإمكانات المتاحة سواء الخاصة منها أو المشاعة.

• (٢) معوقات استثمار الوقت :

عند الحديث عن موضوع استثمار الوقت لدى القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية تبرز إلى السطح مسألة المعوقات التي تحول دون ذلك، بوصفها مشكلة رئيسة تواجه معظم العاملين والعاملات في جميع المؤسسات بشتى أشكالها وتقف عائقاً أمامها لتنفيذ أهدافها من خلال الاستثمار الأمثل للوقت. وتجدر الإشارة هنا بأن كثيراً من الباحثين الذين تناولوا هذا الموضوع يطلقون على مصطلح معوقات استثمار الوقت « مضيعات الوقت » إلا أن الباحثة تميل

إلى ما ذكره (هدية، ٢٠٠٧م : ٣٣) بأن كلمة معوقات أصح وأسلم من كلمة مضيعات، إذ أن هذه الأمور لا تضيع الوقت بنفسها بل هي تعيق الشخص عن استثماره لوقته بشكل صحيح.

وقبل الحديث عن معوقات استثمار الوقت، لابد من التعرف على مفهوم استثمار الوقت.

• المقصود بمعوقات استثمار الوقت :

المنتبج للأدبيات المعاصرة في علم الإدارة التربوية، يلاحظ أن هناك العديد من التعاريف حددها العلماء والباحثون حول معوقات استثمار الوقت .. ولعل من أهم هذه التعاريف ما ذكره (ماكزي Mackenzie، ١٩٩٠م : ٤٥) بأن معوقات استثمار الوقت تتمثل في « كل شيء يمنع الشخص من إنجاز الأهداف بأكثر السبل المتاحة فعالية ».

ويرى (خليل، ١٩٩٦م : ٣٠٥) بأن معوقات استثمار الوقت هي : « أي نشاط يأخذ وقتاً غير ضروري، أو يستخدم وقتاً بطريقة غير ملائمة أو أنه نشاط لايعطي عائداً يتناسب والوقت المبذول من أجله ».

بينما يذهب (أبو شيخة، ٢٠٠٢م : ١٠٩) بأن مفهوم المعوقات مفهوم ديناميكي يتغير بتغير الظروف، والأزمات، والأمكنة، والأشخاص، ويرى بأن النظرة الشاملة لمفهوم معوقات استثمار الوقت تقضي الالتفات إلى ما يلي :

- 7 يعتبر أي نشاط معيقاً لاستثمار الوقت إذا اعتبرته وأدركته أنت كذلك.
- 7 كل معوق عن استثمار الوقت هو توظيف غير ملائم لوقتك.
- 7 إن سبب جميع معوقات استثمار الوقت هو أنت أو الآخرون ، أو أنت والآخرون فالوقت لا يضيع لوحده بل يحتاج لمن يضيعه.
- 7 بالرغم من أن جميع معوقات استثمار الوقت من الممكن تبريرها، إلا أنها جميعاً يمكن ترشيدها أو إحلالها بأنشطة منتجة ، وبالتالي فإن الشخص هو المسؤول عنها ويبقى الحل بيده.

ومما سبق تستنتج الباحثة بأن معوقات استثمار الوقت يقصد بها تلك العقبات أو المشكلات أو الصعوبات التي تحول دون استثمار المدير لوقتها بكفاءة عالية سواء أكانت متعلقة بالمديرة نفسها أو بالبيئة التعليمية أو بالمهام الإدارية أو الفنية التي تمارسها المديرية.

• (٣) استثمار الوقت في الفكر الإسلامي :

لقد اعتنى القرآن الكريم بالوقت عناية فائقة، مما يدل دلالة واضحة على قيمة الوقت وأهمية استثماره في حياة المسلمين، والمنتبج لكتاب الله عز وجل والسنة النبوية المطهرة، يمكنه أن يجد الشواهد العديدة على حب الإسلام على حسن استثمار الوقت وتوظيفه لمصلحة الفرد والأمة ومن الشواهد القرآنية في هذا الصدد ما يلي :

أ. لقد أقسم الله في مواضع كثيرة في القرآن الكريم بأجزاء معينة من الوقت مثل : الليل، والنهار، والفجر، والضحى، والعصر، ومن المعروف لدى المفسرين أن الله سبحانه وتعالى إذا أقسم بشيء من خلقه فذلك ليلفت أنظارهم إليه وينبههم إلى جليل منفعتة (القرضاوي، ١٩٩٧م : ٥).

ب . إن الله سبحانه وتعالى امتن على عباده في كثير من الآيات بخلقه وتسخيره الليل والنهار، وهو الزمن الذي نعيشه، ومادة الحياة ومن ذلك قوله تعالى :

$$[\overset{a}{Z} \hat{Y} | W \overset{\vee}{U} T] [\hat{k} j i | g f e d c b] . [\text{الإسراء} : ١٢] .$$

ج. وفي أكثر من موضع في القرآن الكريم يحذر المولى عز وجل من التفريط في الوقت، وبين أن الحسرة والندامة في الآخرة لمن ضيع وقته في الدنيا، حيث يقول تبارك وتعالى: [! " # \$ Z. [الفجر : ٤٤]، ويقول سبحانه وتعالى في موضع آخر من القرآن الكريم: [0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 : ; < : >
? @ A B C D E F Z. [إبراهيم : ٤٤].

كما حفلت السنة النبوية بالعديد من الأحاديث الشريفة التي تحث المسلم على ضرورة استثمار الوقت فيما ينفعهم وحذرته من مغبة تضييعه والتفريط فيه.

ومن ذلك ما رواه (البخاري ، ص ٢١٨) أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: « نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس : الصحة والفرغ ».

وما (رواه الحاكم، ص ٣٠٦) عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : « اغتتم خمسا قبل خمس : حياتك قبل موتك، وصحتك قبل سقمك، وفراغك قبل شغلك، وشبابك قبل هرمك، وغناك قبل فقرك ».

وما رواه (الترمذي، ص ٥٢٩) أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « لاتزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع : عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه ، وعن علمه ماذا عمل به » .

وفي هذا الصدد يقول أحد علماء الأمة المعاصرون وهو الشيخ (القرضاوي ١٩٩٧م : ١٠) عن الوقت : « إنه أنفُس وأثمن ما يملك الإنسان، وترجع نفاسة الوقت إلى أنه وعاء لكل عمل وكل إنتاج، فهو في الواقع رأس المال الحقيقي للإنسان فردا ومجتمعاً » .

مما سبق تتضح عناية الإسلام الفائقة بالوقت وحسن استثماره، ولذلك
وجب إيلاء الوقت المزيد من الاهتمام وحسن استثماره بما يحقق المكاسب
الدنيوية والأخروية لكل من الفرد والمجتمع.

• (٤) أساليب وطرق الاستثمار الأمثل للوقت :

لكي تنجح القيادات التربوية في استثمار وقتها بشكل يحقق ما تنشده من أهداف لمؤسستها، ينبغي عليها توظيف الأساليب والطرق التالية :

أ . تحليل الوقت : وذلك بهدف التعرف على الأنشطة والأعمال التي تستنفذ الوقت أو تسبب ضياعا له، وبالتالي يمكن للمديرة التخلص منها والسيطرة عليها. (الشامي، ٢٠٠٤م : ١٨).

وتحليل الوقت يتطلب تحديد جدول أو سجل تكتب فيه المديرة نشاطاتها اليومية وتسجل معها أوقاتها، ودرجة أهمية كل نشاط ونسبة كل نشاط من الوقت الإجمالي، ... الخ.

ب . تخطيط الوقت : إن تخطيط الوقت يعني وضع إطار مسبق للوقت ووضع حدود له، ويستمد تخطيط الوقت وأهميته من حقيقة أساسية؛ هي أن المهام أو الأنشطة كثيرة، وأن هناك أشياء لا بد من القيام بها دائما، وبالتالي يأتي تخطيط الوقت ليكون المحدد الأساس، والعنصر الحرج لما يعمل وما لا يعمل، إذ لا توجد ساعات كافية في اليوم لعمل كل الأشياء التي يمكن أن تعمل.

ولكي يمكن للمديرة التخطيط لوقتها بشكل جيد يمكنها توظيف قاعدة باريتو (Baraito) والتي تشير إلى أنك إذا حددت أهم نقطتين في عشر نقاط وقمت بإنجاز هاتين النقطتين فكأنك حققت ٨٠٪ من أعمالك لذلك اليوم. (أبو شيخة، ٢٠٠٢م : ٧٥).

ج . استخدام الحاسب الآلي والإنترنت : يعتبر الحاسب الآلي بلا شك، من أهم الأجهزة التي تساعد المديرة على استثمار وقتها نظرا لسهولة استخدامه، وتوفيره ضمن الإمكانيات المادية المتاحة للمديرات في كافة المراحل التعليمية كما أن طبيعة البرامج التي يتضمنها الحاسب الآلي يمكنها أن تساعد المديرة على استثمار أفضل لأوقات العمل ومن أهم تلك البرامج ما يلي :

- 7 برنامج معالجة النصوص (Word).
- 7 برنامج الجداول الإلكترونية (Excel).
- 7 برنامج قواعد البيانات (Access).
- 7 برنامج (Out Look).
- 7 الشبكة العالمية للمعلوما (Internet).
- 7 البريد الإلكتروني (Electronic Mail).
- (المنيع، ١٤٢٠هـ : ١٢٠).

ثانياً : الدراسات السابقة :

لقد أمكن للباحثة . بفضل الله . الإطلاع على عدد من الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بالوقت ومعوقات استثماره سواء أكانت محلية أو عربية أو أجنبية، وذلك من أجل الاستفادة منها في بحثها ... وفيما يلي عرض موجز لهذه الدراسات :

١) دراسة بلندينغر وسنيس Bandager E snipes (١٩٩٦م) بعنوان : « إدارة الوقت والسلوك الإداري » وذلك بهدف معرفة السلوك الإداري لمديرة إحدى المدارس الابتدائية وذلك باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة ... وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

7 لقد كان الوقت الذي تقضيه المديرة في إدارة الشؤون المكتبية والروتينية من صادر ووارد، واتصالات هاتفية واجتماعات ومقابلات نسبته (٤٤٪).

7 أما وقت زيارة الصفوف الدراسية ومقابلة المعلمات والطالبات فقد كانت نسبته (٣٧٪).

7 في حين بلغ وقت الاجتماعات المحددة مسبقاً (١٠٪).

7 أما الوقت المتعلق بالأعمال الأخرى فقد بلغت نسبته (٩٪).

٢) دراسة الجبوري (١٩٩٧م) بعنوان : « إدارة الوقت لمديري المدارس الإعدادية ومديراتها في ضوء مهاماتهم الإدارية » والتي هدفت إلى التعرف على كيفية استثمار المديرين والمديرات في المدارس الإعدادية في العراق لوقت العمل، والتعرف على العوامل والمتغيرات التي لها الأثر الأكبر في الاستثمار الأمثل للوقت ... والتعرف كذلك على الأسباب التي تحول دون الاستثمار الأفضل لوقت المدير وتحديد المهام الإدارية التي يؤديها المديرون والمديرات، وكيفية توفير وقتهم في ضوء تلك المهام.

ولقد بلغت عينة الدراسة (١٩) مديراً ومديرة تم اختيارهم عشوائياً من بين مدارس البنين والبنات في محافظات بغداد والكرخ والرصافة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

7 إن كفاءة المديرين والمديرات في استثمار الوقت دون المستوى المطلوب.

7 معظم المديرين والمديرات يهدرون الكثير من الوقت في ساعات إلقاء المحاضرات مما يسبب إرباكاً للعمل الإداري.

7 انشغال المديرين والمديرات في الأعمال النمطية والابتعاد عن الوظائف الأساسية.

7 محاولة المدير إنجاز الكثير من الأعمال في وقت واحد.

وقد أوصت الدراسة على ضرورة أن يعمل المديرون والمديرات على تفويض الصلاحيات للوكلاء، وعقد دورات تدريبية للمديرين لرفع كفاءتهم المهنية.

٣) دراسة البابطين (١٤١٩هـ) بعنوان : « أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام ». وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أهم معوقات استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية، وتحديد أثر متغير (الوظيفة، والخبرة، والمؤهل العلمي) على

تقدير هذه المشكلات من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس
الملتحقين بدورات تدريبية بجامعة الملك سعود.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

7 أن البداية غير الجادة للعام الدراسي ، والتوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد
الرسمي لإجازة عيد الفطر؛ بسبب غياب عدد كبير من الطلاب ، تعتبر من
أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية
التعليمية.

7 وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئات الوظيفة
لصالح المشرفين التربويين، وبين فئات الدراسة الأخرى؛ وهذا يعني أن
المشرفين التربويين يرون المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي أكثر
خطورة وحده من زملائهم مديري المدارس.

٤) دراسة المشايخي (٢٠٠٣م) بعنوان : « إدارة الوقت لدى مديري ومديرات
المدارس الثانوية بسلطنة عمان » . والتي هدفت إلى التعرف على معوقات إدارة
الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان أثناء الدوام الرسمي
من وجهة نظر المديرين أنفسهم، والوقوف على أثر الجنس على هذه المعوقات
وكذلك معرفة الطرق والأساليب التي يقترحها المديرون والمديرات في المدارس
الثانوية للتغلب على المعوقات وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث ببناء أداء
البحث والتي طبقها على (١٠٠) مدير و (٨٩) مديرة من المدارس الثانوية في عدد
من محافظات السلطنة.

وكانت أبرز النتائج مرتبة تنازلياً بالنسبة للمعوق والجنس هي على النحو
التالي :

أ - أكثر المعوقات الذاتية تأثيراً على وقت المديرين هي :

- 7 تسخير جهود رئيسية للقيام بأعمال ثانوية.
- 7 ضعف المبادرة نحو التجديد والابتكار في العمل.
- 7 تكرار العمل الواحد أكثر من مرة.

ب - أكثر المعوقات تأثيراً على استثمار وقت المديرات هي :

- 7 عدم البدء بتنفيذ المهام في الموعد المحدد.
- 7 عدم التخطيط الجيد للمهام اليومية.
- 7 قلة وعي المدير بمعوقات استثمار الوقت.

ج - أكثر المعوقات التنظيمية تأثيراً على استثمار الوقت :

- 7 كثرة متطلبات الأنشطة والمسابقات المحلية.
- 7 كثرة المشكلات المتصلة بالطلبة.

7 كثرة الأشياء المطلوبة في وقت واحد .

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أوصى الباحث بعدد من التوصيات من أجل رفع الوعي بمعوقات استثمار وإدارة الوقت، وأهمية تحليل هذه المعوقات، والتعرف على مؤخرات الوقت لدى المديرين والمديرات واستغلالها في الاستفادة منها، وتوفير الطاقات المختلفة في صالح العملية التعليمية .. كما اقترحت الدراسة إجراء دراسات تتناول جوانب أخرى تتعلق بهذا الجانب في الميدان المدرسي.

٥) دراسة الشامي (١٤٢٤هـ) بعنوان : « أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية » . وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات.

ولتحقيق هذا الهدف طُبقت الدراسة على عينة بلغ عددها ٢٧٥ فرداً .

وكان من أبرز نتائج الدراسة كشفها للأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية والتي من أبرزها : التوقف عن التدريس قبل الموعد الرسمي لإجازة عيد الفطر بسبب غياب عدد كبير من الطالبات، وكذلك قبل إجازة عيد الأضحى واختفاء متغير الوظيفة والخبرة في حدوث الكثير من الأسباب المعيقة.

وأوصت الدراسة باستخدام الوسائل الكفيلة بالحد من غياب الطالبات قبل وبعد إجازة العيدين، والتقليل من الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلمات لتوفير وقت كاف للتدريس وإعادة النظر في الأنظمة المتبعة بشأن محاسبة المعلمات في حالة غيابهن.

٦) دراسة هدية (١٤٢٧هـ) بعنوان : « إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية : دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية » . وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مقدار الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس في إنجاز المهام المنوطة بهم، كما هدفت إلى التعرف على ترتيب المديرين لمهام عملهم حسب أهميتها من وجهة نظرهم، والتعرف كذلك على أبرز المعوقات التي تحول دون إدارة مديري المدارس لوقتهم بكفاءة من وجهة نظرهم.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث الاستبانة وتم توزيعها على عينة الدراسة والبالغ عددها (٣١٤) مديراً ... حيث تم استرجاع ما مجموعه (١٦٢) استبانة.

وبتحليل البيانات توصل الباحث إلى النتائج التالية :

7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة في أسلوبهم لإدارة وقتهم بناء على المتغيرات التالية : المؤهل الدراسي، وسنوات

الخبرة، وحجم المدرسة، والمرحلة التعليمية، والتدريب، مما يدل على أن أسلوبهم في إدارة وقتهم لا يختلف باختلاف هذه المتغيرات.

7 إن كل المهام المناطة بأفراد الدراسة كانت بدرجة عالية من الأهمية وهي : الإشراف على برنامج الاصطفاف الصباحي، ومعالجة مشكلات الطلاب تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، متابعة مستويات الطلاب، التعاون مع أولياء الأمور، استقبال المشرفين والتعاون معهم.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات أهمها : التخطيط المسبق للمهام، القيام بتحديد أهداف واضحة لمدير المدرسة، القيام بتحديد أولويات تنفيذ المهام، القيام بتحديد مواعيد لإنجاز المهام، تخصيص وقت أكبر للمهام الأكثر أهمية.

• إجراءات الدراسة :

تتناول الباحثة في هذا الجزء من البحث، الإجراءات الميدانية للدراسة، حيث تناقش منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها وأداتها وكيفية تقنين صدقها وثباتها، إضافة إلى عرض الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل بياناتها وفيما يلي تفصيل ذلك :

• (١) منهج الدراسة :

لقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يلاءم طبيعة الدراسة الحالية ، حيث أشار (عدس، ١٤١٨هـ : ١٠١) « بأن المنهج الوصفي يلاءم العديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره ، وهو أكثر مناهج البحث ممارسة في مجال الدراسات التربوية» أما عبيدات (٢٠٠٣م) فأشار « بأن المنهج الوصفي لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات، بل لابد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفا، بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على تطوير الواقع الذي ندرسه ». ص ٣٠٩

ومن خلال هذا المنهج تتعرف الباحثة على طبيعة المعوقات التي تحول دون استثمار مديرة الروضة للوقت الرسمي المتاح لها الاستثمار الأمثل.

• (٢) مجتمع الدراسة وعينتها :

لما كانت الدراسة تتعلق بجميع مديرات الروضات الحكومية بمدينة مكة المكرمة، لذا فقد لجأت الباحثة إلى أخذ جميع مجتمع الدراسة من المديرات والقائمت بأعمال المديرات والبالغ عددهن (٣٨) مديرة، حسب إحصائية الإدارة العامة للتربية والتعليم (بنات) بالعاصمة المقدسة للعام الدراسي ١٤٣٠ / ١٤٣١هـ انظر جدول (١).

• (٣) أداة الدراسة :

لمعرفة معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة خاصة وفقا للخطوات التالية :

جدول رقم (١) : يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة وعدد الاستثمارات الموزعة ونسبة الاستثمارات الموزعة الخاضعة للتحليل ونسبته المستبعدة

فئات مجتمع الدراسة	العدد	عدد الاستبانة الموزعة	عدد الاستثمارات الموزعة	النسبة المئوية	المستبعدة
المديرية	٣٨	٣٨	٣٨	٪١٠٠	-
الإجمالي	٣٨	٣٨	٣٨	٪١٠٠	-

٧ مراجعة الأدبيات المحلية والعربية والأجنبية وكذا الدراسات السابقة المتعلقة بمعوقات استثمار الوقت لدى القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية.

٧ تم تحديد مجالات الاستبانة بحيث تخدم أهداف الدراسة وتعمل على تحقيقها.

٧ تم صياغة فقرات الاستبانة بحيث تكون واضحة ومفهومة من قبل كافة مديرات رياض الأطفال.

٧ تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية بحيث تتكون من جزأين رئيسيين :

الجزء الأول : ويتناول المعلومات الأولية وهي على النحو التالي :

٧ أعلى مؤهل حصلت عليها المديرية.

٧ عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري في الروضة.

٧ عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

الجزء الثاني : وتناول المحاور الأساسية للدراسة وهي على النحو التالي :

٧ المحور الأول : ويتعلق بالمعوقات التي تحول دون استثمار الوقت والمتعلقة بالمديرية أنفسهن.

٧ المحور الثاني : ويتعلق بالمعوقات التي تحول دون استثمار الوقت والمتعلقة بالمهام الإدارية.

٧ المحور الثالث : ويتعلق بالمعوقات التي تحول دون استثمار الوقت والمتعلقة بالمهام الفنية.

٧ هـ . تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي للإجابات عن تلك المعوقات على أساس تقدير درجة الإعاقة وفقاً لأوزانه الخمسة فتعطى درجة للإعاقة:

(١) درجة كبيرة جداً.

(٢) درجة كبيرة.

(٣) درجة متوسطة.

(٤) درجة ضعيفة.

(٥) درجة لا يعد معوقاً.

٧ و . صدق الأداة : تم عرض الاستبانة على بعض المحكمين المتخصصين، حيث أبدوا بعض الملاحظات الجوهرية والشكلية والتي أخذت بها الباحثة.

٧ ز . ثبات الأداة : لقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات للاستبانة وفق الجدول التالي :

جدول (٢): يبين محاور الأداة ومعامل الثبات لكل محور

م	محاور الاستبانة	عدد البنود	درجة الثبات
١	المعوقات المرتبطة بشخصية المديرية نفسها	١٥	٠,٨٧
٢	المعوقات المرتبطة بالمهام الإدارية	١١	٠,٩٠
٣	المعوقات المرتبطة بالمهام الفنية	٨	٠,٨٨
	درجة ثبات الأداة العامة		٠,٩١

عروض نتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها طبقاً لأسئلة الدراسة :

يتناول هذا الجزء من البحث مناقشة وتحليل نتائج الدراسة من خلال عرض استجابات أفراد مجتمع الدراسة على تساؤلاتها ومعالجتها إحصائياً .

للإجابة عن السؤال الرئيس « ما معوقات استثمار الوقت لدى المديرات في رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة » ؟

تم حساب التكرارات لاستجابات المديرات والنسب المئوية لكل فقرة وفقاً لمجالات الدراسة والجدول (٣، ٤، ٥) تبين تكرار استجابات أفراد مجتمع الدراسة على فقرات محاور الدراسة والتي توضح معوقات استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة .

أولاً : معوقات استثمار الوقت المرتبطة بالشخصية :

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على : « ما المعوقات التي تحول دون استثمار الوقت لدى المديرات بمؤسسات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمرتبطة بشخصية المديرية » . انظر الجدول رقم (٣) .

من الجدول رقم (٣) يتضح ما يلي :

٧ أن الفقرات رقم (١، ٤، ١٣) حصلت على أعلى تكرارات في المحاور بقيمة (٢٠) ونسبة مئوية (٥٢,٦٣٪) . وكانت استجابة مديرات رياض الأطفال للفقرة رقم (١) والتي تنص على (قراءة الصحف والمجلات أثناء الدوام) بدرجة ضعيفة بينما الفقرة رقم (٤) ونصها (الانشغال بإجراء المكالمات الهاتفية الشخصية أثناء الدوام) حصلت على أعلى نسبة تكرار في المحور لصالح الاستجابة بدرجة كبيرة وهذا دليل واضح على أن المكالمات الهاتفية تعتبر من أكبر معوقات استثمار الوقت المرتبطة بشخصية المديرية وفي اعتقادي أنه بإمكان مديرة الروضة التغلب على ذلك المعوق واستثمار الوقت عن طريق استخدام جهاز الرد الآلي للرد على المكالمات الضرورية والمرتبطة بالعمل .

٧ والفقرة رقم (١٣) ونصها (الموافقة على طلبات الآخرين وعدم القدرة على قول لا) وكانت الإجابة لصالح بدرجة كبيرة جداً، وتعتقد الباحثة أن ذلك عائداً إلى عامل المجاملة .

٧ الفقرات رقم (٦، ٧، ١٤، ١٥، ١٢) ذات دلالة إحصائية لصالح الاستجابة بدرجة كبيرة جداً مما يشير إلى أن عدم تحديد الزمن لإنجاز المهام الإدارية

7 جدول رقم (٣): استجابات المديرات حول معوقات استثمار الوقت المرتبطة بالشخصية

م	العبارة	التقدير وفق المح									
		درجة كبيرة جدا		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		لا يعد معوقاً	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١	قراءة الصحف والمجلات أثناء الدوام.	١	٢.٦٣	٣	١٠.٥٢	٨	٢١.٠٥	٢	٥٢.٦٣	٦	١٥.٧٨
٢	مراجعة المستشفيات والدوائر الحكومية أثناء الدوام.	٢	٥.٢٦	٥	١٣.١٦	١	٢٦.٠٣	١	٢٨.٩٤	١٠	٢٦.٠٣
٣	عدم تحديد جداول زمنية لاستقبال الزوار.	١	٢٦.٠٣	٥	٣٩.٤٧	٦	١٥.٧٨	٥	١٣.١٦	٢	٥.٢٦
٤	الانشغال بإجراء المكالمات الهاتفية الشخصية الغير مرتبطة بالعمل.	٥	١٣.١٦	٢	٥٢.٦٣	١	٢٦.٠٣	٣	٧.٩٠	صفر	٠.٠
٥	عدم تحديد أولويات العمل من قبل المدير.	١	٣٩.٤٧	١	٢٨.٩٤	٨	٢١.٠٥	٢	٥.٢٦	٢	٥.٢٦
٦	عدم تحديد الزمن اللازم لإنجاز المهام.	١	٤٧.٣٦	٩	٢٣.٦٨	٧	١٨.٤٢	٣	٧.٩٠	١	٢.٦٣
٧	عدم تفويض السلطة للمرؤوسين.	٨	٤٤.٧٣	١	٢٦.٠٣	٨	٢١.٠٥	٣	٧.٩٠	صفر	٠.٠
٨	التأخر في بدء الدوام الرسمي في الصباح.	٢	٥.٢٦	٤	١٠.٥	٧	١٨.٤٢	١	٢٦.٠٣	١٥	٣٩.٤٧
٩	المغادرة المبكرة لمكان العمل قبل نهاية الدوام.	٨	٢١.٠٥	٩	٢٣.٦٨	١	٣٩.٤٧	٦	١٥.٧٨	صفر	٠.٠
١٠	التردد في اتخاذ القرارات الإدارية الصائبة.	٤	١٠.٥٢	٤	١٠.٥٢	٨	٢١.٠٥	١	٢٦.٠٣	١٢	٣١.٥٧
١١	عدم الفاعلية في إدارة الاجتماعات الرسمية.	٢	٥.٢٦	٥	١٣.١٦	٩	٢٣.٦٨	٩	٢٣.٦٨	١٣	٣٤.٢١
١٢	الانشغال بالأعمال الكتابية الروتينية.	١	٣٩.٤٧	٥	٢٦.٠٣	٧	١٨.٤٢	٤	١٠.٥٢	٢	٥.٢٦
١٣	الوافقة على طلبات الآخرين وعدم القدرة على قول (لا).	٢	٥٢.٦٣	١	٢٦.٠٣	٦	١٥.٧٨	٢	٥.٢٦	١	٢.٦٣
١٤	التسويق وعدم إنجاز العمل أول بأول.	١	٤٤.٧٣	٢	٣١.٥٧	٦	١٥.٧٨	٣	٧.٩٠	صفر	٠.٠
١٥	افتقار المديرية إلى المهارات الإدارية اللازمة لاستثمار وقت العمل الاستثمار الأمثل.	١	٤٢.١٠	١	٣٦.٨٤	٧	١٨.٤٢	١	٢.٦٣	صفر	٠.٠

وعدم تفويض السلطة، للمرؤوسين والتسويق في إنجاز العمل وعدم وضع أولوية للعمل حسب الأهمية والانشغال بالأعمال الروتينية علاوة على الافتقار للمهارات الإدارية اللازمة لإدارة الوقت. تعتبر من أكثر المعوقات في استثمار الوقت الاستثمار الأمثل من قبل المديرات ومن الطبيعي أن كثرة الأعباء وسوء التخطيط وانعدام التنظيم عوامل أساسية لهدر الوقت.

7 تراوحت استجابة مجتمع الدراسة حول الفقرة رقم (٨) ونصها (التأخير في بدء الدوام الرسمي في الصباح) بين الاستجابة بدرجة ضعيفة وغير معوق وبقيمة تكرار (١٠، ١٥) وينسب مئوية تراوحت بين (٢٦،٠٣٪، و ٣٩،٤٧٪) وهذا مؤشر واضح على أن مديرات رياض الأطفال حريصات على الالتزام بالحضور في الوقت الرسمي للدوام.

7 أن أعلى نسبة تكرار للفقرة رقم (٩) ونصها « المغادرة المبكرة لمكان العمل وقبل نهاية الدوام الرسمي » كان لصالح الاستجابة بدرجة متوسطة وكانت قيمة التكرار (١٥) ونسبة مئوية (٣٩،٤٧٪) ولم تنكرأي من المديرات أن المغادرة قبل نهاية الدوام تعتبر عائقا في استثمار الوقت.

7 حصلت الفقرة رقم (١٠) ونصها « التردد في اتخاذ القرارات الإدارية الصائبة » على قيمة تكرار (١٢) ونسبة مئوية (٣١،٥٧٪) ولصالح الاستجابة (لا يعد عائقا) وهذا دليل يؤكد أن مديرات رياض الأطفال يمتلكن المهارة والقدرة في اتخاذ القرارات، ولذلك حصلت الفقرة رقم (١١) ونصها « عدم الفاعلية في إدارة الاجتماعات الرسمية » على تكرار بقيمة (١٣) ونسبة مئوية (٣٤،٢١٪) لصالح الاستجابة لا يعد عائقا وهذا دليل على امتلاك المديرات للكفايات الإدارية اللازمة.

7 أن أعلى تكرار للفقرة (٢) ونصها « مراجعة المستشفيات والدوائر الحكومية لأمر شخصية » كان لصالح الاستجابة بدرجة ضعيفة وبقيمة (١١) ونسبة مئوية (٢٨،٩٤٪) مما يشير إلى أن المديرات لا يستقطعن من وقت العمل لقضاء الأمور الشخصية.

7 أعلى نسبة تكرار للفقرة (٣) ونصها « عدم تحديد جداول زمنية لاستقبال الزوار، كان لصالح الاستجابة بدرجة كبيرة وبقيمة تكرار (١٥) ونسبة مئوية (٣٩،٤٧٪) واعتقد أن الزيارات أثناء الدوام تعد عائقا بدرجة كبيرة في استثمار الوقت من قبل المديرات وذلك يعود إلى مجاملة المديرات للزائرات على حساب وقت العمل بالإضافة إلى عدم وعي الزائرين بأن وقت العمل ليس ملكا للمديرة، وتستطيع المديرات التغلب على هذا العائق بعدم المجاملة وتحديد مواعيد للزيارات المرتبطة بالمراجعات المتعلقة بأمور العمل وليس للأقارب والأصدقاء.

مما سبق يتضح أن هناك (٥) فقرات وهي (٤، ٧، ٩، ١٧، ١٤، ١٥) لا تعد عائقاً في استثمار الوقت حيث بلغت قيمة تكراراتها صفراً في حين حصلت الفقرة (٤، ١٣، ١٢) ونصهم على التوالي « الانشغال بإجراء المكالمات الهاتفية » وعدم القدرة على قول (لا) والانشغال بالأعمال الكتابية والروتينية على أعلى نسب تكرار في المحور لصالح الاستجابة بدرجة كبيرة جدا وبدرجة كبيرة وذلك يتفق مع دراسة (بلندينغر وسنسب ١٩٩٦م)، ودراسة الجبوري (١٩٩٧م) والتي أشارت إلى أن ٤٤٪ من وقت المديرات يذهب في المكالمات والأعمال الروتينية.

يتضح مما سبق أيضاً أن من أكثر أسباب هدر الوقت لدى المديرات المهام المرتبطة بالتنظيم في إنجاز العمل وتحديد الأولويات وعدم تفويض السلطات والصلاحيات للمرؤوسين والافتقار إلى المهارات اللازمة لإدارة الوقت حيث كانت درجة الإعاقة كبيرة جداً وهذا يتفق مع (دراسة المشايخي، ٢٠٠٣م) والتي أشارت إلى أن من أكثر المعوقات تأثيراً على استثمار وقت المديرات هو عدم البدء في تنفيذ المهام في الموعد المحدد وعدم التخطيط الجيد لإنجاز المهام اليومية وقلة وعي المديرات بمعوقات استثمار الوقت.

ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني :

ونصه « ما المعوقات التي تحول دون استثمار الوقت لدى المديرات بمؤسسات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمرتبطة بالمهام الإدارية ». انظر الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) : استجابات المديرات حول معوقات استثمار الوقت المرتبطة بالمهام الإدارية

م	العبارة	التقدير وفق المح									
		درجة كبيرة جداً		درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		لا يعبر عنها	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١٦	عدم ملائمة البيئة المادية داخل الروضة من (إضاءة، تكييف، صحيح).	١	٢.٦٣	٣	٧.٩٠	٨	٢١.٠٥	١٠	٢٦.٠٣	١٦	٤٢.١٠
١٧	كثرة الأعباء والمهام الإدارية المطلوب أداؤها من قبل المديرية.	١٠	٢٦.٠٣	١٧	٤٤.٧٣	٧	١٨.٤٢	٣	٧.٩٠	١	٢.٦٣
١٨	عدم وضوح المهام والواجبات الوظيفية للمديرية.	١٢	٣١.٥٧	١٠	٢٦.٠٣	٨	٢١.٠٥	٥	١٣.١٦	٣	٧.٩٠
١٩	الحفظ غير الصحيح للملفات والمعاملات.	١٠	٢٦.٠٣	١٢	٣١.٥٧	١٠	٢٦.٠٣	٤	١٠.٥٢	٢	٥.٢٦
٢٠	غموض بعض الصلاحيات الإدارية الممنوحة للمديرية.	١٢	٣١.٧٥	١٠	٢٦.٠٣	٨	٢١.٠٥	٥	١٣.١٦	٣	٧.٩٠
٢١	الاهتمام بالأمر التنظيمية الشككية على حساب الأساسية.	١٤	٣٦.٨٤	١٠	٢٦.٠٣	٩	٢٣.٦٨	٤	١٠.٥٢	١	٢.٦٣
٢٢	ضعف التنسيق بين الأقسام والوحدات الإدارية في الروضة.	٤	١٠.٥٢	٦	١٥.٧٨	٨	٢١.٠٥	٩	٢٣.٦٨	١١	٢٨.٩٤
٢٣	عدم وضوح مسار الاتصالات الرأسية والأفقية.	١٣	٣٤.٢١	٩	٢٣.٦٨	٨	٢١.٠٥	٤	١٠.٥٢	٤	١٠.٥٢
٢٤	انعدام اللوائح والتعليمات المنظمة للعمل بالروضة.	٤	١٠.٥٢	٦	١٥.٧٨	٧	١٨.٤٢	١٠	٢٦.٠٣	١٠	٢٦.٠٣
٢٥	انشغال المديرية بإدارة الصراع وحل المشكلات الطارئة.	١٢	٣١.٥٧	١٠	٢٦.٠٣	٨	٢١.٠٥	٥	١٣.١٦	٣	٧.٩٠
٢٦	عدم وجود خطط للطوارئ أو خطط موقفية.	١٠	٢٦.٠٣	١٠	٢٦.٠٣	٩	٢٣.٦٨	٦	١٥.٤٨	٣	٧.٩٠

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي :

7 أن أعلى نسبة تكرار في المحور للفقرة (١٧) ونصها « كثرة الأعباء والمهام الإدارية المطلوب أدائها من قبل المديرية » كانت الإجابة لصالح درجة كبيرة وقيمة تكرار (١٧) ونسبة مئوية (٤٤,٧٣٪)، وتؤيد الباحثة ما ذهبت إليه المديرات وأن من أكثر معوقات الوقت لديهن كثرة الأعباء والمهام الإدارية المكلفات بأدائها كما أن ذلك ليس قاصر على مديرات رياض الأطفال بل كافة المديرات في مختلف المراحل التعليمية يشكين من كثرة الأعباء والمهام الإدارية المسندة إليهن.

7 حصلت الفقرة رقم (١٦) ونصها « عدم ملائمة البيئة المادية داخل الروضة » على المرتبة الثانية في التكرار بقيمة (١٦) ونسبة مئوية (٤٢,١٠٪) لصالح الاستجابة (غير معوق) واتفق مع مديرات رياض الأطفال في ذلك على اعتبار أن المديرية التي تمتلك كفايات إدارية وتربوية عالية بالإضافة إلى القدرات الإبداعية تستطيع أن تكيف البيئة وتطوعها بما يتناسب مع احتياجاتها وبما يحقق أهداف الروضة.

7 جاءت الفقرة رقم (٢١) نصها « اهتمام المديرية بالأموال التنظيمية الشكلية بدلا من الأساسية بقيمة (١٤) ونسبة مئوية (٣٦,٨٤٪) ولصالح الاستجابة بدرجة كبيرة جدا وفعلا هذا ما لمستة الباحثة لدى معظم المديرات حيث ينشغلن بعمل الأشياء الشكلية على حساب الأساسية، وهذا يتفق ما جاءت به دراسة (الجبوري) (والمشاخي) أن معظم وقت المديرين والمديرات يذهب في الأعمال النمطية.

7 حصلت الفقرة رقم (٢٣) ونصها « عدم وضوح مسار الاتصالات الرأسية والأفقية في الروضة » على المرتبة الرابعة في المحور ويقيمه تكرار (١٣) لصالح الاستجابة بدرجة كبيرة جدا، واعتقد أن عدم وضوح مسار الاتصالات مثله مثل عدم وضوح المهام والواجبات الوظيفية وغموض الصلاحيات تعتبر من معوقات استثمار الوقت وعوامل هدره.

7 حصلت الفقرات رقم (١٨، ١٩، ٢٠) على قيم تكرار متساوية وهي أعلى نسبة تكرار للفقرات وفي المرتبة الخامسة وتراوحت استجابتها بين درجة كبيرة جدا للفقرة (١٨، ٢٠) ودرجة كبيرة للفقرة (١٩) أي أن المديرات يرين أن هناك غموض في الصلاحيات مما يؤدي إلى التأثير السلبي على أداء المهام وضعف فاعلية الأداء، لأن من أسباب الإخفاقات في أداء المهام وضياح الوقت عدم وضوح المهام والواجبات الوظيفية المطلوبة من الموظف وغموض الصلاحيات الممنوحة له لارتباطهما ببعض كذلك عدم الحفاظ الصحيح للمعاملات داخل الملفات من أهم الأسباب التي تؤدي إلى هدر الوقت في العمل.

7 أعلى قيمة تكرار للفقرة (٢٢) والتي نصها « ضعف التنسيق بين الأقسام والوحدات الإدارية في الروضة » كانت (١١) ولصالح الاستجابة (غير معوق)

أي أن غالبية المديرات لا يرين أن ضعف التنسيق بين الوحدات الإدارية في الروضة من المعوقات التي تحول دون استثمارهن للوقت واعتقد أن عملية التنسيق بين الأقسام والوحدات في العمل يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة الأفراد العاملين في الأقسام بالإضافة إلى مدى قيام المديرية بوظيفتها الإدارية في التنسيق ومتابعة سير العمل، كما أن إجابة مجتمع الدراسة مؤشر على إدراكهن بأهمية التنسيق بين الأقسام والوحدات الإدارية في الروضة.

7 حصلت الفقرة رقم (٢٤) ونصها « انعدام اللوائح والتعليمات المنظمة للعمل بالروضة » على المرتبة السابعة وبقيمة تكرر (١٠) تراوحت الاستجابة فيها بين (درجة ضعيفة ولا يعد عائقاً) وتعزي الباحثة إجابات المديرات بأن انعدام اللوائح والتعليمات المنظمة للعمل بالروضة لا يعد عائقاً لاستثمار الوقت أو درجة إعاقته ضعيفة لأن اللوائح والتعليمات المنظمة للعمل بالروضة تصدر من السلطات العليا للتعليم، والمديرات حريصات على تنفيذ السياسات واللوائح والأنظمة التي تصدر من السلطات العليا وكل ما من شأنه تطوير العملية التربوية بالروضة وتحقيق أهدافها.

7 حصلت الفقرة رقم (٢٥) ونصها « انشغال المديرية بإدارة الصراع وحل المشكلات الطارئة » على المرتبة الثامنة في التكرار بقيمة (١٢) ونسبة مئوية (٣١,٥٧٪) لصالح بدرجة كبيرة جداً، مما يعني أن مجتمع الدراسة يرى أن الانشغال بإدارة الصراع وحل المشكلات الطارئة من أكثر المعوقات التي تواجههن في الاستثمار الأمثل للوقت.

7 أعلى نسبة تكرار للفقرة (٢٦) ونصها « عدم وجود خطط للطوارئ أو خطط موقفية » هو (١٠) ونسبة مئوية (٢٦,٣٪) وتراوح التكرار لصالح بدرجة كبيرة جداً ودرجة كبيرة.

تشير إجابات مجتمع الدراسة إلى عدم وعيهم وإدراكهن بأهمية إعداد خطط واضحة لمواجهة الظروف الطارئة، وترى الباحثة أن إعداد خطط لمواجهة الظروف الطارئة من شأنه أن يبعث الطمأنينة والثقة في التعامل مع الظروف المفاجئة وبالتالي عدم هدر الوقت واستثماره بصورة فعالة.

مما سبق يتضح أن هناك (٨) فقرات جاءت استجاباتها لصالح بدرجة كبيرة جداً ودرجة كبيرة وهي الفقرات رقم (١٧، ٢١، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٢٦) على التوالي بينما حصلت (٣) فقرات على استجابات بدرجة (غير معوق) وهي الفقرات رقم (١٦، ٢٢، ٢٤) على التوالي.

ثامناً : للإجابة عن السؤال الثالث :

ونصه : ما المعوقات التي تحول دون استثمار الوقت لدى المديرات بمؤسسات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة والمرتبطة بالمهام الفنية . انظر الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) : استجابات المديرات حول معوقات استثمار الوقت المرتبطة بالمهام الفنية

م	العبارة	التقدير وفق المحـك									
		بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يعد معوقاً	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢٧	عدم وضوح الأهداف.	٣	٧.٩		١٣	٩	٢٤	٩	٢٤	١٢	٣٢
٢٨	عدم واقعية الأهداف وقابليتها للقياس.	٤	١١		١٦	٤	١١	١٠	٢٦	١٧	٤٥
٢٩	الانشغال بالزيارات الصفية للمعلمات لمتابعة أدائهن.	١٣	٣٤		٢٩	٨	٢١	٤	١٠	٢	٥
٣٠	الإعداد للأنشطة الاجتماعية كالحفلات والمهرجانات التي تقيمها الروضة.	١١	٢٩		٢٣	٧	١٨	٨	٢١	٣	٨
٣١	الإشراف على الأنشطة اللامنهجية ومتابعة تنفيذها.	١٢	٣٢		٢٦	٨	٢١	٥	١٤	٣	٨
٣٢	متابعة صيانة الأدوات والأجهزة للتأكد من أمنها وسلامتها.	-	٠	-	٠	٦	١٦	١٥	٤٠	١٧	٤٥
٣٣	الانشغال بحضور الدورات التدريبية المرتبطة بتطوير الأداء المهني.	٩	٢٤	٨	٢١	٩	٢٤	٧	١٨	٥	١٣
٣٤	ندرة استخدام التقنيات الحديثة (الحاسوب) في إنجاز الأعمال.	١١	٢٩	٥	١٣	١٠	٢٦	٤	١١	٨	٢١

من الجدول رقم (٥) يتضح ما يلي :

٧ أعلى نسبة تكرار في المحور كانت للفقرة (٢٨) و (٣٢) ونصها على التوالي « عدم واقعية الأهداف وقابليتها للقياس » و « متابعة صيانة الأدوات والأجهزة » بقيمة تكرار (١٧) لصالح الاستجابة غير معوقة.

٧ حصلت الفقرة رقم (٢٩) على المرتبة الثانية في التكرار ونصها « الانشغال بالزيارات الصفية لمتابعة المعلمات » وكانت قيمة التكرار (١٣) لصالح بدرجة كبيرة جداً ونسبة مئوية (٣٤٪) وتتفق الباحثة مع المديرات في رأيهن أن الزيارات الصفية تعد عائقاً لهن في استثمار الوقت وذلك ما لمسته أثناء عملها معلمة في مدارس التعليم العام.

7 حصلت الفقرة رقم (٢٧) ونصها « عدم وضوح الأهداف » على المرتبة الثالثة في التكرار بقيمة (١٢) ونسبة (٣٢٪) لصالح الاستجابة لا يعد معوقاً.

7 حصلت الفقرة رقم (٣١) ونصها « الإشراف على الأنشطة اللامنهجية ومتابعة تنفيذها على المرتبة الثالثة بقيمة تكرار (١٢) ونسبة (٣٢٪) لصالح بدرجة كبيرة جداً، مما يشير إلى أن المديرات يرين أن الإشراف على الأنشطة اللامنهجية يأخذ الكثير من وقتهن، وهذا ما أكدته دراسة المشايخي حيث أشارت إلى أن من أكثر المعوقات على استثمار الوقت كثرة متطلبات الأنشطة والمسابقات.

7 حصلت الفقرة رقم (٣٤،٣٠) على المرتبة الرابعة في التكرار بقيمة (١١) ونسبة مئوية (٢٨،٩٤٪) ولصالح بدرجة كبيرة جداً ونص الفقرتان على التوالي « الإعداد للأنشطة الاجتماعية كالحفلات والمهرجانات التي تقيمها الروضة » و « ندرة استخدام التقنيات الحديثة في إنجاز الأعمال ».

7 حصلت الفقرة (٣٣) على تكرار بقيمة (٩) ونسبة مئوية (٢٤٪) لصالح الاستجابة بدرجة كبيرة جداً ونص الفقرة « الانشغال بحضور الدورات التدريبية المرتبطة بتطوير الأداء المهني ».

مما سبق يلاحظ أن (٥) فقرات من فقرات المحور والبالغ عددها (٨) قد حصلت على استجابة لصالح بدرجة كبيرة جداً وهي الفقرات (٢٩، ٣١، ٣٠، ٣٤ (٣٣) مما يدل على اتفاق مجتمع البحث على أنها معوقات في استثمار الوقت الاستثمار الأمثل بدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت (٣) فقرات من فقرات المحور وهي (٢٧، ٣٢، ٢٨) على استجابة لصالح لا يعد عائقاً مما يدل على اتفاق مجتمع البحث على أن عدم وضوح الأهداف وعدم واقعيته وقابليته للقياس، ومتابعة صيانة الأدوات والأجهزة لا يعد عائقاً في استثمار الوقت من قبل المديرات. وتعتقد الباحثة أن ذلك يعود إلى مدى وعي المديرات بأهمية الأهداف ودورها في العملية التربوية لذلك فهن يحرصن على مراعاة تطبيق معايير الأهداف، كما أن عملية متابعة صيانة الأدوات والأجهزة تعتبر من الأعمال الروتينية التي اعتادت على أدائها المديرات لذلك فهن لا يعتبرن ذلك من معوقات استثمار الوقت.

• التوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تورد الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال وهي كما يلي :

7 أن تتولى وزارة التربية والتعليم أو إدارات التعليم في المناطق تدريب مديرات رياض الأطفال حول الأساليب المثلى لاستثمار الوقت.

7 تخصيص دليل إرشادي لمديرات رياض الأطفال يُحدد فيه المسؤوليات والواجبات الإدارية مع التركيز على التخطيط وتوزيع الوقت بشكل يتناسب مع المهام والأدوار الإدارية والفنية للمديرة.

7 تشجيع مديرات رياض الأطفال على التنمية الذاتية في التغلب على معوقات استثمار الوقت كونه يساعد على رفع مستوى تطوير الأداء الإداري والفني للمديرة.

7 تمكين المديرات من إكمال دراستهن العليا عن طريق البعثات الخارجية للإفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال الاستثمار الأمثل للوقت.

• المقترحات :

تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية :

7 عمل دراسات مماثلة حول أساليب استثمار الوقت لدى مديرات رياض الأطفال في مختلف مناطق المملكة.

7 عمل دراسات أخرى مماثلة حول كيفية استثمار الوقت لدى مديرات مدارس التعليم العام للبنات (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

7 إجراء دراسات حول أثر معوقات استثمار الوقت على فعالية المهام الإدارية والفنية لمديرات رياض الأطفال، ومديرات مدارس التعليم العام.

7 إجراء دراسة حول فعالية استخدام التقنيات الحديثة في العملية الإدارية وأثرها على استثمار الوقت لدى المديرة.

• المصادر والمراجع :

أولا : المصادر.

- (١) القرآن الكريم.
- (٢) ابن منظور، أبي الفرج جمال الدين : (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ط٢، بيروت : دار الفكر.
- (٣) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل : (ت ٢٥٦هـ)، « الجامع الصحيح » دار بن كثير، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٧هـ.
- (٤) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى : (٢٧٩هـ)، « سنن الترمذي »، دار إحياء التراث بيروت.

ثانيا : المراجع العربية :

- (٥) أبو شيخة، نادر أحمد (١٩٩١م) إدارة الوقت، دار مجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن.
- (٦) الباطين، عبد العزيز عبد الوهاب، (١٤٢٥هـ) : اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي الرياض، الطبعة الأولى.
- (٧) بيرس، هالة حسني محمد (١٩٩٥م) : إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة اليرموك، إربد. الأردن.
- (٨) الجبوري، كريم فخري هلال (١٩٩٧م)، إدارة الوقت لمديري المدارس الإعدادية ومديراتها

- في ضوء مهماتهم الإدارية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد جامعة بغداد، العراق.
- (٩) خليل، نبيل سعد (١٩٩٦م) : إدارة الوقت من وجهة نظر مديري ونظار مدارس التعليم العام، دراسات تربوية واجتماعية، العدد (٤) المجلد (٢) جامعة حلوان.
- (١٠) الرجوب، غادة عارف أحمد (١٩٩٧م) مشكلات إدارة الوقت كما يراها الإداريون في جامعة اليرموك وتصوراتهم المستقبلية للتغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- (١١) السلمي، سالم بن علي (١٩٩١م)، « توزيع وقت عضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى » رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- (١٢) الشامي، هيفاء الحسن (١٤٢٤هـ)، أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- (١٣) الطراونة، تحسين، واللوزي، سليمان (١٩٩٦م)، إدارة الوقت دراسة ميدانية استطلاعية مجلة مؤتمر البحوث والدراسات عدد (١١) ج (٢) اليرموك، الأردن.
- (١٤) عبيدات وآخرون، دوفان، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق (٢٠٠٥م)، البحث العلمي: مفهومه، وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان، الأردن، ط٦.
- (١٥) عدس، عبد الرحمن (١٤١٨هـ) أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، الطبعة الثانية.
- (١٦) العصفور، محمد شاكر (١٩٨١م) : إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية ندوة الدوام الرسمي في الأجهزة الحكومية : معهد الإدارة العامة، الرياض.
- (١٧) فهمي، محمد سيف الدين، ومحمود، حسن عبد المالك (١٤١٤هـ) تطور الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- (١٨) القرضاوي، يوسف (١٩٩٧م) الوقت في حياة المسلم، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.
- (١٩) القعيد، إبراهيم حمد (٢٠٠٢م) العادات العشرة للشخصية الناجحة، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- (٢٠) المفيد، الحسن محمد (١٩٩٧م) معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرقات في محافظة الإحساء التعليمية، مجلة مركز البحوث التربوية في قطر العدد (١٢)، السنة السادسة.
- (٢١) المنيع، محمد عبد الله (١٤٢٠هـ) الحاسب الآلي ضروري في الإدارة التربوية مجلة المعرفة، العدد (٥٧)، وزارة التربية والتعليم، الرياض.
- (٢٢) المهدي، سوزان محمد (١٩٩٧م) إدارة الوقت . مدخل لفعالية أداء مدير المدرسة في مصر «دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس العدد الحادي والعشرون الجزء الثاني.
- (٢٣) هدية، سعيد علي (١٤٢٧هـ) : إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة عسير، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود. الرياض.

• المراجع الأجنبية :

(24) Mackenzie, R. A. (1990), New Time Management Methods, London : The Darnell Corporation.

" الدلالات التربوية المستنبطة من وصايا سورة الإسراء وتطبيقاتها التربوية "

أ/بدرية صالح البسام

طالبة دكتوراه جامعة أم القرى

• المقدمة :

الحمد لله الذي منّ علينا بالإسلام ، وأوصانا بكل ما فيه خير للأنام والصلاة والسلام على النبي المختار محمد بن عبد الله، وعلى آله وأصحابه البررة الكرام ، ومن دعا بدعوته وتمسك بسنته إلى يوم المعاد، وبعد ..

فالقرآن الكريم معجزة خالدة، خص الله بها نبيه صلى الله عليه وسلم وتكفل بحفظه ورعايته، قال تعالى في محكم التنزيل (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (سورة الحجر، آية ٩) ، ولا يعتريه نقص ولا تحريف ولا تأويل، قال تعالى (لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ) (سورة فصلت، آية ٤٢)، فقد حفظ الله كتابه العزيز ليبقى المصدر الأول للأحكام التشريعية والركيزة الأساسية التي تبنى عليها حياة المؤمن ، وفيه البشارة والوعيد للناس كافة على مر العصور والأزمان .

وقد أجمّل القرآن، العقيدة الإسلامية، وقواعد تطبيقها في المجتمع، كما تضمن قواعد تنظيمية وتشريعية واقتصادية واجتماعية، فلم يغفل شيئا، ولم يترك قضية، كما جاء في الآية الكريمة عند قوله تعالى (وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أَمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ) (سورة الأنعام، آية ٣٨)، ويقول نيازي (١٤٠٦هـ) القرآن الكريم كتاب الدين والدنيا ودستور العلم والعمل يوازي الأحياء بما لا يحتاجون بعده شيئا في قضايا العقيدة، وشئون العبادة ومنهج السلوك (ص٢٣) .

وإن المتتبع لسورة الإسراء يجدها تحمل في طياتها جملة من الوصايا العظيمة، والتوجيهات الربانية، التي تشكل منهاجا متكاملا للبشرية في جميع شئون الحياة، وما عليهم إلا تدبرها، والالتزام بما جاء فيها، عقيدة وعملا، وفي ذلك يقول الدقس (١٣٩٩هـ) إن أشد ما يحتاج إليه القرآن الآن أن يفهمه الناس على أنه مجموعة أوامر ونواهٍ للتنفيذ والعمل في مجالات الحياة، فالعمل بأية واحدة منه مثل (وَأَعِدُوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ) أجدى على العباد والبلاد من تلاوته بدون عمل (ص٤) .

فالمسلمون اليوم بأمس الحاجة للعودة إلى مصادر شريعتنا، والنهل من معينها الصافي، والسير على منهاجها القويم، والتمسك بهدي الكتاب، وسبيله

الأقوم، وسبحان القائل (إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ) . (سورة الإسراء آية ٩)

• موضوع الدراسة :

لقد منّ الله على الأمة الإسلامية بنزول آخر الكتب السماوية على سيد الخلق أجمعين، وفيه النور المبين، والتهذيب والإصلاح والتنظيم، لكافة الميادين ويضم في ثناياه أرقى أنواع التربية، التي لو سار عليها البشر لسعدوا وفازوا بخير الدنيا والآخرة .

ووصايا سورة الإسراء قد جمعت من الدلالات التربوية في العقيدة، والآداب والأخلاق، والمعاملات .

يشير با جودة (١٣٩٨هـ)، إلى ذلك بقوله ” إن عناية سورة الإسراء بالسلوك الإنساني كبيرة جداً، ويظهر ذلك في آيات الحكمة فيها من قوله تعالى (لَا تَجْعَلْ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ فَتَقْعُدَ مَذْمُومًا مَّخْدُومًا) إلى قوله تعالى (ذَلِكَ مِمَّا أَوْحَى إِلَيْكَ رَبُّكَ مِنَ الْحِكْمَةِ) ، وهي متضمنة مجموعة من الأوامر والنواهي غير قابلة للنسخ في كافة الشرائع السماوية (ص ٩٩) .

ويرى الفرماوي (١٣٩٧هـ) . ” أن وصايا هذه السورة ساهمت في بناء وتأسيس عقيدة وسلوك الجماعة الإسلامية في الفترة المبكرة من حياة الرسالة الخالدة (ص ٦) . وركزت على علاقة الإنسان بربه وتصحيح عقيدته بأن يعبد الله ولا يشرك به شيئاً ، وأولت الجوانب الاجتماعية عناية فائقة، ولم تغفل النواحي الأخلاقية والاقتصادية، بل نظمته لتحقيق المصالح، وتجنب الخلافات ، وحفظ الحقوق، وتماسك المجتمعات .

من هنا رأت الباحثة أن يكون موضوع الدراسة ” الدلالات التربوية المستنبطة من وصايا سورة الإسراء ” موضحة في ذلك التطبيقات التي يمكن أن تستفيد منها الأسرة والمدرسة والمجتمع، فالمعرفة بالدلالات التربوية لابد أن يتبعه العمل بها، يقول الله عز وجل في كتابه العزيز : (وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيثًا) (سورة النساء، آية ٦٦) .

• أهمية الدراسة :

7 تستمد هذه الدراسة أهميتها من القرآن الكريم المصدر الأول للتشريع الإسلامي.

7 تساهم هذه الدراسة في تأصيل الفكر التربوي المعاصر، بالتمسك بمصادر تربيتنا الأصيلة، والأخذ بما جاء فيها من دلالات وقيم ومبادئ لتهذيب الفرد وإصلاح المجتمع .

7 المساهمة في توعية الفرد والمجتمع بأهمية الالتزام بوصايا سورة الإسراء علماً وعملاً، لبناء مجتمعاً فاضلاً يامن الفرد فيه على دمه وماله وعرضه .

7 تأمل الباحثة أن يكون لهذه الدراسة فائدة للأسرة والمدرسة والمجتمع .

• منهج الدراسة :

المنهج الذي اعتمدت عليه الباحثة في دراستها هو المنهج الاستنباطي التحليلي الذي يقوم فيه الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص لهدف استخراج مبادئ تربوية مدعومة بالأدلة الواضحة.

والمنهج التحليلي - ولعل هذا هو المنهج المناسب لدراسة الآيات القرآنية موضوع الدراسة - حيث يتم فيه تحليل الموضوع إلى أجزائه التي يتألف منها، ثم دراسة خصائص كل جزء، واستنباط ما يحويه من دلالات تربوية، وتوضيح مجالات تطبيقها على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع .

أولاً : الدلالات التربوية المستنبطة من وصايا سورة الإسراء في الجانب الاجتماعي

• المطلب الأول : بر الوالدين والإحسان إليهما :

من أعظم الحقوق التي أهتم بها الإسلام، حق الوالدين على الأبناء، حيث سما به سموا يرتفع عن المقابلة بغيره من الحقوق، ويعطيه طابعاً مميزاً، فحق الوالدين وبرهما، جاء نصاً صريحاً في القرآن الكريم، ونصاً صريحاً صحيحاً في السنة المطهرة، ففي آيات كثيرة من كتاب الله العزيز أمر الله بإفراده بالعبادة وحده لا شريك له، ثم يعقبه بالأمر ببر الوالدين والإحسان إليهما، وذلك رفعا لقيمة الوالدين واعلاء لشأنهما .

ومعلوم أن كبر السن وتقادم العمر أمر له التقدير والاحترام، والضعف بعد القوة يحتاج إلى كثير من العناية والإهتمام، وفي الآيات الكريمة من وصايا سورة الإسراء، يقول تبارك وتعالى - مبينا عظمة حق الوالدين في حالة الكبر- (وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ۖ وَخَفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ۖ رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِن تَكُونُوا صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلْأَوَّابِينَ غُفُورًا) (الآيات، ٢٣- ٢٤ - ٢٥)

فالقرآن الكريم يسمو في تصوير مكانة الوالدين وسط الأسلوب الخلقي الذي ينبغي للمسلم أن يتبعه في معاملة والديه أن إمتد بهما أو بأحدهما العمر، وبلغا مرحلة الهرم والشيخوخة والعجز . يقول فائز (١٤٠٣هـ) :

” بهذه العبارات الندية والصور الموحية يستجيش القرآن الكريم وجدان البر والرحمة في قلوب الأبناء وكلمة " عندك " تصور معنى الإلتجاء والاحتماء في حالة الكبر والضعف، ولا تقل لهما كلمة تضجر، وهذا أول مرتبة من مراتب الرعاية والأدب، وأن يختار

الكلمة الطيبة والعبارة اللطيفة، وهي مرتبة أعلى إيجابية، ويتواضع
لها ويتوجه إلى الله أن يرحمهما فرحمة الله أوسع، ورعايته أشمل .
(ص ٣٣٧) .

وتختتم الآية الموقف كله بإشعار الأبناء بأن كل صغيرة وكبيرة يعلمها الله تعالى، ويشير الحديدي (١٣٩٧هـ) إلى ذلك بقوله ” ربيكم أعلم بما في ضمائركم وخبايا نفوسكم، إن كنتم قاصدين الصلاح والخير، ثم فرطت منكم في حال الغضب هنة تؤدي إلى أذاهما، ثم رجعتم فاستغفرتم غفر الله لكم ، (ص ١١٧) .

والإسلام لم يقصر البر بالوالدين على المسلمين بل أمر ببرهما ولو كانا مشركين، فالاختلاف في العقيدة لا يسقط حقهما في المعاملة الحسنة والإحسان الكريمة، قال تعالى (وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبُهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا) ، (سورة لقمان، آية ١٦) . فالوالدان أقرب الأقرباء ولكن رابطتهما تأتي بعد رابطة العقيدة، فلو أمرا إبنهما بالشرك فلا طاعة لهما في معصية الله، ولكن يبقى الابن ملزماً ببرهما ورعايتهما والإحسان إليهما . وفي السنة المطهرة من حديث أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما قالت ، قدمت علي أمي وهي مشركة في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، فاستفتيت رسول الله عليه الصلاة والسلام ” قلت : قدمت علي أمي وهي راغبة أفأصل أمي ؟ قال، (نعم صلي أمك) . (مسلم، ج ٢، ص ٦٩٦) .

ولا يختص بر الوالدين في نظر الشريعة الإسلامية بحياتهما بل يمتد إلى ما بعد وفاتهما، وقد دلت الأحاديث الصحيحة على أن من بر الوالدين بعد موتها ، الدعاء لهما والصدقة، وصلة الرحم والاستغفار لهما، كما ورد ذلك في كلام سيد المرسلين عليه أفضل الصلاة والتسليم، فقد جاء رجل يسأله فقال يا رسول الله هل بقي من بر أبوي شيء أبرهما بعد وفاتهما ؟ قال : نعم، الصلاة عليهما، والاستغفار لهما، وإنفاذ عهدهما، وصلة الرحم التي لا توصل إلا بهما وإكرام صديقهما (سنن أبي داود، ج ٤، ص ١٢٥) .

هذا هو المنهاج القويم، الذي وضعه المشرع الحكيم، وهذه عقيدتنا التي تأمر وتقضي وتوصي بالبر والإحسان بالوالدين، وجعلت عقوقهما من أكبر الكبائر، وبرهما على رأس الفضائل والأعمال الصالحات .

• التطبيقات التربوية :

7 على الأسرة أن تولي جل اهتمامها بتربية أبنائها التربية الإسلامية، وتعلمهم الأخلاق والآداب التي يجب أن يتحلوا بها، وما عليهم من حقوق وواجبات تجاه الآخرين، وإن من أعظم هذه الحقوق : حق الوالدين، فعلى الابن أن يطيع والديه، ويستمع لتوجيهاتهما، ويحسن معاملتهما . والوالدان هما القدوة الحسنة لأبنائهما، فيجب عليهم أن يكونوا بارين بوالديهم

ويحيطوهم بالاحترام والتقدير، ويقبلوا أيديهم . ويغضوا أصواتهم أمامهم تأدياً وإجلالاً، وينتقوا أحسن العبارات في حديثهم معهم . عند ذلك ينشأ الأبناء بارين بأبائهم مطبقين لشرع الله القويم في ذلك .

7 إن المدرسة - وهي أحد وسائل التربية - ينبغي أن تحسن تربية طلابها وتعليمهم وتثقيفهم وتهذيبهم والأخذ بأيديهم إلى مافيه خيرهم وخير مجتمعهم.

7 كما أن عليها أن تعلم طلابها كيفية إتباع الأسلوب الأمثل في التعامل مع الوالدين، والتأديب في الحديث معهم، ومراعاة شعورهم . ويمكن أن يكون ذلك من خلال مشاهد تمثيلية هادفة تبين أن بر الوالدين من أعظم القربات إلى الله، والعقوبة الشديدة لمن عصى والديه، وأن يتضمن هذا في المناهج الدراسية، كما يمكن للمربي أن يطلب من التلاميذ كتابة موضوع إنشاء عن بر الوالدين . ليكونوا أبناء صالحين بارين بأبائهم معترفين لهم بالفضل، ويظهر أثر ما تعلموه في سلوكهم .

7 على المجتمع أن يتكاتف مع مؤسسات التربية الأخرى للبحث على بر الوالدين وتقديرهما وإعطائهما المكانة اللائقة بهما . فالوعاظ والخطباء ورجال الإعلام والتربية عليهم مسئولية نشر تعاليم الإسلام بين الأفراد . ليكونوا على علم وبصيرة بما عليهم من حقوق . وما يجب عليهم الالتزام به من أخلاق وآداب . لأن الملاحظ في المجتمع أن هناك من يرفع صوته على والديه ويتناول عليهم بالكلام ويعاندهم في القول والعمل، إما لطيش أو سفه أو جهل بعظم حقهما . إن القلب ليحزن عندما يقرأ أو يسمع عن فئة من أبناء مجتمعنا المسلم يعقون آباءهم وأمهاتهم ولا يقدرُونهم حق التقدير .

• المطلب الثاني: الإحسان إلى ذي القربى والمساكين وابن السبيل :

إن الإسلام يريد أن يبني المجتمع على أسس سليمة وقواعد متينة، تكفل له البقاء شامخاً قوياً، تضمن له التعاون والتآلف والتكافل بين أفرادهِ ليكونوا متماسكين يشد بعضهم بعضاً .

فالتكافل الاجتماعي هو منهج التشريع الإسلامي، ويبدأ من محيط الأسرة ثم يمتد إلى دائرة الأقربين، ثم إلى محيط الجماعة من الفقراء والمساكين وابن السبيل والأرامل والأيتام، في تراحم وتعاطف ليخفف من معاناتهم ويجعل الحياة ميسورة. وقد جاء ذلك في مواضع كثيرة من كتاب الله العزيز، حتى أن الوصية بنذي القربى والمساكين وابن السبيل جاءت بعد الوصية بالوالدين، كما في آيات الوصايا من سورة الإسراء في قوله تعالى (وَأَتِ ذَا الْقُرْبَىٰ حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا ❖ إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا ❖ وَإِمَّا تَعْرِضْ عَنْهُمْ أْبْتِغَاءَ رَحْمَةٍ مِنْ رَبِّكَ تَرْجُوهَا فَقُلْ لَهُمْ قَوْلًا مَيْسُورًا) . (الآيات، ٢٦ - ٢٧ - ٢٨)

فالقرآن الكريم تقديراً منه لصلة القرابة، وتدعيماً لروابط الأخوة في الإسلام، أمر بإعطاء كل ذي حق حقه، من البر والصلة والعطف والمعونة فالإحسان إلى الأقارب من أعظم الوسائل في غرس المحبة وتوثيق الصلة بين أفراد الأسرة الكبيرة وجعلها متألّفة متناصرة متماسكة البناء، قوية الدعائم .

يقول الشوكاني (١٤١٥هـ) في تفسير الآية ” إن الله سبحانه بعد التوصية بالوالدين، وصى بذي القربى، وحققهم صلة الرحم والصدقة، ثم المسكين الذي لا يجد ما يسد حاجته، وابن السبيل الذي انقطع زاده . فيتصدق عليهم من صدقة النفل، أو ما فرضه الله من صدقة الفرض . (ج٣، ص٢٢٦) .

فالتربية الإيمانية تغرس في النفس البشرية حب الخير والتكافل والتناصح والتعاون على البر، والإنفاق على المحتاجين، ولكن هل تركت الأمر بلا قيود ولا ضوابط تنظمه وتحافظ على دوامه، يقول الله تبارك وتعالى (وَلَا تُبْذِرْ بُذِيرَكَ إِلَّا فِي سَبِيلِ اللَّهِ) (سورة الإسراء، آية ٢٦، ٢٧)

ذكر الشوكاني عن معنى التبذير قوله : ” التبذير تضيق المال كما يفرق البذر كيفما كان من غير تعمد لمواقعه، وهو الإسراف المذموم، لمجاوزته الحد المستحسن شرعاً في الانفاق (ج٣، ص٢٢٦) .

فالمسلم ينبغي عليه ألا يبعثر أمواله كيفما شاء، فذلك من الإسراف الذي يفسد الحياة، ويهلك المجتمعات، لذلك شدد القرآن حملته على المبذرين فجعلهم أخواناً للشياطين .

يشير الضرموي (١٣٩٧هـ) إلى ذلك بقوله ” إن من لا يلتزم بهذه التوجيهات الآلهية والقيود السماوية النافعة، فهو مثل الشيطان في كفران نعمة ربه، الذي رزقه هذا المال، واستخلفه عليه . (ص٣٣) . فالله سبحانه وتعالى لا يريدنا أن نغدق العطاء على قريب أو محتاج أكثر من حقه، ونهضم حقوق الآخرين .

تقول نعمت (د.ت) ” إن الله سبحانه اعتبر ما يحتاج إليه الفقير حقاً . وما يزيد عما يحتاج إليه تبذيراً، وكم جنى التبذير من فساد لأخلاق بعض الفقراء، وهضم حقوق الآخرين . إذ يأخذ البعض زيادة عن حاجتهم فيغريهم بالفساد، ويدفعهم إلى اللهو، ويأخذ البعض الآخر قليلاً لا يكفي سد حاجتهم . (ص٦٩) .

ويوجهنا القرآن إلى أن نكون متعاونين على الخير بدون إسراف ولا تبذير بل اعتدال وتوسط في النفقة على الأقارب، والصدقة على الفقراء والمحتاجين .

أشار الزحيلي (١٤١٣هـ) ” إن الاقتصاد والاعتدال هو منهج التشريع الإسلامي عامة في كل فروعه وجزئياته وأحكامه وما من حكم فقهي إلا وقد روعيت فيه جوانب الاعتدال والتوسط بين أطرافه . (ص٢٣٢) .

وكتاب الله العزيز هو كتاب تربية وأدب، فبعد أن بينَ أدب الإنفاق أتبعه بأدب المنع، يقول تعالى (وَإِمَّا تُعْرِضَنَّ عَنْهُمْ ابْتِغَاءَ رَحْمَةٍ مِنْ رَبِّكَ تَرْجُوهَا فَقُلْ لَهُمْ قَوْلًا مَيْسُورًا) . ذكر القرطبي (د.ت) في تفسيره هو تأديب عجيب وقول لطيف بديع . أي لا تعرض عنهم اعراض مستهين عن ظهر الغنى والقدرة فتحرمهم، وإنما يجوز أن تعرض عنهم عند عجز، وأنت ترجو من الله سبحانه وتعالى فتح باب الخير والرزق لهم . (ج ١٠، ص ٢٤٨).

إن الإسلام يريد أن يسود جواً من الألفة والمحبة وحسن المعاشرة بين أفراد المجتمع لتقوية الروابط الإنسانية وتعميق مشاعر الأخوة بينهم، بما فرضه من حقوق لذوي القربى من صلة رحم وإنفاق وبر، ولو أن كل فرد أهتم بالتخفيف عن أقاربه وذوي رحمه، وشاركهم مشاكلهم، قللت نسبة المحتاجين والفقراء والمساكين . لذا يجب علينا أن نلتزم بكل وصية يوصي بها القرآن الكريم ونجعلها منهج حياتنا، لتتحول هذه الوصايا إلى واقع عملي وسلوك اجتماعي . فالإسلام عقيدة وعمل، علم وسلوك، والهدف الذي يرمي إليه من الحث على البر، والاحسان إلى ذوي القربى والمساكين وابن السبيل، هو تربية العاطفة الخلقية التي تجعل المرء يسر إذا فعل الخير ، أو رأى غيره يفعله، ويحزن إذا فعل الشر ، أو رأى غيره يفعله، فتماسك المجتمع متوقفة على حب الخير، والمسارة إليه، عن نية خالصة لوجه الله .

• التطبيقات التربوية :

- 7 الأسرة هي البنية الأولى للمجتمع وأساس القاعدة الاجتماعية، وقوة الروابط الأسرية والاجتماعية تكون بصلة الأقارب والأرحام والإحسان إلى المساكين والأيتام والمحتاجين . لذا ينبغي على الأسرة أن تنمي في نفوس أبنائه حب الفضائل والإحسان إلى ذوي القربى، فرب الأسرة يعود أبنائه على الإحسان إلى الأقارب وصلتهم بشتى أنواع الصلة .
- 7 المدرسة لها أهميتها البارزة في تربية الأجيال تربية إسلامية، وتتم دور الأسرة وتكملة، ولا تعمل بمعزل عنه، وتغرس في نفوس طلابها الأخلاق والصفات العظيمة التي حث عليها ديننا الإسلامي الحنيف من الإحسان إلى ذي القربى والمساكين وأبناء السبيل ، وعلى المعلم أن يقوم بدراسة أحوال طلابه ليتعرف على حاجاتهم ويقدم لهم المعونة قدر المستطاع ليكون مجتمع المدرسة مترابطاً متآلفاً كالأسرة الواحدة يعطف بعضهم على بعض، ويشد بعضهم أزر بعض . كذلك يمكن للمدرسة أن تدرب طلابها على تقديم التبرعات للمعسرين والفقراء في أنحاء العالم عن طريق توزيع النشرات التي تصدرها الجمعيات الخيرية .
- 7 على المجتمع أن يطبق هذه الدلالة تطبيقاً عملياً . فينشأ الجمعيات الخيرية التي تساهم بدور كبير في مساعدة الضعفاء والمساكين . وإيصال المعونات إلى ذوي الحاجة، والتعرف على أصحاب الثروات والموسرين لدعم

المشاريع والأعمال الخيرية . ثم إن للندوات والمحاضرات ووسائل الإعلام المرئية والمقرّوة، دور إيجابي في نصّح الناس وإرشادهم وحثهم على فعل الخير، والابتعاد عن الإسراف والمظاهر البراقة والملذات والأهواء الدنيوية الزائلة، والاستدلال بما جاء في القرآن الكريم والسنة المطهرة بهذا الشأن .

• المطلب الثالث : حماية الأعراض ، بتحريم الزنا :

الدين الإسلامي هو دين الطهر والعفاف، دين الأخلاق السامية، يدعو إلى كل فضيلة، وينهى عن كل رذيلة، وكل طريق يؤدي إلى الفسق والفساد والتحلل الأخلاقي فهو منهج رباني، عالج كل شأن من شؤون الحياة، ووضع الحلول لكل المشكلات .

ولقد صان الإسلام الأعراض، كما صان الأنفس والأموال، ودعا إلى حمايتها والدفاع عنها، وأكد على حرّمات المسلمين، كما جاء في السنة النبوية عن النبي صلى الله عليه وسلم قال " كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه. (مسلم، ج٤، ص٢٥) "

ويريد الشرع الحكيم أن يظهر المجتمع من كل مرض من الأمراض الاجتماعية التي تؤدي إلى الفساد الخلقي، والتحلل والضياع، وهدم كيان الأمة "مافسدت أمة من الأمم إلا ذلت وتحطمت، وأتبعته الشهوات المحرمة وأسوأها فاحشة الزنا، لأنها تقتل في الفرد وفي الأمة معاني الشرف والاستعلاء، وتدمر فيهم العفة والغيرة والحياء، وأن عماد رقي الأمم وتقدمها الأخلاق الفاضلة . (جمان، د. ت، ص٣١) .

وشريعة الله الخالدة أسمى أهدافها إقامة المجتمع الإسلامي النظيف العفيف الذي يسمو على غرائزه وشهواته، ويتحلى بالفضيلة والعفة، من أجل ذلك حرم الزنا، وحرم كل ما يقرب إليه، حتى لا يدع باب الفساد مفتوحاً كما جاء في وصايا سورة الإسراء، حيث يقول الله تبارك وتعالى (وَلَا تَقْرَبُوا الزَّيْنَىٰ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا) . (الآية ٣٢) .

والقرآن الكريم يسعى إلى سد الطريق، وينهج المنهج السليم في القضاء على الفاحشة من جذورها، فينهى عن مجرد الاقتراب من دواعيها وأسبابها ، يشير النمر، (١٤٠٨هـ) إلى ذلك بقوله " إن كل ما تشتهي النفوس وترغب فيه يكون التحذير منه بالنهي عن دواعيه، والبعد عن مقاربتة، أما ما تنفر منه النفس وتستهنه توجه النهي إلى الفعل مباشرة. (ص٢٧٤) .

والآية الكريمة تنهى عن القرب من دواعيه، مثل الراعي الذي يرعى حول الحمى يوشك أن يقع فيه، والنهي عن قربان الشيء أبلغ وأدل من النهي عن اتيانه. وفي الحديث الشريف يقول صلى الله عليه وسلم ، ... فمن اتقى الشبهات

فقد استبرأ لدينه وعرضه ، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام، كالراعي يرعى حول الحمى يوشك أن يقع فيه ، إلا وإن لكل ملك حمى، إلا وأن حمى الله محارمه. (مسلم ، ج٣، ص١٢١٩)

ويعلل الله عز وجل هذا النهي بقوله (إنه كان فاحشة وساء سبيلاً) . والمراد بكلمة الفاحشة، كما يقول الجرجاني (١٤١٣هـ) " كل ما عظم قبحه من الأفعال، وكل ما ينفر عنه الطبع السليم، ويستنقصه العقل المستقيم، كالزنا واللواط ونكاح أزواج الآباء " ، (ص١٧١) .

والزنى من أفحش الفواحش، وأكبر الكبائر، ومحرم في كل الشرائع السماوية، لعظم ضرره، وشدة خطره .

ويقول الطبري، (د.ت) " قوله تعالى : " وساء سبيلاً " بمعنى وساء طريق الزنا طريقاً، لأنه طريق أهل معصية الله، والمخالفين أمره، فأسوء به طريقاً يورد صاحبه نار جهنم " ، (ج١٧، ص٤٣٧) .

وجريمة الاعتداء على الأعراض من أخطر الجرائم، وأكبر الكبائر، وأشد الأمراض الاجتماعية خطورة ، فيما يتصل بالناحية الأخلاقية والاجتماعية ففيها محاربة للحياة الزوجية السليمة، ومحاربة للعفة والفضيلة . لذا فقد شرع الإسلام العقوبة الرادعة والمانعة من الوقوع في هذه الجريمة، ليظهر المجتمع من المفسد ويحول دون ارتكاب المحرمات، ويحمي الأعراض والأنساب، ويصون كرامة الأفراد . (طاحون، د.ت، ص٢٣١) .

لم يحرم الله الزنا عبثاً، ولم ينه عنه إلا لحكمة، فالزنا من أفحش الفواحش، وأعظم الجرائم خطراً على المجتمع، والنوع الانساني، وفي حكمة تحريمه يقول الحجار (١٤٠٦هـ) :

7 اختلاط الأنساب واشتباهاها، وضياع النسل، وفساد المجتمع الذي يتفشى فيه هذا الوباء .

7 التنازع بين الناس دفاعاً عن الأعراض .

7 انتشار كثير من الأمراض الخطيرة .

7 الزنى يؤدي إلى انقطاع الألفة بين الزوجين والقضاء على كيان الأسرة وتشتتها (ص٢١١) .

أما بالنسبة لطرق مكافحة الفساد والرذيلة، فيمكن أن نقضي عليها ونصون المجتمع ونحميه بالتربية باتباع ما يلي :

7 صيانة المرأة، وحفظ كرامتها ؛ فلا تخرج إلا للضرورة .

7 إذا اضطرت المرأة للخروج فعليها أن تلتزم بالحجاب الشرعي الكامل، الذي يخفي زينتها فلا يظهر منها شيء يلفت الأنظار ويثير الشهوات .

7 منع سفر المرأة بدون محرم، واتباع هدي المصطفى صلى الله عليه وسلم بقوله في الحديث الذي رواه ابن عمر رضي الله عنه ، لا تسافر المرأة ثلاثة أيام إلا مع ذي محرم (مسلم، ج٣، ص٦٢٤) .

7 منع اختلاط الرجال بالنساء، وكذلك الخلوة المحرمة بين الرجل الأجنبي والمرأة، كما جاء في الحديث الشريف، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال ، اياكم والدخول على النساء، قيل : يا رسول الله : أفرأيت الحمى قال: الحمى الموت . (البخاري، ج٩، ص٢٨٩) .

ويرى الحميضي (١٣٩٦هـ) ، ان مما يحد من انتشار الجرائم الأخلاقية والقضاء عليها هو إقامة الحد، لأن المجتمع الذي لا يقيم الحد تنتشر فيه الفاحشة، كما أن السعي إلى تسهيل سبل الزواج ، وتخفيف تكاليفه، ونشر مبادئ الفضيلة والعفاف، بالتوعية الدينية . والتربية الخلقية عن طريق الدروس والمواظع، وخطب الجمعة، وقمع وسائل الفساد، والملهيات والمغريات ومضاعفة الجهود بتذكير الناس في دينهم وآخرتهم له أعظم الأثر في الحد من انتشار الجرائم الأخلاقية . (ص٦٥)

فالإسلام يحمي المجتمع ويصونه من هذه الجريمة الشنيعة، والفعلة القبيحة، ويحفظ للفرد كرامته ومروته، فلا تهان، وإنما يكون الجزاء الرادع والعقوبة الأليمة لكل من خالف تعاليم الإسلام . فالشريعة السمحاء لم تنهنا عن شيء إلا كان فيه الفساد والضرر والعاقبة الوخيمة في الدين والدنيا، ولم تأمرنا بأمر إلا فيه الخير والنفع والصلاح والعاقبة الحميدة في الدنيا والاخرة .

• التطبيقات التربوية :

7 الأسرة دورها كبير، ومسئوليتها عظيمة في هذا الجانب من جوانب التربية فعليها في البداية أن تزرع في نفوس أبنائها الرقابة الذاتية، لينشأوا ولديهم حصانة من أنفسهم ضد السلوك السيء، على أن يلاحظ الأبوان من يخالط أبناءهم فيعرف الأب أصدقاء ابنه، ويحسن انتقائهم على أساس التقوى وحسن الخلق، لأنه يتأثر برفقائه كثيرا ويؤثر فيهم، فإذا صاحب أهل التقوى والاستقامة يكتب منهم كل خير ينفعه في دينه ودنياه وآخرته وإذا صاحب أهل الفسوق والعصيان ينحرف عن الطريق المستقيم .

7 كما أن على الأم أن تراقب ابنتها في سلوكها ومدى التزامها بالحجاب الساتر، وعدم التبرج والسفور، ولا تخرج للأسواق إلا عند الضرورة وليس بمفردها . واختيار الملابس المحتشمة، والبعد عن الأزياء الغربية التي جلبها أعداء الدين والأخلاق . وينبغي على الأسرة عدم احضار ما يفسد الأخلاق من قنوات فضائية ومجلات وكتب تدمر سلوكياتهم، وتفسد عقائدهم والابتعاد بهم عن طريق الرذيلة والفساد .

7 إن حياة المعلم هي حياة الداعية إلى الله، يحتاج أن يكون قدوة أمام طلابه في مظهره ومخبره، ويمتنع عن سفاسف الأمور، ليقتنع الطلاب بما تعلموه

ويروا أن ما يطلب منهم من السلوك المثالي أمر واقعي ممكن التطبيق . وعليه مراقبة الطلاب بالتعاون مع الإدارة المدرسية، وملاحظة سلوكهم عن بعد، وعقد اجتماعات مع أولياء أمور الطلاب للتعاون على تربية الناشئة تربية إسلامية، فلا يشعر بالتناقض بين البيت والمدرسة، لتنسيق الجهود وتكاملها . وأيضاً توجيه الناشئ إلى استنفاد ما لديه من طاقة، وشغل وقت فراغه فيما يعود عليه بالنفع، مثل تشجيعه على هواية مفيدة، وصقل مواهبه وقدراته، وتوجيهها الوجهة السليمة، حتى لا ينصرف إلى الانشغال بأمور تكون سبباً في انحرافه . وعلى المدرسة أن تتبع أسلوب الترغيب والترهيب للحث على الفضائل، والبعد عن الفواحش والردائل، وأن تتعهدهم بالموعظة والتوجيه .

7 أما المجتمع فعليه محاربة الرذيلة بشتى صورها من تبرج وخلاعة واختلاط، ووسائل إعلام تدعو إلى الرذيلة وتتحدى تعاليم الإسلام من خلال القنوات الفضائية التي تفسد الأخلاق، وتؤدي إلى الوقوع في الفواحش .

7 ويجب على المجتمع - لقمع هذه الجريمة وسد باب الفساد - ، الدعوة إلى الزواج المبكر والحث عليه من خلال الوعظ والإرشاد والخطب وتوزيع النشرات، ومساعدة المحتاجين من الشباب لعصمة أنفسهم من الوقوع في الرذيلة . كما وأن تطبيق أحكام القرآن في مرتكبي الجرائم الأخلاقية رادع وزاجر للنفوس الضعيفة، فعلى الوعاظ ورجال التربية والإعلام نشر الوعي الديني بين أفراد المجتمع، وبيان أضرار الجرائم الأخلاقية، وتعريفهم بحدود الله التي يجب على المسلم الالتزام بها حتى لا ينحرف عن الجادة وتزل قدمه.

ثانياً : الدلالات التربوية المستنبطة من وصايا سورة الإسراء في الجانب الأخلاقي

• المطلب الأول : الوفاء بالعهد :

من أعظم مميزات الدين الإسلامي اهتمامه بالتربية الخلقية ، وجعلها وسيلة للتعامل مع جميع مناحي الحياة الاجتماعية يقول صلى الله عليه وسلم : (أن من خياركم أحسنكم أخلاقاً) (البخاري ، ج ١٠ ، ص ٣٧٨) .

والوفاء بالعهد من الصفات الخلقية التي تدل على سمو المجتمع وتماسك بنيانه. وهذه الصفة شاملة لكل ما في الإسلام من عقيدة وعبادة وأسس أخلاقية واجتماعية . ولأهمية هذه الصفة ابتدأ الله عز وجل سورة من السور الطويلة في القرآن بالوفاء بالعهد ، وهي سورة المائدة ، حيث يقول الله تعالى مبتدأ السورة، (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ) .

وقد تضمنت آيات الوصايا في سورة الإسراء الوفاء بالعهد، حيث يقول عز وجل (وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا) (آية، ٣٤) .

يقول الجرجاني (١٤١٣هـ) ” الوفاء هو ملازمة طريق المواساة والمحافظة على العهود وإتمامها ، (ص٢٧٤) . كما ذكر الحديدي (١٣٩٧هـ) ” أوفوا بمعنى أدوه وافيًا تامًا . (ص١٤٥) .

أما العهد فمعناه كما جاء في الصحاح (١٤٠٤هـ) ” العهد : الأمان واليمين والموثق والذمة والوصية والحفاظ، وقد عهدت إليه : أي وصيته . (ج١، ص٥١٥)

وذكر الشوكاني (١٤١٥هـ) ” كل ما أمر الله به ونهى عنه فهو من العهد فيدخل في ذلك ما بين العبد وربّه، وما بين العباد بعضهم البعض، والوفاء بالعهد : هو القيام بحفظه على الوجه الشرعي والقانوني المرضي، إلا إذا دل دليل خاص على جواز النقض (ج٣، ص٢٣٢) .

فالوفاء بالعهد من أهم القواعد التي أهتم بها الإسلام، ليوثّق العلاقة بين الخالق والمخلوق، وبين المخلوقين ، يأخذ عليهم العهود والمواثيق، ليكون ذلك أدعى إلى الالتزام بما عاهدوا عليه، وليشعر المسلم أنه مقيد بقيود، إذا خرج عنها يكون ناقضاً للعهد. والعهد شامل، ومفهومه واسع، وهو على درجات ومراتب يقول جمار (د. ت) ، ومفهوم العهد واسعاً، ويمكن أن يشمل الأمور التالية :

- ٧ الأول : عهد الله على أنبيائه ورسله .
- ٧ الثاني: عهد الله إلى الناس .
- ٧ الثالث: ما يتعهّدون به الناس فيما بينهم موافقاً للشرع .
- ٧ الرابع : ما يلزم العبد على نفسه من العهد . (ص٧٠) .

أما عن عهد الله على الرسل والأنبياء، فقد أخذ الله عهداً عليهم ليبذلوا أنفسهم، ويرشدوهم إلى عبادة الله وحده . ويبشروهم بالجنة ورضوان الله وثوابه إن آمنوا بالله ورسله، وينذرونهم من عذاب الله وعقابه، إن هم كفروا بالله ورسله . وأيضاً أخذ عهداً على الأنبياء والرسل أن يؤمنوا بالرسول الخاتم صلى الله عليه وسلم، قال تعالى (وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا آتَيْتُكُمْ مِنْ كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنْصُرُنَّهُ قَالَ أَأَقْرَرْتُمْ وَأَخَذْتُمْ عَلَىٰ ذَٰلِكُمْ إِصْرِي قَالُوا أَقْرَرْنَا قَالَ فَاشْهَدُوا وَأَنَا مَعَكُمْ مِنَ الشَّاهِدِينَ) . (سورة آل عمران، آية ٨١)

أما عهد الله على الناس فهو أن يعبدوه ولا يشركوا به شيئاً، قال تعالى (أَلَمْ أَعْهِدْ إِلَيْكُمْ يَابْنِي آدَمَ أَنْ لَا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ وَأَنْ اعْبُدُونِي هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ) ، (سورة يس، آية ٦١، ٦٠)، فمن الوفاء بعهد الله إخلاص العبودية له، وطاعته فيما أمر به، إجتناّب ما نهى عنه .

وهناك ما يتعهّد عليه الناس فيما بينهم سواء في معاملاتهم أو علاقاتهم وكل ما يلتزم به الإنسان من مواثيق ، ومنها مبايعة الحاكم على الطاعة في المعروف، والمعاهدات التجارية والاقتصادية والاجتماعية كعقود الديون والشركات، والمزارعة والزواج وغيره .

والسنة النبوية المطهرة تحت على الوفاء بالعهد، منها ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم، ” آية المنافق ثلاث : إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا أُوْتِمَن خان (صحيح مسلم، ج ١، ص ٧٨).

والرسول صلى الله عليه وسلم قد ضرب لنا أروع الأمثلة في الوفاء بالعهد وسيرته العطرة مليئة بذلك، وأيضا الصحابة رضوان الله عليهم كانوا مثالا يحتذى به، وقد صانوا أنفسهم عن الغدر، ذكر الله سبحانه في معرض الثناء على أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم وفاءهم بالعهد، فقال تعالى (مِنْ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ فَمِنْهُمْ مَنْ قَضَىٰ نَحْبَهُ وَمِنْهُمْ مَنْ يَنْتَظِرُ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلًا) (سورة الأحزاب، آية ٢٣)

والوفاء بالعهد له آثاره الإيجابية على الأفراد والمجتمعات، من أجل ذلك عظم المولى جل شأنه الوفاء بالعهد، قال تعالى (إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا) (سورة الإسراء، آية ٣٤) ومدح الأوفياء، قال تعالى (وَالْمُؤْفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا) (سورة البقرة، آية ١٧٧)، وأيضا قوله تعالى: (بَلَىٰ مَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِ وَاتَّقَىٰ فَإِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ)، (سورة آل عمران، الآية ٧٦).

فالقرآن الكريم يربي المسلمين تربية دينية عميقة، تجعلهم يتمسكون بالفضائل والأخلاق النبيلة، وتكون فيهم الشخصيات المترنة، ذات العزيمة القوية، القادرة على الالتزام بالعهود .

• التطبيقات التربوية :

7 يجب على الأسرة أن تعلم الناشئة بأن الإسلام دين عقيدة وسلوك، والمنبع الأول لتعلم السلوك هو البيت، والوالدان هما القدوة في التعلم، فإذا أبرموا وعدا لأبنائهم عليهم الوفاء به مثل الوعد بهدية أو رحلة أو غيرها . هنا يرسخ هذا المبدأ في نفوس الأبناء، فهم يتأثرون بما يمر عليهم من مواقف والتطبيق الفعلي أبلغ وأعمق أثرا في النفس، والقدوة أقوى العوامل في الإصلاح والتقويم .

7 تستطيع المدرسة تنمية هذه القيمة في نفوس المتعلمين، وتتخذ جميع الوسائل التي تعينها على تثبيت ما تعلموه في الأذهان، من خلال ما يقوم به المربي من سرد للقصص البطولية عن الوفاء بالعهد، أو ضرب الأمثال بذكر مآثر السلف الصالح وما كانوا عليه من التزام بالعهد . أيضا فإن المناهج الدراسية يجب أن تتضمن هذه القيمة وبيان أنواع العهود، وأن أعظم العهود التي يرتبط بها المسلم وأعلاها مكانة، وأقدسها دما ما هو العهد الذي بين العبد ورب العالمين . ثم إن العهود درجات، وإن نقض العهد إثم عظيم وكبيرة من الكبائر التي يستحق صاحبها العقوبة .

7 الواجب على المجتمع أن يربي أفرادها على الالتزام بالعهود . فالوفاء بالعهد يولد الثقة والأمانة والصدق والاخلاص، فإذا عرف عن انسان وفائه

واخلاصه كسب ثقة الناس، يقول الهاشمي (١٤٠٣هـ) "إن هذا الخلق من أهم عوامل نجاح الإنسان في مجتمعه، ومن أول الصفات على رقي الإنسان وسمو منزلته ورفعة مستواه الاجتماعي (ص٢٣٧) .

وليعلم التجار والصناع والموظفون أن الإسلام يفرض على صاحبه الوفاء بالعهود والمواثيق واحترام المواعيد . كما أن مهمة وسائل الإعلام في هذا الجانب كبيرة لتوضح عقوبة الغدر والخيانة ونقض العهود، ومن جانب آخر الآثار الإيجابية للوفاء بالعهد وأن يكون المشرفون على وسائل الاعلام من أصحاب الفكر الإسلامي . لتصبح قناة من قنوات البناء والعمار ، لا الهدم والدمار .

• المطلب الثاني : أمانة الجوارح :

قدم الإسلام الحنيف بناءً تربوياً متكاملًا للبشرية، يحقق لهم السعادة في الدنيا والآخرة، منذ أربعة عشر قرناً، ويتسم هذا البناء التربوي بخاصية فريدة تميزه عن كافة الأبنية التربوية الوضعية. وهو أن مصدره القرآن الكريم وسنة نبيه الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام .

والقرآن الكريم يوجه أنظار المسلمين إلى مبادئ تربوية سامية، يجب الحرص عليها والتمسك بها، ويتجلى هذا التوجيه في الآية السادسة والثلاثين من سورة الإسراء حيث يقول الله عز وجل (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا) .

جاء في تفسير الطبري (د.ت) " لا تقل رأيت ولم تر، وسمعت ولم تسمع وعلمت ولم تعلم فإن الله تعالى سائلك عن ذلك (ج١٧، ص٤٤٦) .

وهذه الآية وضعت منهجاً متكاملًا في التثبت من كل قضية ففيها نهي عن اتباع الظن والتهوى، وما ليس للإنسان به علم ، ودعوة إلى التأكد واليقين .

يقول قطب (١٣٨٦هـ) :

"العقيدة الإسلامية عقيدة الوضوح والإستقامة والنصاعة، فلا يقوم شيء فيها على الظن والوهم أو الشبهة، فالتثبت من كل خبر ومن كل ظاهرة ومن كل حركة قبل الحكم هو دعوة القرآن الكريم ومنهج الإسلام الدقيق ومتى استقام القلب والعقل على هذا المنهج لم يبق مجالاً للوهم والخرافة في عالم العقيدة . ولم يبق مجالاً للظن والشبهة في عالم الحكم والقضاء والتعامل، ولم يبق مجالاً للأحكام السطحية والفروض الوهمية في عالم البحوث والعلوم . (ج١٥، ص٣٤)

فالقرآن الكريم يربي الأفراد تربية سليمة مبنية على العقيدة الصحيحة الثابتة البعيدة عن الأهواء والضلالات والانحرافات ، فلا تصدر أحكاماً حتى نتبين الأدلة، ونتحقق من المعلومات، حتى لا نظلم الناس، ونهدر حقوقهم وعلمنا أن نقف عند آيات الله عز وجل خاشعين ملتزمين بها .

جاء في السنة المطهرة قوله عليه الصلاة والسلام ، ” إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث “ ، (مسلم، ج٤، ص١٩٨٥) .

فالآيات والأحاديث تقيم سياجاً منيعاً في المجتمع المسلم حول حرمت الأشخاص وكرامتهم، وحقوقهم، فلا يؤخذون بظنٍ ولا يحاكمون بريية .

• التطبيقات التربوية :

7 نعمة السمع والبصر والفؤاد من أعظم النعم وأجلها، والوالدان عليهما أن يعلما أطفالهما كيفية شكر الخالق على نعمه، ويكون هذا بحفظها عما حرم الله من الاستماع إلى كلام بذئ أو أغان محرمة، وحفظ البصر وغضه عما نهى الله عنه من مشاهد محرمة في وسائل الإعلام الفاسدة، وعلى الأسرة تقديم البديل السليم ببرامج تربوية هادفة، ومحاضرات وندوات اجتماعية ودينية وثقافية . من خلال أجهزة العرض ذات التحكم الشخصي . والمحافظة على عقول الناشئة من الأفكار الهدامة والقيم الوضعية الرخيصة، والابتعاد بهم عما يذهب العقل ويؤثر عليه من مخدرات ومسكرات وغيرها .

7 لابد للطلاب أن يدركوا عظم مسئولية الإنسان عن حواسه، والمعلم له دور كبير في مساعدتهم على حسن استخدام هذه الحواس، وتطبيق ما تعلموه فالطالب لا يتعلم من خلال الدروس المقررة فقط، وإنما يكون التعلم أعمق أثرا من خلال النشاطات والقذوة الصالحة، لذا ينبغي استغلال ما لديهم من مواهب وقدرات ابداعية كتابية أو فنية أو أشغال يدوية أو رياضية واستخراج ما لديهم من طاقات، واستغلالها أفضل استغلال .

7 دور المجتمع في التربية مكمل لدور البيت والمدرسة، فلا تعارض ولا تناقض في الاتجاه بل تكامل وتكاتف، وعلى المربين ورجال الاعلام إيجاد المناخ العلمي الذي يساعد النشء على استخدام حواسهم بما يفيد، عن طريق توفير البرامج العلمية المتنوعة المشوقة التي تثير اهتمام النشء بالاختراعات والاكتشافات ليستخدموا ما لديهم من مواهب وطاقات .

كذلك على وسائل الإعلام الصدق في نقل الأخبار والأمانة في عرضها وتحليلها والتعليق عليها، فالإسلام حذر من التحريف في نقل الأخبار والحوادث التاريخية، وعلم الإنسان أنه مسئول عن كل ما يتحدث به دون تثبت أو تأكيد من صحته، فالتربية الإسلامية تربي الناس على الامتناع عن قبول أي شيء دون التثبت منه، وتربي فيهم أيضا مناعة من كل تحريف أو خرافة فلا يقبل إلا حقائق العلم الصادقة.

• المطلب الثالث : التواضع والنهي عن التكبر والخيلاء :

من أهم أهداف الإسلام إقامة المجتمع الصالح الذي تعم فيه الفضائل وتنفي الرذائل . والتكبر من الصفات الرذيلة التي حرص الإسلام على اقتلاع جذورها من نفس العبد المؤمن، والذي يطالع الآيات القرآنية، والأحاديث

النبوية، يدهش لشدة عنايتها باستئصال شأفة الكبر من النفوس بنهيها عنه وتنفييرها منه، وتحذير المبتلين بدائه من أن يخسروا آخرتهم بمثقال ذرة من كبر لذا فإن تهذيب الأخلاق، وتزكية النفوس تشغل آيات كثيرة من كتاب الله العزيز، منها ما جاء في وصايا سورة الإسراء قوله تعالى (وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا) ، (آية ٣٧) .

يقول القرطبي (د.ت) ” هذا نهى عن الخيلاء وأمر بالتواضع، والمرح يعني التكبر في المشي، أو تجاوز الإنسان قدره، أي أنك لن تتولج باطن الأرض فتعلم ما فيها، ولن تساوي الجبال بتطاوولك وعظمتك . (ج.١٠، ص٢٦١) .

والقرآن الكريم له أسلوبه الحكيم في الإرشاد للأخلاق الفاضلة، والتربية الحسنة بالأمر والنهي معللين بعلمهما المؤثرة في النفوس . فالآية فيها تعليل رائع يبين ضلالة الإنسان وضعفه، ومواجهة المتكبر بعجزه .

يقول النمر (١٤٠٨هـ) ” ان الإنسان مهما تكبر فلن يخرق الأرض بقدمه، ولن يطاول الجبال، وان من الجمادات ما هو أقوى منه، فهو ذرة في هذا الكون، ليكف عن كبريائه ويعرف قدر نفسه، ويقدر عظمة الخالق ، (ص٣٢٤) .

أيضاً فإن الكبرياء من صفات الألوهية، وليست من شأن البشر المخلوقين الضعفاء، والذين يتكبرون على مقام الألوهية، وينازعون الخالق في صفة من صفاته العليا، يستحقون العذاب كما أخبر الرسول صلى الله عليه وسلم بذلك بقوله ” قال الله عز وجل : العز إزاري والكبرياء ردائي فمن ينازعي في واحد منهما فقد عذبتة . (مسلم، ج٤، ص٢٠٢٣) .

وقد عرّف الرسول صلى الله عليه وسلم الكبر بأبرز مظاهره السيئة في السلوك وأنه (بطر الحق وغمط الناس) ، جاء هذا في الحديث الشريف الذي رواه عبد الله بن مسعود قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ، لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر، فقال رجل : إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسنا ونعله حسنا، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إن الله جميل يحب الجمال، الكبر بطر الحق وغمط الناس . (مسلم، ج٤، ص٢٠٢٣) .

وأشار الميداني (د.ت) إلى المعنى بقوله ” يتلخص ” بطر الحق “ بأنه جحود الحق مع استهانة به، واستعلاء عليه، والغمط هو الاحتقار والازدراء والاستصغار . (ج١، ص٦٦٥) .

أما الامام الغزالي (د.ت) ، فقد بين حقيقة الكبر وآفته بقوله ” ان الكبر ينقسم إلى باطن وظاهر، فالباطن هو خلق في النفس، والظاهر هو أعمال تصور من الجوارح، وتلك الأعمال أكثر من أن تحصى، وآفته عظيمة وغائلته هائلة . (ج٣، ص٢٩٦) .

والنصوص الإسلامية الواردة في تحريم التكبر كثيرة وتبين عاقبة المتكبرين. وحسبهم أن الله لا ينظر إليهم يوم القيامة ولا يكلمهم ولا يزكيهم، وذلك جزاءً وفاقا لما كانوا يستكبرون في الأرض، كما جاء في الحديث الشريف، ثلاثة لا يكلمهم الله يوم القيامة، ولا يزكيهم، ولا ينظر إليهم، ولهم عذاب أليم: شيخ زان، وملك كذاب، وعائل مستكبر. (مسلم، ج٢، ص٧٢). وعليهم غضب الله حيث يقول عليه أفضل الصلاة والسلام: "من تعظم في نفسه أو اختال في مشيته، لقي الله عز وجل وهو عليه غضبان. (البخاري ج٣، ص٢٢٩).

إن هذا المنهج الإسلامي يريد أن يبني الشخصية المتوازنة السليمة من الأمراض النفسية، السائرة على هدي الكتاب والسنة النبوية.

يشير طباره (د.ت). إلى علاج الكبر، بقوله "علاج الكبرياء أن يعود الإنسان إلى نفسه بأن يتأمل منشأ خلقه، فهو من تراب ثم كيف تكون نطفه، ثم بعد أن يمضي حياته المقدرة في دنياه، يموت فيعتبر حيث يعود جيفة قدرة، من كان هذا شأنه في البدء والنهاية هل يسوغ له أن يتكبر (ص١٦٦). على هذا فالإنسان إذا عرف قدره حق المعرفة وعرف مبلغ هوانه، كان ذلك حافزا له على نزع الكبرياء من نفسه، والتمسك بالتواضع، لأن من تواضع امتثالا لأمر الله زاده الله رفعة وعلاوا.

وقد عرف ابن قيم الجوزية (١٤٠٨هـ) التواضع بقوله: "أن يتلقى سلطان الحق بالخضوع له والذل والإنقياد، والدخول تحت رقبته، بحيث يكون الحق متصرفا فيه تصرف المالك في مملوكه، فهذا يحصل للعبد خلق التواضع. (ج١، ص٣٤٦). وأشار السلطان، (١٤٠٩هـ) أن التواضع يقابل الكبر وهو إنكسار القلب لله وخفض جناح الذل والرحمة للخلق (ج٤، ص١٤٧).

وجاء في السنة الشريفة في الأمر بالتواضع قوله عليه أفضل الصلاة والسلام: "إن الله أوحى إلي أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد ولا يبغي أحد على أحد (مسلم، ج٤، ص٢٢١٥).

ولقد كانت سيرته صلى الله عليه وسلم العملية مثالا حيا فذا في التواضع وخفض الجناح، ولين الجانب، وسماحة النفس. فالتواضع منهجه في أحواله وأقواله ونصائحه وفي بيته ومع خدمه وفي حديثه ومعاملاته، وكل شأن من شئونه. ورعى أصحابه على التخلق بالتواضع. فكان ذلك له آثار ايجابية على المجتمع، حيث شاعت الألفة والمودة والرحمة والتعاون.

فالتواضع له أثر إيجابي في المجتمع يبدو واضحا عندما تتكامل المودة بين الناس ويسود التآلف والتآخي، والتعاطف والاحترام والوفاء والإخلاص.

ما أروع القرآن الحكيم وتربيته النفسية، وما أعظمه وأجله وهو يدعو المسلمين إلى أنبل الخلائق وأسمى الخلال، حتى تتكامل الشخصية، وتتنسق

جوانبها، وتكون ثمراتها البر والرحمة واللين والرفق، التي تأخذ سبيلها إلى سلوك الناس وحياتهم وتعاملهم .

• التطبيقات التربوية :

7 من أهم مظاهر الأخوة التي يجب أن يُربى عليها الناشئ صفة التواضع فالمتواضع تُرفع درجته عند الله ويعلو شأنه بين الخلائق . والأسرة عليها أن تبذر بذور هذه الخصلة الحميدة في نفوس الأطفال في أولى مراحل طفولتهم المبكرة حتى تصبح صفة ثابتة مستقرة في نفوسهم . ولنا في رسول الله صلى الله عليه وسلم النموذج الرائع في الإرشاد والتوجيه، والتطبيق العملي، ثم صحابته من بعده كانوا دعاة ومربين، وعاملين بتوجيهات القرآن الكريم والسنة المطهرة. ورب الأسرة عليه أن يكون متواضعا لا يتعالى ولا يتكبر، حتى ينشأ الأطفال على هذه الصفة النبيلة .

7 من الصفات التي يجب أن يتحلى بها المربي هي صفة التواضع، فيكون متواضعا لطلابه لا يتعالى ويترفع عنهم، وعليه أن يبذل قصارى جهده في تنشئة الجيل وتعليمهم أمور دينهم وتوجيههم نحو الآداب والفضائل والسلوك الصحيح، وعدم التباهي والتفاخر بالمظاهر، وأن المقياس الحقيقي للإنسان هو الدين والخلق، لذا عليه انتهاز كل الظروف والفرص لتعميق هذه الصفة وإبرازها أمام الجميع والإشادة بالمتواضعين والثناء عليهم واتخاذهم مثالا يحتذى به . كما يرشدهم إلى أن الإنسان إذا عاد إلى أصل خلقه ونشأته ومصيره كان ذلك دافعا له لنزع الكبرياء من نفسه .

7 ينبغي على المجتمع أن يربي أفراده على التمسك بصفة التواضع لأنه يريح النفس، ويشرح الصدر، ويُنال به رضا الرب، والسعادة في الدنيا والآخرة، والإنسان المتواضع تحصل له الألفة والأنس والمحبة والاقبال عليه في المعاملة، أما الإنسان المتكبر، أو الموظف الذي يتجاهل أخطاءه، أو الرئيس الذي ينظر إلى مرؤسيه نظرة دونية ويعاملهم كعبيد، هم أناس دمر الكبرياء جانب الخير فيهم، وهنا يأتي دور المربين والمرشدين بالحث على الالتزام بالمنهج الإسلامي فهو خير ما يقي النفس الإنسانية من الأمراض والآفات النفسية من كبر وغرور ونحوها .

ثالثا : الدلالات التربوية المستنبطة من وصايا سورة الإسراء في الجانب الاقتصادي

• المطلب الأول :

• الاعتدال في النفقة :

المال هو عصب الحياة وله مكانته الرفيعة وأثره الخطير في حياة الأفراد ومستقبل الجماعات ، ويقرر القرآن الكريم أن المال ابتداء هو ملك لله سبحانه ونحن مستخلفون فيه ، لذلك وضع مجموعة من الأحكام والضوابط والتوجيهات، لكيفية التصرف فيه، والمحافظة عليه، وطرق إنفاقه. قال تعالى (وَأَنْفَقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ) ، (سورة الحديد، آية ٧) .

يقول شلتوت (١٣٩٧هـ) " لا عجب أن يكون للمال في النظام الإسلامي قيمة كبيرة، ومكانة مرموقة، فكل ما تتوقف عليه الحياة في أصلها وكمالها وسعادتها وعزها من علم وصحة وقوة واتساع عمران وسلطان لا سبيل إليه إلا بالمال (ص ٢٥٠) .

والقرآن الكريم بتربيته العظيمة يقدم لنا نظاماً اقتصادياً متكاملًا، يتفق مع طبيعة الإنسان، ويتسم بالتوازن والاعتدال، يتضح ذلك من خلال الآيتين الكريمتين من سورة الإسراء (٢٩ - ٣٠)، حيث يقول المولى جل وشأنه، (وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا ۚ إِنَّ رَبَّكَ بِبَسْطِ الرِّزْقِ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا) . في هذه الوصية ينهي الباري جل وعلا عباده عن البخل والإسراف، وهذا النهي لم يأت بصورة مباشرة، وإنما جاء بأسلوب رائع من أساليب التربية القرآنية، عن طريق المجاز . فقد أشار الشوكاني (١٤١٥هـ) إلى ذلك بقوله " لقد مثل الله سبحانه في هذه الآية حال الشحيح بحال من كانت يده مغلولة إلى عنقه بحيث لا يستطيع التصرف بها، ومثل حال من يجاوز الحد في التصرف بحال من يبسط يده بسطاً لا يتعلق بسببه فيها شيء مما تقبض الأيدي عليه (ج٣، ص٢٢٧) .

فالآية لم تقل لا تبخل، وإنما أعطت صورة معبرة، مظهرة البخل في صورته المنفرة، ونهت عن الإسراف برسم صورة لليد المبسوطة الممتدة بحيث لا يبقى فيها شيء . وبينت نهاية البخل ونهاية الإسراف قعدة كقعدة المولود المحسور .

فالبخل والإسراف صفتان مذمومتان في الشرع تنزلان بصاحبهما إلى أسفل درك في دنياه وآخرته . ويشير القرطبي (د.ت) إلى معنى البخل بقوله " إن البخل ليس المنع مطلقاً، كما أن الجود ليس العطاء مطلقاً، ولكن البخل منع حيث تأمر الشريعة بالعطاء . (ج٢٠، ص٨٤) .

وبعد أن أفرد القرآن الكريم كلاً من التقدير والتبذير بما يصور سوء عاقبتهم، جمعهما في إطار واحد، وأرشد إلى الطريق السوي الذي يسلكه أرباب الأموال في أموالهم فيحفظ عليهم حياتهم، ويمكنهم من إقامتها على عمد قوية ثابتة، فوجهت التربية القرآنية إلى الاعتدال والوسطية، وتحقيق التوازن في الإنفاق، لأن الوسط هو الكمال، وكلما انحرف المرء عن الوسط اتجه إلى النقص، وابتعد عن الكمال . لذلك مدح الله المسلمين بقوله (وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا) . (سورة البقرة، آية ١٤٣) .

وكذلك وصف القرآن الكريم عباد الله المتقين الذين يسيرون على منهج رب العالمين، ويطبّقون أحكامه وشرعه، فقال تعالى (وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا) (سورة الفرقان، آية ٦٧) . فالإقتصاد في

النفقة والاعتدال في الدفع والعطاء دون اسراف أو تقتير هو ما يدعو إليه القرآن، ويؤيده العقل والمنطق.

يقول الزحيلي (١٤١٣هـ) "إن الاقتصاد في الإنفاق هو قمة التوجيه الإسلامي لأنه يعالج أمراضاً نفسية في التعالي والكبر والرغبة في الظهور، ثم الوقوع في شباك الشيطان عند الإنفاق غير المشروع. والتبذير في المال (ص ٢٣٠) .

يضاف إلى هذا أن الاعتدال في النفقة ينجي صاحبه من الصفات المذمومة والأمراض الدفينة في النفس، كالتقتير والشح، الذي يجبر صاحبه إلى المهالك وربما أوقعه في الحرام من منع الزكاة أو غيره، ومنعه من القيام بفضائل الأعمال من البر والصدقات، فيحرم الأجر الكثير، والثواب العظيم .

يقول ابن القيم رحمه الله (١٤٠٨هـ) "وضابط هذا كله العدل، وهو الأخذ بالوسط الموضوع بين طريفي الإفراط والتفريط وعليه بناء مصالح الدنيا والآخرة. (ص ٢٥٣)

يقول ابن كثير (١٤٠٣هـ) "أخبر تعالى أنه هو الرزاق القابض الباسط المتصرف في خلقه بما يشاء، فيغني من يشاء، ويفقر من يشاء، وله في ذلك حكمة، فهو خبير بصير بمن يصلحه الغنى ومن يصلحه الفقر ، (ج ٣، ص ٤١) .

إن المنهج القرآني في كل الأمور، مبين واضح، منظم ودقيق، ولا يحتاج منا إلا التطبيق والتنفيذ والالتزام لتحقيق أهدافه، ويجني ثماره، ويؤمن الصلاح للإنسانية في الدنيا والآخرة .

• التطبيقات التربوية :

7 إن دور الأسرة كبير في غرس مفهوم الاعتدال في الإنفاق بطريقة مبسطة يسهل وصولها إلى أفهام الناشئة، وتعريفهم بكيفية المحافظة على نعم الله بلا إسراف ولا تقتير، فلا يقوم الأب بعمل يناقض ما يحث ويرشد إليه فمثلاً لا يشتري حاجيات زائدة عن الحد، ولا يصرف على الطعام والملبس والمظهر أكثر مما تقتضيه الحاجة، ويعلم أبناءه ترشيد الاستهلاك في الخدمات مثل الماء والكهرباء والهاتف، ويكون الاستهلاك بقدر الحاجة دون تقتير ممقوت، فالإسلام يدعو إلى الاعتدال .

7 المدرسة تعالج أمراضاً نفسية من الكبر والتفاخر والرغبة في الظهور، عن طريق تعريف الطلاب بالاعتدال في النفقة، لأن الإسراف يقود إلى التعالي وكفران نعمة الله، كذلك فإن الشح والبخل من جحود النعمة وبطرها ويمكن للمدرسة استغلال أساليب التوعية لإرشاد الطلاب وتوجيههم نحو الطريقة المثلى في انفاق المال، كذلك الأنشطة غير الصفية يمكن أن يكون لها دور في غرس القيم في نفوس الطلاب، بإلقاء مواضيع في الإذاعة

الصباحية للتحذير من عاقبة الاسراف والتقتير، ووضع اللافتات التي تحث على المحافظة على نعمة الله .

7 أن يقوم المجتمع بحملة توعية منظمة ترعاها الدولة ويتبناها الكتاب والمفكرون والخطباء عبر وسائل الإعلام والأندية الأدبية والرياضية والجامعات لتوعية وإعداد أبناء المجتمع، لإتباع المبادئ والقيم التي جاء بها القرآن الكريم، وحثت عليها السنة النبوية المطهرة بدم الاسراف والترفع والتقتير والشح، والدعوة إلى الاعتدال والتوسط في انفاق الأموال وانهم إذا اتبعوا منهج القرآن لن يضلوا أبدا .

• المطلب الثاني : المحافظة على مال اليتيم وتنميته :

الدين الإسلامي دين التراحم والتعاطف، والبر بالضعفاء والمحتاجين، دين التكافل الاجتماعي، يدعو الأفراد إلى كفالة الضعفاء ومراعاة مصالحهم، وأداء حقوقهم .

والأيتام من الضعفاء الذين هم في أشد الحاجة إلى المعونة والشفقة والرعاية، وقد أحاطهم الإسلام بعناية فائقة سدا لذرائع الشر، وجريا على منهج في التراحم والعناية بأمر الضعفاء، حتى يؤسس المجتمع الإسلامي على أوثق الروابط التي تنشدها الإنسانية في حياتها، واليتيم أحق الناس بالعطف والرفق وحسن التوجيه، لأن اليتيم مظهر واضح للضعف .

ولقد عنى القرآن الكريم بأمر اليتيم عناية خاصة، مستقصياً أحواله، مبيناً أحكامه، جاء ذلك في مواضع كثيرة من كتاب الله العزيز، ليحمل المجتمع المسؤولية نحو هذا اليتيم الضعيف، فلم يدع هذا الطفل الصغير بلا مأوى ولا تربية، بل جعل له ولي ووصي عليه من أقاربه . (الصالح، ١٤٠٣هـ، ص ١٨٥) .

يقول الله تبارك وتعالى في الآية (٣٤) من سورة الإسراء (وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا) . في هذه الآية مظهر واحد من مظاهر عناية القرآن بأمر اليتيم، إلا وهو المحافظة على ماله وتنميته واستثماره .

فالآية تحذر الأوصياء من مجرد الاقتراب من مال اليتيم، فضلاً عن أكله قال تعالى (وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ)، ذكر الشوكاني (١٤١٥هـ) النهي عن قربانه مبالغة في النهي عن المباشرة له وإتلافه . (ج ٣، ص ٢٣٢) . فالنهي عن الاقتراب من الشيء أبلغ من النهي عنه، يقول با جوده، (١٣٩٨هـ) "إن الآية تنهى عن مجرد الاقتراب من مال اليتيم، فكأن النهي عن الاقتراب يعني النهي عن الرعي حول الحمى ، (ص ١٥٦) .

لكن الله سبحانه وتعالى قد استثنى الطريقة المثلى الحسنة في المحافظة على مال اليتيم وإنمائه، يقول عز وجل : (إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) ، قال الطبري

(د.ت) "ولكن اقربوه بالفعل التي هي أحسن والخلة التي هي أجمل، وذلك بأن تتصرفوا فيه له بالثمنير والاصلاح والحيطة"، (ج١٧، ص٤٤٤).

وكما عني القرآن الكريم باليتيم من جهة ماله، فقد عني به من جهة نفسه، ومراعاة مشاعره وعواطفه حتى لا يشعر باليتيم. والاهتمام بأموره التي تشمل كل احتياجاته، والعناية بتربيته وتعليمه، وقد بلغت العناية باليتيم في كتاب الله العزيز حداً فاق كل تصور، والآيات الدالة على ذلك كثيرة كذلك السنة النبوية المطهرة حافلة بالأحاديث التي توصي باليتيم خيراً، منها ما رواه سهل بن سعد رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال "أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما"، (مسلم ج٤، ص٢٣٧٨).

فالسنة جاءت لتؤكد بالطريق العملي والقولي كل ما جاء بخصوص اليتيم في القرآن، راسمة المنهج السليم لتطبيق كل ماورد في شأنه من أحكام وما يجب بالنسبة له من معاملات، وقد ضرب النبي صلى الله عليه وسلم المثل الأعلى في حب اليتامى، ورعاية مصالحهم، والحنو عليهم، والإحسان اليهم، ونبه في أكثر من موضع من كلامه الشريف على رعاية الأيتام، والحفاظ على أموالهم وأنفسهم، فقد جاء في الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال اجتنبوا السبع الموبقات، قالوا: يا رسول الله وماهي؟ قال: الشرك بالله، والسحر، وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وأكل الربا، وأكل مال اليتيم، والتولي يوم الزحف، وقذف المحصنات الغافلات. (مسلم ج١، ص٩٢)

والتوجيهات الواردة في كتاب الله العزيز، وسنة نبيه عليه أفضل الصلاة والسلام بشأن اليتيم أكثر من أن تحصى، كل ذلك من أجل أن يكون هذا الطفل عضواً فعالاً، وينشأ نشأة صالحة، ويتكفله المجتمع بالعناية والتوجيه، لأن التكافل الاجتماعي هو قاعدة المجتمع الإسلامي والجماعة المسلمة مكلفة أن ترعى مصالح الضعفاء فيها واليتامى، وتحقق أكبر قدر من العناية والرعاية لهم من الناحيتين المادية والمعنوية.

• التطبيقات التربوية :

7 الرحمة والشفقة والإحسان سمة هذا الدين، والأسرة عليها أن تطبق ما جاء به الدين من توجيهات ومبادئ، وتراعى حقوق الأيتام، وهذا مما وصى به الإسلام، فعلى رب الأسرة المحافظة على مال اليتيم، لأنه أمانة في عنقه وعليه أن يستثمره في الخير، ولا يأخذ منه إلا لحاجة ضرورية، ويعامل اليتيم في الأسرة كما يعامل غيره من أطفال الأسرة حتى لا يشعر بالنقص أو الغربة، ويحسن تربيته وتعليمه. ليزرع في قلوب الأبناء الرحمة والعطف

على الأيتام . ولتعلم أرباب البيوت . علم اليقين . أن خير بيوت المسلمين بيت فيه يتيم يحسن إليه . كما جاء في الحديث النبوي الشريف عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم خير بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يحسن إليه (البخاري، ج ٥، ص ٣١٠) .

7 يمكن للمدرسة أن تطبق هذا المبدأ من خلال تفقدها لأحوال الطلاب ومعرفة ظروفهم، ومع من يعيشون، فتحسن إلى الأيتام منهم، وتراعي مشاعرهم، وتمد لهم يد العون والمساعدة المادية إذا كانوا بحاجة . كما يمكن عرض الأفلام المصورة التي تبين أحوال الأيتام في العالم الإسلامي الذين خلفتهم الحروب والكوارث والمجاعات، وشحذ همم المعلمين والتلاميذ لمساعدة هؤلاء ، ففي ذلك الأجر العظيم، والتلاحم بين أبناء الأمة الإسلامية، ولترسيخ هذا المبدأ فإن المربي يجب أن يكون أباحنونا عطوفا على طلابه وخاصة الأيتام منهم، لينشأوا أفراد أسوياء قادرين على شق طريقهم في الحياة، وخدمة دينهم ووطنهم.

7 أما المجتمع فيمكن أن ينشأ مشروعات خيرية تخدم الأيتام الذين لا أسر لهم، لتأهيلهم وتعليمهم وتنشئتهم التنشئة الصالحة، وحث أفراد المجتمع على كفالة الأيتام، ومساعدتهم ماديا ومعنويا، ففي ذلك الأجر والثواب العظيم .

• المطلب الثالث : إيفاء الكيل والميزان :

لقد جاء الإسلام منذ ما يزيد على أربعة عشر قرناً بتعاليم غاية في السمو تقوم على العدل المطلق والمساواة بين الجميع، ورفع الضرر والأذى عن الآخرين .

ومعلوم أن الإنسان يسعى إلى تحصيل الرزق وكسب العيش، وهذا يدفعه إلى الازدياد من المال وجمعه من كل طريق فيكون التنافس والتسابق، وهنا لابد من عاصم يحمي الضعيف من كيد القوى، ويحفظ للناس أموالهم، وليس من عاصم إلا دين الله الذي يربي النفوس ويروضها، ويرغبها ويخوفها، ويهديها إلى الخير، ويدهلها على طريق الله الواضح المستقيم . ويزرع فيها الاستقامة في المعاملات لأن المعاملات هي المحك الرئيسي الذي تبدو فيه قوة العقيدة في الله وعظمة الأخلاق المنبثقة من هذا الإيمان . ويقضي على الآفات والأضرار، ويضمن الحقوق والمصالح، ويصون المجتمع مما يشيع الاضطراب ويزعزع الثقة، ويبث الفرقة بين الأفراد .

ومن آفات المعاملات، الغش بأساليبه المختلفة وطرقه الملتوية، فهو يقضي على الثقة بين الناس، وعلى التعاون الذي هو أهم عنصر في تسهيل المعاملات والنهوض بالمجتمع .

ومن أساليب الغش الذي أنكره الإسلام أشد الإنكار: تطفيف الكيل وعدم إيفاء الوزن حقه، وقد أعتنى القرآن الكريم في وصاياه بالوفاء بالكيل والميزان .

يقول النمر (١٤٠٨هـ) "ومن الوصايا التي تضمنتها سورة الإسراء ، الأمر بوفاء الكيل والميزان، وقد جاء عقب الوفاء بالعهد، وذلك لأن وفاء الكيل والميزان، عهد على الجماعة أن تقوم به في معاملاتها" ، (ص ٣١٧) .

يقول تبارك وتعالى في الآية (٣٥) من سورة الإسراء ، (وَأَوْفُوا الْكَيْلَ إِذَا كِلْتُمْ وَزَنُوا بِالْقِسْطِ الْمُسْتَقِيمِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا) ، يشير الطبري (د. ت) في تفسيره عن معنى الآية بقوله " وقضى أن أوفوا للناس حقوقهم ولا تبخسوهم وزنوا إذا وزنتم لهم بالميزان المستقيم، وهو العدل الذي لا إعوجاج فيه، فالقسطاس : هو العدل باللغة الرومية، وإن إيفاءكم بالكيل ووزنكم بالعدل هو أحسن مردودا عليكم، لأن الله تعالى يرضى بذلك عليكم فيحسن لكم عليه الجزاء ، (ج ١٧، ص ٤٤٥) .

فالكيل والميزان أمانة في يد مستعملها في البيع والشراء والله عز وجل يحذرنا من تجاوز الحد فيها، لأن هذا يؤدي إلى ظلم الغير، ومحق البركة في الرزق، والكسب الحرام . والآية الكريمة تبين المردود الحسن، والعاقبة الحميدة للكسب الحلال مهما كان قليلا، والمشاهد في حياة الناس إن التاجر المستقيم الأمين يثق فيه الناس، ويقبلون على التعامل معه، وهم مطمئنون لدينه واستقامته فيتحقق له بذلك الخير في الدنيا والآخرة .

وقصة شعيب مع قومه قد تكررت في أكثر من موضع في كتاب الله العزيز لأخذ العظة والعبرة، يقول الله تعالى - على لسان نبيه شعيب - (وَيَأْقُومُوا أَوْفُوا الْكِيلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْنُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ) (سورة هود، آية ٨٥) . لكن قوم شعيب لم ينتهوا عما هم فيه ولم يستجيبوا لدعوة نبيهم . فأخبرنا تبارك وتعالى بأنه أرسل عليهم العذاب وأهلكهم بصاعقة شديدة، قال تعالى (وَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا نَجَّيْنَا شُعَيْبًا وَالَّذِينَ مَعَهُ بِرَحْمَةٍ مِنَّا وَأَخَذَتِ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةَ فَأَصْبَحُوا فِي دِيَارِهِمْ جَاثِمِينَ) . (سورة هود، آية ٩٤)

وليس الأمر قاصراً على المكيال والميزان فحسب فما هما إلا مثالان ضربهما الله لكل معاملة يحاول فيها أحد الطرفين أن يبخس حق الآخر، ويشير إلى ذلك شلتوت (١٣٩٧هـ) بقوله :

" لم يكن هدف الحكمة الإلهية بتخصيص الكيل والميزان هو الوقوف بها عند حد ما يكال أو يوزن من طعام أو شراب، وإنما الهدف هو اقتلاع الخلق الذي يدفع الإنسان إلى انتقاص الحقوق، والكيد لأصحابها عن طريق الغش والخديعة، وعن طريق تسخير المنافع العامة وحقوق الناس في سبيل الحصول على المنافع الخاصة، وهذا هو الذي يعقب الفساد في الأرض وزلزلة الحياة العامة على أصحابها (ص ٢٦٩) .

إن شيوع الغش بأساليبه المختلفة، والفساد في الأرض نذير بحلول عذاب الله على مرتكبيه. فوقف المنهج القرآني في طريقه، وجعله وسيلة دنيئة في تنمية المال وزيادة الثروة، وحرمة لأنه يتنافى مع مبادئه ونظراته إلى وظيفة الإنسان، وصلته بالمجتمع الذي يعيش فيه، فجدد بنا أن نلتزم بتعاليم الشريعة التي تهذب الوجدان وتعالج الجانب الخفي من أعمال الإنسان، وتجعل ضميره رقيباً على أعماله الظاهرة منها والخفية، فتغرس في نفس المؤمن الاعتقاد الجازم بأن أعماله سواء منها الظاهرة أو الباطنة، ستعرض على رب العالمين يوم القيامة ليسأل عنها، ويحاسب عليها .

• التطبيقات التربوية :

7 لا بد للأسرة أن تكون على وعي تام بأمانة أداء الحقوق إلى أهلها كاملة غير منقوصة سواء في البيع والشراء أو المعاملات الأخرى غير المالية، فالابن يتعلم من والده عندما يصحبه إلى السوق إيذاء الميزان فلا ينقص من حق البائع مثقال ذرة، وإذا كان لديه متجر أو شركة، فلا يبخس الناس أشياءهم، ويعطي كل ذي حق حقه .

7 على المدرسة أن تغرس في نفوس طلابها أهمية إيذاء الكيل والميزان وأداء الحقوق لأصحابها كاملة غير منقوصة ويمكن أن يكون ذلك من خلال اختيار مجموعة من الطلاب للعمل أو البيع في المقاصف المدرسية ليتعلموا الأمانة في البيع دون هضم أو غش، كما أن الغش في المعاملة لا يقتصر على المعاملات المالية، وإنما في كل جوانب الحياة، وحتى التحصيل العلمي لتغرس في نفوس الطلاب الأمانة والصدق فلا يغش ولا يخدع، بل يجعل هدي المصطفى صلى الله عليه وسلم نصب عينيه من غشنا فليس منا . (مسلم، ج ٣، ص ٧١٣) .

7 كما يمكن عرض النماذج الطيبة في الحياة مثل التاجر الأمين، والموظف المتقاني في عمله، والقاضي العادل، والطالب المتفوق بجده وإخلاصه باعتبارهم نماذج مثالية . يمكن أن يقتدى بها وعلى المعلم أن يربط تلاميذه بالمكتبة المدرسية لقراءة بعض القصص والاستماع إلى التسجيلات الصوتية التي تساعد على ترسيخ الصورة في ذهن الطالب أكثر من التعليم النظري المجرد .

7 يعمل المجتمع على تقوية أواصر الأخوة الإسلامية من خلال الالتزام بمبدأ الوفاء بالكيل والميزان، بمفهومه الواسع الشامل والتحذير من أكل أموال الناس بالباطل، وبخس حقوقهم، وانتقاص الوزن في البيع والشراء لأنه أساس كبير لزعة الثقة في المجتمع وطريقاً إلى قطع الصلات وإثارة الأحقاد، والبغضاء بين الناس وتضييع المصالح، وهو وسيلة من الوسائل الدنيئة في تنمية الأموال، وزيادة الثروات، وقد حرّمها الله لأنها تتنافى مع أبسط المبادئ والقيم الإسلامية .

• النتائج :

- 7 إن القرآن الكريم منهج تربوي متكامل، نظم شئون الأفراد، والجماعات والأمم، في مختلف الميادين الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية والأخلاقية، والثقافية، كما رسم الطريق الصحيح لحل المشكلات، وتعدي الأزمات .
- 7 إن وصايا سورة الإسراء تميزت بالشمول، فلم تقتصر على جانب واحد من جوانب الحياة، بل اشتملت على العديد من الوصايا الجليلة، والتوجيهات الربانية، التي عهد الله بها إلى خلقه، وأنزلها على رسوله صلى الله عليه وسلم في هذه السورة مجتمعة، وفي ثنايا القرآن الكريم متفرقة في آيات كثيرة منه، في النواحي العقدية، والتعبدية، والاجتماعية، والاقتصادية .
- 7 الالتزام بالمنهج الإلهي يكون بالعقيدة الصحيحة أولاً، وإخلاص العبودية لله، ثم التطبيق العملي، فالرسول صلى الله عليه وسلم ركز في بداية دعوته على عقيدة التوحيد، ثم طبق الشريعة بعد ذلك .
- 7 جعل الإسلام للوالدين مكانة عالية ومنزلة رفيعة، فقد جاءت الوصية ببرهما والإحسان إليهما، تلي الوصية بتوحيد الله وإخلاص العبودية له للدلالة على عظم حقهما .
- 7 إن الإسلام اهتم اهتماماً بالغاً بالترابط الأسري، والتكافل الاجتماعي، من خلال الوصية بالأقارب والأرحام، والعطف على الفقراء والمحتاجين .
- 7 شددت وصايا القرآن على حرمة الأنفس والأعراض لحماية المجتمعات من الفوضى والفساد، وحفظ الأمن، والعزة والكرامة.
- 7 إن القرآن الكريم يربي المسلمين على الأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة لتتقوى عرى الأخوة الإيمانية، وتنتشر الثقة والطمأنينة بين الأفراد، وتحمي المجتمع من الاضطرابات والخلافات .
- 7 إن الله حمل الإنسان مسؤولية جوارحه، فالسمع والبصر والعقل أمانة ينبغي على المؤمن أن يصرفها في مرضاة الله، والاستعانة بها على طاعته وصونها عما حرم الله وما يوجب سخطه .
- 7 أرشدت التربية الربانية إلى الطريقة المثلى في إنفاق الأموال، فلا إسراف ولا تبذير، ولا بخل ولا تقتير، وإنما وسط واعتدال في إنفاق المال ووضعه في موضعه .
- 7 إن القرآن الكريم اعتنى عناية فائقة بحفظ حقوق الآخرين، ونهى عن بخس الوزن، وأكل مال اليتيم، فالمرء مسئول عن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه .
- 7 إن الأسرة - بإعتبارها المعقل الأول للتربية - يقع على عاتقها مسؤولية عظيمة في تنشئة الطفل، وغرس بذور التربية الإيمانية في نفسه منذ الطفولة المبكرة .
- 7 إن المدرسة لها أهميتها في تربية الأجيال من خلال المناهج الدراسية، والقدوة الصالحة، والأنشطة غير الصفية .

- 7 إن المجتمع يعد وسيطاً مهماً من وسائط التربية، ويؤثر فيها من خلال المساجد، والأندية، وجماعة الأصدقاء، ووسيلة الاعلام، وهي الوسيلة الأشد تأثيراً على التربية بجميع قنواتها، المقررة والمسموعة، والمرئية . ولها نتائج خطيرة . إذا أسئ استغلالها . على الأخلاق والعقيدة والسلوك ، وإذا اعتبرت وسيلة من وسائل الدعوة والإرشاد والتربية السليمة، فلها آثارها الايجابية في التوجيه والتقويم .
- 7 إن توحيد الهدف، وإتفاق التوجيه، ودقة المعلومة، ووضوح المنهاج في ذهن متخذي القرار الاعلامي والتربوي والأسري، وإنطلاقه من ثقافة المجتمع كل ذلك يحقق أكبر قدر من التلاحم الايجابي بين وسائط التنشئة الاجتماعية .
- 7 إن الابتعاد التدريجي عن منهج القرآن في التربية، يوجّد أمة ضعيفة، وجيلاً غير قادر على حمل أمانة ومسئولية خلافة الأرض وعمارتها . وهذا يؤكد أن تربية الأجيال على منهج القرآن يعيد للأمة الاسلامية مجدها، وعزها وقوتها .

• التوصيات :

- 7 إن الأمة الإسلامية اليوم بأمس الحاجة إلى تطبيق ما يدعو إليه القرآن الكريم والسنة الشريفة، لذا يجب أن تتضافر الجهود للسير على المنهج الإلهي، والتزام الإسلام عقيدة وشريعة، وطرح كل ما يتعارض مع أوامره ونواهيه، سواء في التربية ، أو التعليم ، أو الثقافة، أو الاعلام، أو الاقتصاد .
- 7 تفسير القرآن الكريم على أنه منهج حياة ، فيه من التوجيهات التربوية التي يسعد بها المسلم في دنياه وآخرته .
- 7 من الملاحظ أن بعض المؤسسات التربوية تعمل على حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات دون الاهتمام بالناحية التطبيقية . لذا يجب عليها أن تولي اهتمامها بهذه الناحية، ليدرك المتعلم معنى التطبيق ، وإتباع العلم بالعمل، فالمرء مسئول عن علمه ماذا عمل به .
- 7 ضرورة قيام البيت والمدرسة والمجتمع بالعمل بشكل تكاملي لتدعيم وترسيخ وإكمال ما يقدمه كل طرف، وما تسهم به كل جهة في سبيل تحقيق تنشئة سليمة للأجيال القادمة .
- 7 ينبغي إعداد المعلم وتأهيله حتى يكون في وضع يساعده على القيام بدوره كقائد تربوي يؤثر في سلوك التلاميذ ويدفعهم إلى التمسك بالتوجيهات القرآنية عقيدة وسلوكاً .
- 7 الواجب أن تسخر وسائل الاعلام لمرضاة الله والدعوة اليه، ويُختار القائمون عليها من أهل التقى والصلاح والتوجه الإيماني .

• المراجع :

- (١) أبو زهرة، محمد (١٣٧٨هـ)، أصول الفقه، القاهرة، دار الفكر العربي .
- (٢) أبو زهرة، محمد (د.ت)، المعجزة الكبرى القرآن، القاهرة، دار الفكر العربي .

- (٣) با حارث، عدنان حسن صالح، (١٤١٠هـ)، مسئولية الأب المسلم في تربية الولد في مرحلة الطفولة، ط١، جدة، دار المجتمع للنشر والتوزيع .
- (٤) البخاري، محمد بن اسماعيل، (١٤١١هـ)، صحيح البخاري، بيروت، دار الفكر .
- (٥) جماز، علي محمد، (د.ت)، الوصايا العشر، الدوحة، (قطر)، إدارة الشؤون الدينية.
- (٦) الحجار، محمد، (١٤٠٦هـ)، سمير المؤمنين، ط٥، حلب، دار الكتاب النفيس.
- (٧) الحديدي، محمد أبو النور، (١٣٩٧هـ)، الضياء في تفسير سورة الإسراء، القاهرة، مطبعة الأمانة.
- (٨) الحميضي، سليمان بن محمد، (د.ت)، دبر الخطب المنبرية، ط١، (د.ن).
- (٩) الدقس، كامل سلامة، (د.ت)، نظرات في سورة الحجرات، ط٢، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة .
- (١٠) الزرقاني، محمد عبد العظيم، (د.ت)، مناهل العرفان في علوم القرآن، ط٣، القاهرة، مطبعة عيسى الحلبي .
- (١١) سابق، سيد، (١٣٩١هـ)، فقه السنة، ط١، بيروت، دار الكتاب العربي.
- (١٢) شلتوت، محمود، (١٣٩٧هـ)، الإسلام عقيدة وشريعة، ط١، بيروت، دار الشروق.
- (١٣) الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، (١٤١٥هـ)، فتح القدير، تحقيق : عبد الرحمن عميره، ط١، جدة، دار الأندلس الخضراء .
- (١٤) الشيباني، عمر التومي، (١٣٩٥هـ)، فلسفة التربية الإسلامية، ط١، طرابلس، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان .
- (١٥) الصالح، محمد بن أحمد ، (١٤٠٣هـ)، الطفل في الشريعة الإسلامية، ط٢، مطابع الفرزدق التجارية.
- (١٦) طاحون، احمد بن محمد ، (د.ت)، مرشد الدعاة الى الله، جدة، المطبعة العربية .
- (١٧) طيارة، عفيف عبد الفتاح ، (د.ت)، الخطايا في نظر الإسلام، ط٣، بيروت، دار العلم للملايين .
- (١٨) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري، (د.ت)، المصباح المنير . د. ن .
- (١٩) قطب، سيد ، (١٤٠٣هـ)، المستقبل لهذا الدين، ط٥، بيروت، دار القرآن الكريم .
- (٢٠) الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكه، (١٤٠١هـ)، ضوابط المعرفة والاستدلال والمناظرة، بيروت، دار القلم .
- (٢١) النووي، يحيى بن شرف الدين، (د.ت)، صحيح مسلم بشرح النووي، بيروت، دار الكتب العلمية .
- (٢٢) الهاشمي، محمد علي، (١٤٠٣هـ)، شخصية المسلم كما يصوغها الاسلام في الكتاب والسنة، بيروت، دار القرآن الكريم .
- (٢٣) وافي، علي عبد الواحد، (١٤٠٣هـ)، حماية الاسلام للأنفس والأعراض، ط١، جدة شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع .

فصائل الدم وبعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من الطلاب و الطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

١. إيتسام محمد أحمد العلمي

• أولاً : مقدمة البحث :

يظهر على الساحة الدولية الاهتمام الواضح بالفئات الخاصة، بخلاف ماكان عليه في العقود السابقة، وخصوصاً في الدول النامية ومن مظاهر ذلك الاهتمام ظهور العديد من الجمعيات والمنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعنى بالأفراد غير العاديين من حيث وسائل تشخيصهم ووضع البرامج التعليمية والعلاجية المناسبة لهم، كما يبدو ذلك الاهتمام في عقد المؤتمرات والندوات التي تعنى بالأطفال غير العاديين، وعقد الدورات التدريبية للعاملين في ميدان التربية الخاصة وزيادة عدد المدارس والمراكز التي تعنى بالأطفال غير العاديين ويعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً مقارنة مع ميادين التربية الخاصة، خصوصاً في المملكة العربية السعودية، ويذكر كامل (١٩٩٦م ص ٢١) بأن التربية الخاصة كانت حتى وقت قريب تهتم بشكل أساسي بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود أما إلى الإعاقة السمعية أو البصرية أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو اضطرابات التواصل في الجانب اللغوي والكلام وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى. ويضيف كينيون (Kenyon, 2003) بأن التعرف على صعوبات التعلم أمر غير سهل وذلك بسبب كون صعوبات التعلم غير ظاهرة وعادة ما تمر دون التعرف عليها، وأن شدتها وخصائصها قد تختلف من شخص إلى آخر، فنجد أن كثيراً من الأخصائيين والمعلمين والعاملين في حقل التربية والتعليم وحقل الصحة النفسية والطب النفسي، يخلطون في تشخيصهم للحالات بين حالات التخلف الدراسي وحالات صعوبات التعلم.

ويمثل ذوي صعوبات التعلم فئة لا يستهان بأعدادها وهذه الأعداد في زيادة مطردة، وهؤلاء الطلاب يعانون من مشكلات مدرسية ونفسية وسيكولوجية تعيق الأهداف التربوية، حيث اتفقت الكثير من الدراسات مثل دراسة كل من الديب (٢٠٠٣م، ص ٣٣٧ - ٣٦٠) و عوض الله و عواد (١٩٩٤م، ص ٢٥٢-٢٥٤) بأن ذوي صعوبات التعلم يتصفون بزيادة درجة العدوانية والشعور بالاغتراب وزيادة درجة القلق والتوتر والسلوك الشاذ والنشاط الزائد وأنخفاض الدافعية. هذا وقد استنتجت بروك (Bruck, 1986) في مراجعتها للدراسات المتعلقة بالتكيف الاجتماعي والعاطفي بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لمستويات متزايدة من القلق والأنسحاب والاكنتاب مقارنة بنظرائهم العاديين. ويتفق كل من البطاينة وآخرون (٢٠٠٧م، ص ٢١٧) والعزه (٢٠٠٧م، ص ١٤٣ - ١٦٢) بأن تدني التحصيل الدراسي وتكرار الفشل عند ذوي صعوبات التعلم تؤدي بهم إلى الإحباط والتوتر والاكنتاب والعدوان والشجار والسلوكيات المضادة وضعف في مفهوم الذات. هذا وقد توصلت البحوث الإكلينيكية والتطبيقية لكل من:

(ليفنج ستون، ١٩٨٥) و (ليتنبيرج وآخرون، ١٩٨٦) و (كومبيل، ١٩٨٤) و (هودجيز ١٩٨٤) و (ماك جورلي وآخرون، ١٩٨٨) و جميعهم بعد (برومباك، ١٩٨٠) إلى أن الاكتاب ينتشر بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (سلوى عبد الباقي، ١٩٩٢م، ص ٤٤٩).

ومما لا شك فيه أن الإنسان عبارة عن نتاج مورثات جينية هذه المورثات تلعب دوراً هاماً في التكوين الخارجي والداخلي للإنسان وفي ظهور العديد من الأمراض الوراثية، وبالرغم من أن بعض الأمراض الوراثية قد يكون مكتسباً، إلا أن العوامل الوراثية تلعب دوراً أساسياً في مجريات هذه الأعراض. ذكر باحثون في معهد "كينجز كوليدج" في لندن بأن كشف الخريطة الوراثية للإنسان سيحدث ثورة في التحليل النفسي وعلم النفس، وبأن النتيجة الأهم ستعكس بتفهم الأسس العصبية البيولوجية للفروق بين البشر وبتفهم أفضل للأمراض النفسية (مكي، ٢٠٠٣م، ص ٦١٣).

وبالنسبة للعوامل الجينية أو الوراثية Genetic factors فهناك أدلة لا حصر لها قد جمعت على مدار العديد من السنوات تؤكد أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون وراثية، وهو الأمر الذي أكدته نتائج الدراسات الأسرية التي أكدت على انتشارها لما يقرب من ٥٠٪ بين الأقارب من الدرجة الأولى لأولئك الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، أي ممن يعاني أبائهم وأخواتهم من صعوبات القراءة (محمد، ٢٠٠٥م، ص ٥٨).

كما اتفقت دراسات كل من (هالجرن، ١٩٩٥) و (هيرمان، ١٩٥٩) و (كرتشلي، ١٩٧٠) و (بانتين، ١٩٧١) و (ديرو ديفرين، ١٩٨٠ و ١٩٨١) في (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤م، ص ٦٣ - ٦٤) و (أوين، ١٩٧١) في (الروسان، ١٩٩٦م، ص ١٨١) بأن صعوبات اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة هي صعوبات موروثة. ويذكر راسكند (Raskind, 2001) في مقالة له عن الأسس الجينية لصعوبات القراءة والتهجئة أنه من المفيد أن نستطيع التعرف على الأطفال ذوي صعوبات القراءة قبل أن يعانون من الفشل الأكاديمي المتعدد وأن الدراسات قد أثرت مفهومنا عن هذا السلوك المضطرب المعقد وغير المنتظم، وأنه قد تم التعرف على عدة مواقع جينية محتملة للمشاركة الجينية في هذه الظواهر وأن الخطوات القادمة قد تكون استنساخ جينات صعوبات القراءة لتحديد الجين المسؤول.

وقد تناولت الدراسات المتاحة للباحثة عدد من الموضوعات المتعلقة بهذه الفئة مثل دراسة كل من نيو كومر وآخرون (Newcomer, et al., 1995) وكاي (Kay, 1995) وهوي وآخرون (Hoy, et al., 1997) التي درست علاقة صعوبات التعلم بكل من القلق والاكتئاب، وكذلك دراسة كل من ماكوني وريتر (McConaughy, & Ritter, 1988) و فوجان وآخرون (Cornwall and Voughn, et al., 1990) و كورنويل وبأودين (Bawden, 1992) التي تناولت علاقة صعوبات التعلم بالسلوك العدواني.

وعلى الرغم من أهمية وحيوية موضوع صعوبات التعلم ووفرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولته بالدراسة والتحليل، فإن الباحثة ومن خلال مسحها للأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، لاحظت أنعدام الأبحاث التي تناولت موضوع فصائل الدم وعلاقتها بصعوبات التعلم سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، وأن هناك قصورا أيضا في تناول موضوع فصائل الدم والاضطرابات النفسية. ونظرا لأهمية الموضوع فقد كان هذا حافزا كبيرا للباحثة للقيام بإعداد هذه الدراسة نظرا لأهميتها في التعرف على فصائل الدم التي تزداد لدى أصحابها الاضطرابات النفسية وصعوبات التعلم. حيث إن إهمال هذا الجانب قد يؤدي إلى قصور في أحد الأساليب المحتملة للتنبؤ المبكر عن الاضطرابات النفسية وصعوبات التعلم.

• ثانيا : مشكلة البحث :

نظرا لأن صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي أصبحت سائدة بين كثير من التلاميذ. حيث قدر بعض الباحثون نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بنسبة ١٠ - ١٥٪ من مجمل طلاب وطالبات المدارس، الأمر الذي يعوق تقدم هؤلاء التلاميذ داخل الفصل الدراسي وخارجة، كما أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعليم يترتب على وجودهم مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية تؤدي بهم إلى سوء التوافق وربما تؤدي بهم إلى ردود فعل تعويضية قد تكون سلبية (العدل، ١٩٩٨م، ص ١١). فعلى سبيل المثال يرى الزرard (١٩٩١م، ص ١٢٣) أن صعوبات التعلم تستحق الدراسة لأنها تعوق تحقيق الأهداف، وتؤدي إلى فشل الخطط التربوية. كما يؤكد الزيات (١٩٨٩م، ص ٤٧٦) أن صعوبات التعلم من أهم المتغيرات المسببة لظاهرة ترك التعليم والرسوب فيه، حيث إنها تبعد جزء من طاقات الطالب والمعلم وتجعل الطالب أميل إلى الانطواء والاكثناء والتوتر والإحباط. وفي المملكة العربية السعودية كانت معدلات الرسوب بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدارس وزارة المعارف ١٤٠٣/١٤٠٢ هـ كانت حوالي ٢١,٤٪ للصف الرابع، و ١٧,٨٪ للصف الخامس و ١٩,٥٪ للصف السادس، كما أن إحصائية الرئاسة العامة لتعليم البنات عن نفس العام أشارت إلى أن أعلى نسبة للإعادة كانت بين تلميذات الصف الأول الابتدائي، حيث بلغت ١٥٪ يليها الصف الرابع الابتدائي حيث بلغت نسبة الإعادة فيه ١٢٪ (الردادي، ١٩٨٨م، ص ٥٧). أيضا توصلت دراسة الزيات (١٩٨٩م، ص ٤٧١) على عينة من تلاميذ من المرحلة الابتدائية حتى الثالث المتوسط أن صعوبات التعلم الشائعة في السعودية هي: صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة ٢٢٪، صعوبات القراءة والكتابة والتهجي ٢٠,٦٪، صعوبات الأنجاز والدافعية ١٩,٦٪، صعوبات النمو العام ١٧,٧٪، الصعوبات الانفعالية ١٤,٣٪ وقد تكون نسبة هذه الصعوبات قد ازدادت حتى الوقت الحالي لإجراء الدراسة.

ويذكر الموسى (٢٠٠٦م، ص ٦) أن عدد برامج صعوبات التعلم كان عام ١٤١٧/١٤١٦ هـ (اثنى عشر برنامجا) للبنين، قفز في عام ١٤٢٦/١٤٢٧ هـ إلى ١٠٤٣

برنامجاً) للبنين والبنات ، وكان عدد المستفيدين من الطلاب عام ١٤١٦/١٤١٧هـ (١٨٧ طالباً)، ارتفع عام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ إلى (١٢٧٦٤ طالباً وطالبة). وبناءً عليه فإن هذه الفئة تحتاج إلى مزيد من الجهد والتركيز والاهتمام بمشكلاتهم وحاجاتهم النفسية بنفس مقدار الاهتمام الذي توليه الجهات المسؤولة لحاجاتهم ومطالبهم التأهيلية والتعليمية. فقد أشار جونستون (Johnston, 1985) إلى أنه مازالت الجوانب النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى مزيد من الدراسة من أجل استخدامها في تحديد الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ونظراً لأهمية ودور الوراثة والعوامل الوراثية في حياة الإنسان وكما يذكر موسى (٢٠٠٣م، ص ٢٨) بأن فصيلة دم الإنسان تخضع لمحددات وراثية، وأن نوع فصيلة الدم يرتبط أيضاً بالسلوك، وأن فصيلة دم الإنسان لا تتأثر بأي من المؤثرات الداخلية (داخل الجسم) أو المؤثرات الخارجية (العوامل البيئية) لأنها مثل البصمة لن تتغير بأي حال من الأحوال.

ونظراً للاهتمام العالمي الكبير في الوقت الراهن باكتشاف الخارطة الجينية وتحديد الجينات المسؤولة عن الأمراض والاضطرابات، كما ذكر باتينود (Patenaude, 2003) بأنه يمكن الاستفادة من المعلومات الجينية الحالية وعلاقتها ببعض المتصاحبات الفيزيائية والنفسية لمرحلة الطفولة، بخصوص القابلية لاكتساب الأمراض الوراثية والتركيز على الجينات المهمة. ومع اهتمام العلماء والباحثين بدراسة المواضيع المتعلقة بصعوبات التعلم من جوانب مختلفة إلا أن أحداً من الباحثين لم يتطرق إلى موضوع ذو أهمية بالغة في حياة البشرية وهو فصائل الدم.

ومن هنا رأت الباحثة أن موضوع فصائل الدم وعلاقته بصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية من المواضيع التي لم تحظى باهتمام الباحثين سواء في الدراسات المحلية أو العربية أو العالمية (على حد علم الباحثة). ومن هذا المنطلق فإن مشكلة البحث تتحدد من خلال طرح التساؤل العام التالي:

هل هناك انتشار لصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية في فصائل محددة من الدم دون أخرى لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدارس مكة المكرمة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل العام عدد من الأسئلة الفرعية:

- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في الاكتئاب.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في القلق.

- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في العدوان.
- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في الاكتئاب ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.
- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في القلق ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.
- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في العدوان ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.
- وقد هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين فصائل الدم وصعوبات التعلم وبعض الاضطرابات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية وذلك عن طريق:
- 7 التعرف على فصيلة الدم التي بها أعلى نسبة من ذوي صعوبات التعلم.
- 7 التعرف على فصيلة الدم التي بها أعلى نسبة من الاضطرابات النفسية.
- 7 محاولة استخدام النتائج كمؤشر بيولوجي (جيني) للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.
- 7 محاولة استخدام النتائج كمؤشر بيولوجي (جيني) للتعرف على الاضطرابات النفسية. (الاكتئاب - القلق - العدوان).
- 7 التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين (ذكور و أناث) في فصائل الدم.
- 7 التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين (ذكور و أناث) في الاضطرابات النفسية. (الاكتئاب - القلق - العدوان).

• أهمية البحث :

تعتبر صعوبات التعلم عامل سلبي يستنزف الطاقات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وخاصة إذا ما اقترنت بالاضطرابات النفسية المختلفة حيث يذكر الزيات (١٩٨٩، ص ٤٤٨ - ٤٥١) أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تترك بصماتها على مجمل شخصيته فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والأنفعالي والاجتماعي فيكون أميل إلى الاكتئاب والأنسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات، وأن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو العالي، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي، وهذا الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي، وأننا حين لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أنما نهىء الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة والآثار المدمرة للشخصية، وإبعادهم عن اللحاق بأقرانهم وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع. ويؤكد عدس (٢٠٠٢، ص ٩٧) أن صعوبات التعلم هي صعوبات الحياة، وهذه الصعوبات إذا لم تستدرك بالاكتشاف المبكر والعلاج فإنها سوف تستمر معهم

مدى الحياة. كما يذكر كل من (جريبير و ريف، ١٩٩١) و (أديلمان و فوجيل ١٩٩١) بأن ذوي صعوبات التعلم يستمرون في المعاناة من صعوبة عبر الحياة في المجتمع والمهنة والتوافق الشخصي والميدان الأكاديمي أثناء سنوات الرشد (العدل، ٢٠٠٢م، ص ١٥).

يتضح مما سبق على أهمية وحيوية موضوع صعوبات التعلم، بالرغم من وفرة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع إلا أن هناك قصورا واضحا فيما يتعلق ببحث العلاقة بين فصائل الدم وصعوبات التعلم من جهة والاضطرابات النفسية من جهة أخرى، وإمكانية استخدام فصائل الدم كمؤشر للاستدلال على ذوي صعوبات التعلم وبالتالي إمكانية التعرف على الأطفال الأكثر عرضة لصعوبات التعلم في وقت مبكر جدا. وهذا مما شجع الباحثة على إجراء هذه الدراسة، ومن هنا فإن أهمية الدراسة تنبع من:

٧ لا أو : الأهمية النظرية :

- ٧ تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات في مجال فصائل الدم وعلاقتها بصعوبات التعلم من جهة والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والعدوان) من جهة أخرى.
- ٧ من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين فصائل الدم المختلفة وصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية وهو ما يمكن اعتباره مساهمة نظرية في مجال التربية الخاصة.
- ٧ كما يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة كمنطلق للعديد من الدراسات المستقبلية.

• ثانيا : الأهمية التطبيقية :

- ٧ تتوقع الباحثة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج الكشف والتعرف المبكر لذوي صعوبات التعلم والمعتمدة على فصائل الدم.
- ٧ أيضا إمكانية التنبؤ المبكر بوجود اضطرابات نفسية لدى أصحاب فصيلة دم معينة، ولديهم تفاوت واضح بين نسبة الذكاء والأداء الدراسي المتوقع.
- ٧ كما يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة في وضع البرامج الإرشادية لمعلمي وآباء ذوي صعوبات التعلم للمساعدة في التقليل من الآثار السلبية والمشكلات النفسية التي يعاني منها الطلاب.

• حدود الدراسة :

- ٧ سوف تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:
- ٧ أولا: الموضوع الذي تتصدى لبحثه وهو فصائل الدم وعلاقتها بصعوبات التعلم من جهة والاضطرابات النفسية وهي الاكتئاب والقلق والعدوان من جهة أخرى
- ٧ ثانيا: المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وهي فصائل الدم والاكتئاب والقلق والعدوان وصعوبات التعلم.

- 7 ثالثاً: العينة المستخدمة: وهي الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين (ممن ليس لديهم صعوبات تعلم) من الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (الصف الرابع، والخامس، والسادس)
- 7 رابعاً: حدود مكانية: سوف يتم تطبيق الدراسة في مدينة مكة المكرمة.
- 7 خامساً: حدود زمنية: وهو وقت إجراء الدراسة في العام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ.
- 7 سادساً: الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي عبارة عن:
- § استمارة البيانات الأولية عن الطالب من إعداد الباحثة.
- § مقياس الاكتئاب لدى الأطفال من إعداد وتقنين (النفيعي وإسماعيل ٢٠٠٠)
- § مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد وتقنين (جمل الليل ٢٠٠٥)
- § مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال إعداد (أمال باظة، د ت)

ثالثاً : الإطار النظري :

• مفاهيم الدراسة:

• ١ - فصائل الدم Blood types

عرف جعفر (٢٠٠٦، ص ٧- ٣٤) الدم على أنه عبارة عن سائل لزج أحمر اللون، معتم، يجري في داخل الأوعية الدموية ويملئها ويندفع إلى جميع أجزاء الجسم بفضل أنقباض (تقلص) عضلة القلب، ويحمل الدم الغذاء (المواد الغذائية والأكسجين) والمواد الكيميائية الضرورية لعمل الأنسجة والأعضاء وعوامل مقاومة الأمراض إلى كافة أجزاء الجسم. وكذلك ينقل الدم غاز ثاني أكسيد الكربون من أجزاء الجسم المختلفة إلى الرئتين للتخلص منه وينقل الدم أيضاً نفايات الجسم بعيداً عن الأنسجة ويساعد في المحافظة على درجة حرارة الجسم. بتعبير آخر، الدم عبارة عن سائل الحياة الذي يعمل على التبادل الغازي بين الجسم و الرئة وهو أيضاً سائل النمو الذي يحمل الغذاء من الجهاز الهضمي والهرمونات من الغدد الصماء إلى سائر الجسد وهو أيضاً سائل الصحة حيث ينقل الأجسام المضادة والمواد المناعية ضد الجراثيم (البكتيريا) والفيروسات (الحميات) إلى كامل أجزاء الجسم لتقوم بحماية نفسها. ويحتوي جسم الإنسان البالغ مابين أربعة إلى خمسة لترات من الدم الذي يقوم بإيصال المواد اللازمة إلى الأنسجة ويقذف المخلفات إلى خارج الجسم. (دانيلز، Daniels, 2002).

• تعريف فصائل الدم :

فصائل الدم عبارة عن تصنيف مبني على أساس وجود أو غياب المورثات الأنتيجينية (antigenic inherited substances) على سطح كريات الدم الحمراء، وهذه الأنتيجينات ربما تكون عبارة عن بروتينات (proteins) أو كربوهيدرات (carbohydrates) أو جليكو بروتينات (glycoproteins) أو جليكو لبيدات (glycolipids) وذلك يعتمد على فصيلة الدم. وبعض هذه

الأنتيجينات يكون موجودا على سطح بعض الخلايا في مختلف أنسجة الجسم. العديد من هذه الأنتيجينات على سطح كرات الدم الحمراء منتسبة أو مستلة من مصدر واحد وهي الجينات الأشد قربا لتكون مجتمعة فصيلة الدم. (Wikipedia, the free encyclopedia).

وقد اتفق كل من دادامو (D'Adamo, 2004) و (جعفر، ٢٠٠٦) على تعريف فئة الدم أنها بصمة وراثية مثل الحامض النووي (DNA) تحدد هويتنا وتشكل فئة الدم مفتاحا يقودنا إلى فهم أسرار الصحة والمرض وطول العمر والحيوية الجسدية، والقدرة على السيطرة على الأنفعالات العاطفية وهي احد العوامل الضابطة لمستوى ردة الفعل الانفعالية في مواجهة الضغط النفسي وربما تلعب دورا في تحديد شخصيتك. و يضيف جعفر تعد فصيلة الدم احد العوامل المهمة في تحديد شخصية الكائن البشري وهويته وأنماط سلوكه، لذا فإن عددا من الأشخاص يعتقدون بأن فصيلة الدم يمكن أن تحدد مهنة الإنسان ومصيره، وأن بعض العلماء صنف الشخصية البشرية إلى أربع أنواع تبعا لفصيلة الدم.

• أهمية فصائل الدم :

تكتسب فصائل الدم أهميتها ليس فقط في عمليات نقل الدم وإنما تتعدى لأبعد من ذلك حيث إنها توفر معلومات هامة في علم الجريمة والدواء وحالات أنكار أو اختلافات الأبوة، والعديد من الدراسات الحيوية. ويذهب دادامو (D'Adamo, 2004) إلى أن فصائل الدم لطالما كانت السبب الأول الكامن وراء استمرار الجنس البشري الذي كان عليه أن يتغير ويتأقلم كل مرة مع ظروف حياة جديدة وبيئة مختلفة ومصادر غذاء متغيرة. حيث إن فصائل الدم تفيدنا حول وضع جهاز المناعة بكامله وهي تحدد درجة تأثير الفيروسات والبكتيريا والعدوى على أنواعها فينا، وتضبط أيضا أثر المواد الكيميائية والضغط النفسي ومجموعة الإعتداءات والحالات المرضية التي يمكن أن تلحق الضرر بجهازنا المناعي، شارحا ذلك بشيء من التفصيل حيث يشير إلى أن الطبيعة قد منحت جهازنا المناعي وسائل دقيقة جدا تؤهله لتحديد ما إذا كانت مادة في جسمنا دخيلة ام لا، إحدى تلك الوسائل تسمى "مولدات المضاد" Antigens ونجدها على خلايا جسم كل كائن حي من ابسط الفيروسات إلى البشر أنفسهم يملك مولدات مضادة فريدة تشكل جزءا لا يتجزأ من بصمته (مادته) الكيميائية، وأحد أقوى مولدات المضاد في الجسم البشري هو ذلك الذي يحدد فصيلة الدم. أن مولدات المضاد الخاصة بكل فصيلة من فصائل الدم حساسة جدا بحيث تعتبر حين تعمل بفعالية أهم صمام أمان لجهاز المناعة، ويتم أنتاجها تلقائيا فهي تظهر غالبا عند الولادة وتبلغ مستوى النضج تقريبا في الشهر الرابع من العمر، والخطوة الأولى التي يقوم بها مولد المضاد الخاص بفصيلة دمك عندما يستشعر مولد مضاد غريب إلى جسمك هي أن ينتج أجساما مضادة، والأجسام المضادة هي مواد كيميائية متخصصة تنتجها خلايا جهاز

المناعة، هدفها الالتصاق بمولد المضاد الدخيل بغية القضاء عليه، وتظل المعارك دائمة بين جهاز المناعة والدخلاء الذين يحاولون أن يغيروا أو يحولوا مولدات المضاد الخاصة بهم إلى أشكال جديدة لا يتعرف عليها الجسم، ويرد جهاز المناعة على هذا التحدي عبر زيادة مستمرة في أنواع وأعداد الأجسام المضادة التي ينتجها.

• لحظة تاريخية عن علاقة فصائل الدم بالشخصية:

بعدما اكتشف لأندستينر فصائل الدم، أظهرت الدراسات المتعمقة في الأصول الإنسانية أن فصائل الدم تتوزع بتركيز أعلى في بعض الشعوب عن غيرها (على سبيل المثال، فصيلة الدم B تتوزع بنسبة أعلى بين الشعوب الآسيوية)، وهذه الحقيقة استخدمت من قبل النازية للأفكار المتقدمة عن تميزهم على بقية الشعوب. وهذه الانحرافات تم تعميقها حتى ما قبل استصدار القوانين المضادة للسامية، حيث ظهرت كلمة الدم الألماني "German" Blood ودعمت بقوة لدى الألمان للبحث عن أصولهم. وأول من نقل هذه النظرية إلى اليابان عام ١٩١٦م هما ساكاي وهارا Sakae and Hara حيث درساً أسطورة فصائل الدم في ألمانيا، وهذه الأسطورة لم تبنى على أي أسس إحصائية، وتعارضت فيما بعد مع أسطورة فوروكاوا. في عام ١٩٢٦ نشر هيرانو وياشيمو Hirano and Yashima أسطورتهم بعنوان العلاقات البيولوجية لفصائل الدم "Blood type biological related" في مجلة الجيش الطبية، وكانت عبارة عن تقرير غير إحصائي وغير علمي، مثله مثل التي قبله مليئة فقط بالعنصرية. وفي عام ١٩٢٧م نشر فوروكاوا (بروفيسور في مدرسة المعلمات النسائية بطوكيو) بحثه في المجلة المدرسية الدراسات النفسية psychological Research، بعنوان دراسة المزاجية من خلال فصيلة الدم "The Study of Temperament Through Blood Type"، وسرعان ما أنتشرت وذاعت هذه الفكرة بين اليابانيون العوام، بالرغم من افتقارها للاعتماد، في الوقت الذي كانت فيه الحكومة العسكرية تتجه لتفريخ الجند واستخدمت الدراسة ما بين عشرة إلى عشرين شخص أثناء البحث. وفي دراسة أخرى عمل فروكاوا على مقارنة فصائل الدم بين عرقين مختلفين من البشر هما الفرموزيين في تايوان Formosans والايانو Ainu الذين يسكنون شمال شرق آسيا، وعلى وجه التحديد منطقة هوكايدو. ووجد أن ٤١.٢٪ من التايوانيين فصيلة دمهم O بينما لا تمثل هذه الفصيلة أكثر من ٢٣.٨٪ بين الايانو. وفي بداية الثلاثينات من القرن الماضي هدأت زوبعة هذه الادعاءات، حيث إنه لم تكن لها أصول علمية. وفي بداية السبعينات من القرن الماضي أعيد إحياء هذه الفكرة مرة أخرى على يد نومي Nomi (كان محامي وإذاعي و لم تكن له أي خلفية طبية). (Wikipedia, the free encyclopedia).

• ٢ - الاكتئاب : Depression

يذكر عكاشة (٢٠٠٨م، ص ٢٠) أن الإضطرابات الوجدانية بين الافراد تنتشر بنسبة تتراوح بين ٥- ٦ ٪ بغض النظر عن الثقافة والجهة الجغرافية، فقد دلت احصائيات منظمة الصحة العالمية لعام ٢٠٠٢ على أن نسبة الاكتئاب في العالم نحو ٥ ٪ وأنه يوجد نحو مائة واربعون مليون مكتئب في عالمنا المعاصر، ويحتل في عام ٢٠٢٠ أن تصل النسبة إلى ثلاثمائة مليون، إذا كان تعداد العالم نحو ستة مليارات نسمة، ويعتبر (فارلي و ماكولي، ٢٠٠٠) بأن الاكتئاب يعد من المشاكل الطبية الشائعة، حيث يصيب ٢- ٥ ٪ من الأطفال والمراهقين من مجموع السكان، وتزداد نسبته عند الأطفال في المراكز الطبية والمصحات النفسية ومعدلات انتشاره تزداد بشكل خطير كلما اقترب الطفل من مرحلة المراهقة.

الكآب والكآبة والكآبة: تعني الغم وسوء الحال والأنكسار من حزن، واكتآب فهو كئيب وكئيب ومكتئب (الفيروز ابادي، ١٩٩٦م، ص ١٦٤). وهو من الناحية اللغوية يمثل شدة الهم والغم والحزن الشديد ، والهبوط والأنقباض والأنكسار أو الإعياء والشعور باليأس والأسى. ويؤدي إلى خفض النشاط أو الحيوية (الفيروز ابادي، ١٩٩٨م، ص ١٢٨).

وقد أوضح طه (٢٠٠٣م، ص ١١٦) بأنه حالة من الإضطراب النفسي تبدو أكثر وضوحا في الجانب الأنفعالي للشخصية حيث يتميز بالحزن الشديد واليأس من الحياة، ووخز الضمير وتآنيب النفس على شروخ لم يرتكبها، بل تكون متوهمة في الغالب، مما يجعل حياته جحيما لا يطاق. ومن هنا كان احتمال أنتحار المريض كبيرا، حتى يتخلص من هذه الحياة المملوءة بالحزن والقلق والمخاوف واليأس التي قد تجعله قليل النوم بطيء الحركة رافضا للطعام وبالتالي يصاب جسمه بالهزال الشديد.

وذكر الحفني (٢٠٠٣م، ص ١٩٩) بأن حالات الإكتئاب هي استجابات لفقدان أنسان أو شيء عزيز، وأن الشعور بالإكتئاب لهذا الفقدان يقويه في النفس حالات مماثلة حدثت للمكتئب في طفولته، وربما لا تكون فقدانا بالمعنى المفهوم، فقد تكون حالات انفصال عن عزيز أو خيبة امل فيه. وأنه يمكن أن يحدث عندما يدرك الكائن هدفه ويعي في نفس الوقت أنه عاجز من أن يصل اليه.

ويلاحظ على التعريفات السابقة أنها تشترك في اعتبار الاكتئاب حالة مختلطة من مشاعر اليأس والهم والضيق المستمر وفقدان القابلية للحياة، مع وجود نظرة سلبية للحياة وللذات و شعور دائم بتآنيب الضمير لأسباب وهمية وانخفاض في مستوى النشاط والانتاجية.

• ٣ - القلق : Anxiety

يعد القلق من إحدى الاضطرابات النفسية التي يصاب بها الإنسان نتيجة لضغوط الحياة وتعقيداتها، فالظروف ودوافع المجتمع التي يعيشها الإنسان

يتخللها مراحل صعبة تجعله قلقاً على مستقبله، ومن أجل أن يقلل من حدة القلق الذي يعانیه لابد من أن يتكيف ويتلاءم مع هذه الظروف والدوافع ويتوافق معها حتى ينجو من القلق وإذا لم يشبع حاجاته ورغباته أصبح قلقاً وحياته غير مستقرة وهادئة. ويذكر عبد الرحمن (٢٠٠٠م، ص ٢٢٩) أن واحداً من كل أربعة أشخاص يتعرض يوماً ما على مدار حياته لواحدة أو أكثر من اضطرابات القلق، وأكثره شيوعاً يوجد ما بين ١٠ : ١٥ ٪ من مجموع المرضى الخارجيين (غير المنومين والمراجعين للعيادات الخارجية)، ولدى ١٠ ٪ من المرضى داخل المستشفيات، وتوضح الدراسات أن ٢٥ ٪ من الأصحاء قد صادفوا القلق في وقت ما من حياتهم. وتضيف هويدا أحمد ومحمود (٢٠٠٢م، ص ١١٨) بأن نسبة المصابين بالقلق النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية بلغت درجة أكبر من نسبة المصابين بأمراض القلب وتصلب الشرايين، وأنه يصيب ١ ٪ إلى درجة العجز وأغلب المصابين به من النساء بنسبة ٨٠ ٪، وتعزى زيادة انتشار المرض في النساء مقارنة بالرجال إلى تعرض النساء لأنواع مختلفة من الضغوط التي تختلف بحسب المجتمعات. وقد وجد عكاشة (٢٠٠٣م، ص ١٣٨) أن حوالي ٢٠ ٪ من المرضى المترددين على عيادة الطب النفسي بمستشفى جامعة عين شمس يعانون من القلق النفسي، وهي أعلى نسبة بالنسبة لجميع الأمراض النفسية والعقلية المختلفة.

ويمكن تقسيم تعريف القلق إلى ثلاث أقسام كما يلي صW، التعريف اللغوي والتعريف النفسي والتعريف الديني.

• ٤- العدوان: Aggression

• مفهوم العدوان :

من خلال إطلاع الباحثة على العديد من المصادر لاحظت أن من الصعوبات التي تواجه تحديد معنى العدوان عدم وجود خط فاصل وحاسم لتعريف العدوان، بالرغم من تلك الصعوبات سوف يتم استعراض العديد من آراء العلماء والباحثين التي أسهمت في إيضاح مفهوم العدوان.

فكلمة العدوان مصدر واصل الفعل عدا ومنه الرباعي اعتدا فنقول اعتدا يعتدي فهو معتد، ومعتدى عليه اسم مفعول من اعتدا ومعتدي اسم فاعل من اعتداء والمصدر اعتداء ومثله العدوان. (الجوهري: ١٤٠٢م، ص ٢٤١٩).

ونقل مرعشلي (١٩٧٤م، ص ٩٢) عن مجمع اللغة العربية في القاهرة اعتداء بمعنى التهجم على الآخرين رغبة في السيطرة أو نتيجة للشعور بالظلم أو نحو ذلك، والاعتداء في مصطلح الفلسفة هو سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذات أو ما يحل محلها من الرموز. ويعتبر السلوك العدواني الاعتدائي تعويضاً عن الحرمان الذي يصيب الشخص المعتدي.

وعرفه محمود (١٤١٨م، ص ٢٠٩) بأنه سلوك يحدث نتائج تخريرية أو مؤذية أو قبض السيطرة على الآخرين جسدياً أو لفظياً في ضوء خصائص السلوك ذاته

(مثل الإهانة أو الضرب أو التخريب) وشدة السلوك وخصائص الشخص المعتدي عليه. وقد اتفق كل من عبد الله وأبو عباة (١٩٩٥م، ص ٥٢٩) ودولارد وزملاؤه وبأندورا وكار وزملاؤه على أن العدوان سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى والضرر بفرد آخر يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنيا أو لفظيا وسواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في صورة الغضب أو العداوة التي توجه إلى المعتدى عليه أو إلى ممتلكاته. وقام (ماكوبي و جاكليين) بوضع تعريف عام يتعامل مع العدوان على أنه مجموعة من الدوافع المتعددة التي تجعل لدى الفرد الرغبة في إلحاق الضرر بالآخرين أو الرغبة في السيطرة عليهم وفرض القوة عليهم. وهذا التعريف يركز على نية وقصد الفرد العدواني ودوافعه الأساسية أكثر من تركيزه على الطفل نفسه، وقدم (بارون) تعريفاً للسلوك العدواني يأخذ في اعتباره الطفل نفسه إضافة إلى النية والقصد من ذلك الفعل حيث يعرفه بأنه: أي شكل من الأشكال السلوكية الموجهة بقصد إيذاء أو إلحاق الضرر بشخص آخر لديه الرغبة في تحاشي مثل تلك الأشكال عن السلوك. (ديبس، ١٩٩٧م، ص ٣٥٥). وعرفه (ميرز) بأنه حالات السلوك الموجهة لإيقاع الأذى بشخص ما بشكل مباشر أو غير مباشر، أما (زيلمان) فيرى أن العدوان هو أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر، وعرفه (هيلجارد) بأنه نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع أو أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر، أما عن طريق الجرح الفيزيقي الحقيقي أو عن طريق سلوك الاستهزاء أو السخرية أو الضحك. (الزغبى: ١٩٩٧، ٢٢١). ويلاحظ على التعاريف السابقة توفر النية والقصد في الإضرار أو الأذى بالآخرين.

وترى الباحثة أن رأي (الوالبلي، ١٤١٤) و (ديبس، ١٩٩٧) في اعتبار تعريف (بارون) هو أكثر التعاريف شمولية لتمييزه عن بقية التعاريف السابقة نظرا لتحديده معايير يمكن الحكم من خلالها على سلوك الفرد، وينص تعريف برأون على أن العدوان هو أي شكل من الأشكال السلوكية الموجهة بقصد إيذاء أو إلحاق الضرر بشخص آخر لديه رغبة تامة في تحاشي مثل هذه المعاملة. أيضا وضع حافظ وقاسم (١٩٩٣م، ص ٢) تعريفا شاملا للسلوك العدواني ترى الباحثة أنه مناسب ويتلاءم مع هذه الدراسة وينص التعريف على أن السلوك العدواني سلوك يعرفه المجتمع أنه عدواني، وينطوي على شيء من القصد والنية، يقوم به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يقوم بسلوك يسبب له الأذى وللآخرين والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط، فيشعر الفرد بالراحة ويعود الاتزان إلى شخصيته.

• صعوبات التعلم : المفهوم والتطور :

بذل المتخصصون محاولات عديدة للتوصل إلى تعريف محدد ومقبول لصعوبات التعلم يمكن أن ينطوي تحته كل تلميذ يتعرض لصعوبة تعلم وتجدر الإشارة بأن المفهوم قد ارتبط في بدايات الأربعينات بالأطفال المتخلفين

كنتيجة لإصابات الدماغ، الأمر الذي يؤدي إلى اضطراب في الجهاز العصبي الحركي بحيث يؤثر ذلك على تفكير وإدراك وسلوك الطفل الأنفعالي مما يشكل عائقاً أمام عملية تعلمه للمهارات الدراسية، ولقد ارجع (شترأوس) أسباب هذا الاضطراب إلى عوامل بيئية تعود إلى نقص الأوكسجين أثناء الولادة وإلى الحميات التي تصيب الطفل أثناء الإرضاع، وإلى إصابات الرأس، وإلى عوامل وراثية دماغية لا علاقة لها بإعاقات التعلم (العزة، ٢٠٠٦م، ص ٤١). وقد تأثر (كيرك) بمفهوم سترأوس للإصابة الدماغية في تعريفه المبكر الذي قدمه عام ١٩٦٢، بالمشاركة مع بيتمان حيث ارجع صعوبات التعلم إلى احتمال وجود اضطراب أو تأخر النمو في واحدة أو أكثر من العمليات المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو الموضوعات الدراسية الأخرى تنتج عن إعاقة نفسية بسبب إمكانية وجود عيوب وظيفية في المخ أو اضطراب أنفعالي أو سلوكي، وليس نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل التعليمية والثقافية، وطبقاً لهذا التعريف فإن صعوبات التعلم عبارة عن مشكلات في العمليات المسؤولة عن الأداء اللغوي والأكاديمي للأفراد في كل الأعمار، ثم عاد (كيرك) في عام ١٩٧١ و أوضح بأنه ليس كل طفل يظهر تخلفاً في المدرسة يكون لديه صعوبات تعلم، فالطفل الأصم مثلاً لديه صعوبات لغوية أو صعوبات في النطق ومع ذلك لا يمكن تصنيفه على أن لديه صعوبات تعلم، لأن تخلفه في اللغة والنطق يعتبر نتيجة لعدم قدرته على السمع . وقدمت (بيتمان، ١٩٦٥) تعريفاً ينص على أن الطفل ذو صعوبة التعلم هو ذلك الطفل الذي يظهر تباعداً دالاً تربوياً بين إمكاناته العقلية ومستوى أدائه الفعلي، ويرتبط ذلك باضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي، ولا ينشأ عن تأخر عقلي عام أو حرمان تعليمي أو ثقافي أو اضطرابات أنفعالية حادة أو فقدان الحواس. وعرف (أوين، ١٩٧١) الأطفال ذوي صعوبات بأنهم هم الذين لديهم ذكاء مرتفع إلا أنهم يعانون من مشكلات تعلم في الفصل الدراسي كنتيجة للحرمان الثقافي والمشكلات الانفعالية التي تواجههم في حياتهم، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على العوامل الخارجية على عكس التعريفات السابقة التي أكدت على العوامل الذاتية كأساس لصعوبات التعلم. وأيضاً تعريف (روس، ١٩٧٤) بأنها اضطرابات نوعية في كفاءة التعلم لا يمكن أن تعزى إلى: ❖ إعاقات عقلية ❖ عيوب في الوظائف البصرية أو السمعية، ❖ اضطرابات أنفعالية، ❖ حرمان ثقافي.

ويميز هذا التعريف بين حالات صعوبات التعلم وبعض الفئات التشخيصية الأخرى، حيث إن الاضطرابات في كفاءة التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعتبر اضطرابات نوعية وليس اضطرابات عامة في القدرة على التعلم بصفة عامة، وهذه الفكرة تضع حداً فاصلاً بين فئة صعوبات التعلم وحالات التأخر العقلي أو بطأ التعلم أو الحرمان البيئي. وامتداداً لفكرة الاضطرابات النوعية عند (روس) واشتق (ويتمان ورفاقه، ١٩٧٥) تعريفاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير إلى أنهم أطفال في أي مرحلة عمرية يظهرون قصوراً جوهرياً في

مجال جزئي من التحصيل الأكاديمي نتيجة لإعاقات إدراكية أو إدراكية حركية بغض النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى، وهذا التعريف يركز على صعوبات التعلم التي ترتبط بالمشكلات الأكاديمية التي تنتج عن القصور في العمليات الإدراكية. وقدم (مايرز وهاميل، ١٩٧٦) مفهوم النوعية حين عرفا الأطفال الذين يعانون من مشكلات نوعية في التعلم ويظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر في شكل اضطرابات في الاستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب. أما (جيرهارت و ويشان، ١٩٨٠) فقد عرفا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم هم الذين يظهرون اضطرابا في التعلم يظهر جليا كمشكلة في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو الحديث أو التفكير أو الاستماع، وعادة ما يستلزم ذلك العمليات المرتبطة باستخدام اللغة (الحديث، الكتابة) مع الأخذ في الاعتبار التباعد الدال بين الأداء أو التحصيل الفعلي للفرد وقدرته المتوقعة على الأداء أو التحصيل، وهذا التعرف اعتمد على مفهوم العمليات النفسية الأساسية وفكرة التباعد. وبناءً على نفس المفهوم يعرف (مانجروم، ١٩٨٢) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم الذين لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكنهم أن يصلوا إليه، ويستبعد من هؤلاء الأطفال المتخلفون عقليا والمعوقون بدنيا والمصابون باضطرابات السمع والبصر. ويتفق كل من (ليشيت و كيسنر ١٩٨٥) مع (ريبير، ١٩٨٥) في تعريفهم لصعوبات التعلم بأنه يشير إلى هؤلاء الأطفال الذين يفشلون في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية برغم أن ذكائهم يقع في المدى المتوسط أو أكثر من ذلك. أما (دولجينز، ١٩٨٥) فقد حددت مصطلح صعوبات التعلم باستبعاد الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم كنتيجة لضعف البصر أو السمع أو الإعاقات الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الأنفعالي أو الحرمان البيئي، وأن صعوبات التعلم تتضمن الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو الأفضل من ذلك (نسبة الذكاء ٩٠ أو أكثر) ويظهرون تباعدا دالا بين قدراتهم على التعلم وأدائهم الأكاديمي الفعلي. (ملحم، ٢٠٠٦م، ص ٤٧) (عبدالوهاب، ٢٠٠٤م، ص ٢٧ - ٣٥)، (العزة، ٢٠٠٦م، ص ٤١ - ٤٦)، (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص ١٦)، (كامل، ٢٠٠٥م، ص ٥).

هذه التعريفات تمثل جهود فردية وأراء لعلماء ومتخصصون للوصول إلى مفهوم محدد ومقبول لصعوبات التعلم، ومن ناحية أخرى تضافرت جهود العديد من الجمعيات والمؤسسات المتخصصة في البحث عن تعريف مقبول يفيد الباحثين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم، ويمكن إجمال هذه الجهود والمحاولات المتعددة في التعريف الشامل الذي أصدرته اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم ١٩٨١ والمكونة من الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع وجمعية الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم ومجلس صعوبات التعلم وقسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل وجمعية القراءة الدولية وجمعية أورتن لعسر

القراءة، جميع هذه الجهات أصدرت تعريفاً ينص على: أن صعوبات التعلم ميدان شامل يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو العمليات الحسابية وتعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وإذا حدث وأن ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقات مثل قصور الحواس أو التخلف العقلي أو اضطراب أنفعالي أو اجتماعي، أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية، أو طرق التدريس غير المناسبة، أو عوامل نفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون ناتجة مباشرة عن تأثير هذه الإعاقات.

وفى عام ١٩٨٨ عدلت اللجنة القومية تعريفها المشار إليه مقررته وجوب إضافة مشكلات الضبط الذاتي في الإدراك، ومشكلات الإدراك الاجتماعي ومشكلات التفاعل الاجتماعي، ثم قامت عام ١٩٩٤ بإدخال تعديلاتها على التعريف بحيث أصبحت تعرف صعوبات التعلم على أنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية (داخلية) المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تحدث متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تُنشأ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقات الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب أنفعالي) أو مع مؤثرات خارجية (فروق ثقافية أو تعليم غير كافي أو غير ملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات، (عبدالوهاب، ٢٠٠٤م، ص ٣٦ - ٤٥)

ويعتبر هذا التعريف من أكثر تعاريف صعوبات التعلم شمولية وانتشاراً ولاقى الكثير من القبول في أوساط المهتمين بمجال صعوبات التعلم. ويتضح من العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم أنها تتفق فيما بينها في عدد من النقاط وهى :

- 7 مبدأ التباعد: ويعنى وجود فروق دالة بين الأداء الفعلي للطفل وإمكانياته المتوقعة.
- 7 افتراض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.
- 7 استبعاد حالات الإعاقات الحسية والعقلية.
- 7 استبعاد مشكلات التعلم الناتجة عن مؤثرات بيئية.
- 7 الارتباط الوثيق بالنمو التربوي والأداء الأكاديمي.

• التمييز بين صعوبات التعلم والفئات الخاصة الأخرى:

تعتبر معرفة الحدود الفاصلة بين المفاهيم المتشابهة ضرورة لكل باحث حيث إن تحديد المفهوم الخاص بالدراسة تحديداً دقيقاً بما يميزه عن المفاهيم

الأخرى يؤدي إلى وضوح الرؤيا بما لا يؤدي إلى خلط المفاهيم المتشابهة، ولذا فإن الباحثة تحاول توضيح الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم التربوية المشابهة أو القريبة منه.

• أ- التأخر الدراسي:

يعتبر مفهوم التأخر الدراسي من أكثر المفاهيم تشابهاً مع مفهوم صعوبات التعلم، إلا أنه يوجد بينهما اختلافات، فالتأخر الدراسي يعتبر من المفاهيم التي تتميز بالعمومية والشمول، حيث إن التلميذ المتأخر دراسياً هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة لأي سبب من أسباب العجز سواء كانت عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية. (الشرقاوي، ١٩٨٣م، ص ١٧)

ويذكر السيد (٢٠٠٣م، ص ٣٠) بأن الطالب المتأخر دراسياً هو الذي يكون تحصيله الدراسي أقل مما تسمح به استعداداته الدراسية والتي تقاس من خلال اختبارات الذكاء والتحصيل والاستعدادات، فإذا كانت استعدادات التلميذ عالية بناءً على نتائج الاختبارات النفسية وكان تحصيله الدراسي متوسطاً مثلاً اعتبر متأخراً دراسياً، وإذا كانت قدراته العقلية تقع ضمن الحدود المتوسطة وكان تحصيله دون ذلك فإنه يعد متأخراً دراسياً أيضاً.

• ب- بطء التعلم:

الأطفال بطيئو التعلم هم الذين تعتبر قدراتهم على التعلم في كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال في نفس العمر الزمني، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح ما بين ٧٠ : ٨٤، وبطء التعلم يقع بصورة أساسية في مجال العمليات العقلية، فالطفل بطيء التعلم قد يحرز تقدماً في النواحي الانفعالية - الاجتماعية وحتى في المهارات الميكانيكية والتذوق الفني التي لا تتطلب عملاً عقلياً عالياً في حين أنه بطيئاً في تعلم التفكير والتحليل والتركيب والتعليل، والفرق بين ذوي صعوبات التعلم ويطيئو التعلم أن الفئة الأولى تظهر فشلاً دراسياً غير متوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية بينما الفئة الثانية يكون الفشل عندها في جميع المواد (نهلة عبد المجيد، ٢٠٠٦م ص ٢١)، (أبو علام و شريف، ١٩٨٣م، ص ٣٥).

• ج- معوقات التعلم:

بالرغم من أن المصطلحين Learning Disabilities و Learning Difficulties يمكن أن يترجما إلى صعوبات التعلم إلا أن بعض الكتابات ترجمت المصطلح الأول صعوبات التعلم والثاني معوقات التعلم، وظهرت أن صعوبات التعلم ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ومستوى ذكائهم عادي أما في مصطلح معوقات التعلم ترجع مشكلات تعلمهم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة، واستخدم مصطلح Learning Difficulties في فترة من الفترات في المجتمعات الأجنبية ليصف فئة الأطفال الذين يعانون من انخفاض طفيف في الذكاء، واستخدم أحياناً أخرى فئة الأطفال المتخلفين عقلياً

القابلين للتعليم، كما استخدم أيضاً لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات التعلم بسبب يتعلق بالمحتوى الدراسي مثل صعوبة المحتوى أو عدم اتساقه مع المقاييس العالمية أو عدم مراعاته لطبيعة خصائص الطفل ونموه النفسي، واستخدم هذا المصطلح Learning Difficulties أيضاً بمعنى العسريّة التعلم، وهو يشير إلى تلاميذ ذوي حاجات تعليمية خاصة عادة ما يتكرر فشلهم عند وضعهم في الفصل الدراسي العادي، كما أنهم يعانون من انخفاض طفيف في الذكاء. (نهل عبد المجيد، ٢٠٠٦م، ص ٢٣)

• نسبة انتشار صعوبات التعلم:

تتفاوت نسبة انتشار صعوبات التعلم تبعاً لعدة معايير أهمها المعيار المستخدم في تحديد صعوبات التعلم ومعايير إجراءات الكشف، فكلما كانت إجراءات الكشف دقيقة كلما قل عدد الطلاب، فعلى سبيل المثال استخدم (مايكل بست وبوشز، ١٩٦٩) محكاً واحداً وحصل على نسبة انتشار تبلغ حوالي ١٥٪. وحين استخدموا محكات أخرى (التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية العامة) حصلوا على نسبة تصل إلى حوالي ٨-٧٪ من أطفال المدارس الابتدائية هم من ذوي صعوبات التعلم، أما (ميير، ١٩٧١) فقد وجد أن ما نسبته ٤,٧٪ من عينة مؤلفة من ٢٤٠٠ طالب يعانون من صعوبات التعلم (ماجدة عبيد، ٢٠٠٠م، ص ٢١٣) و (جدوع، ٢٠٠٧م، ص ٢٧). وفي عام ١٩٨٣ قرر (كيرك وجالاجر) أن ١:٢٠ من مجتمع التلاميذ يعانون من صعوبات حادة في التعلم، وأن ١:٥٠ من هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات خفيفة في التعلم، وقدّر مكتب التربية الأمريكي نسبة انتشار صعوبات التعلم عام ١٩٧٨ بحوالي ١,٨٩٪ من الأفراد في عمر من ٣:٢١ سنة، وارتفعت هذه النسبة حسب تقديرات مكتب التربية الأمريكي أيضاً في عام ١٩٨٦ إلى ٤,٧٣٪، ويشير (كافيل وآخرون ١٩٨٧) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم في الولايات الأمريكية هي ٤٠,٦٪ في الفئة العمرية من ٣:٢١ عاماً. (عبد الوهاب، ٢٠٠٤م، ص ٨٢-٨٤). أما عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياساً بالبنات حيث تصل النسبة إلى ٣ للبنين في مقابل ١ للبنات، ويرى الباحثون أن زيادة انتشار صعوبات التعلم بين البنين إنما يرجع إلى قابليتهم البيولوجية الكبيرة لذلك حيث إنها ترتبط في الأساس بهرمون التستستيرون أي هرمون الذكورة وهو ما يزداد بين البنين قياساً بالبنات، في حين يرى البعض أن زيادة نسبة البنين نتيجة للحيز في عملية التشخيص بسبب بعض السلوكيات المزعجة الصادرة منهم كضرب النشاط أو غيره (محمد ٢٠٠٥م، ص ٥٠). وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في معدل انتشار صعوبات التعلم وجد (أورتون) أن نسبة صعوبات القراءة لدى الذكور بالمقارنة بالإناث تقدر بأربعة إلى واحد على الترتيب، بينما يرى (رابينو فيتش) أنها تقدر بعشرة إلى واحد، أما (تيلفولد وسأوري، ١٩٨٢) فقد قدرا نسبة صعوبات التعلم لدى الذكور بالمقارنة بالإناث باثنين إلى واحد، في حين اكتفى (دافيسون ونيل ١٩٨٢) بالإشارة إلى أن الذكور يعانون من صعوبات التعلم أكثر من الإناث.

وتعتبر نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال اكبر من نسبة انتشار حالات الإعاقة الأخرى، حيث أظهرت الدراسة التي أجراها مايكل (بست وبوشن، ١٩٦٩) أن نسبة صعوبات التعلم مقاسة بالتباعد بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة تبلغ ٧٪ من أطفال المدارس الابتدائية، وأظهرت أيضاً أنها تعتبر أعلى من نسب الإعاقة الأخرى، حيث كانت نسبة الإعاقة العقلية ٢.٣٪ ونسبة الإعاقة السمعية ٠.٦٪ ونسبة الإعاقة البصرية ١٪، ونسبة ذوي الاضطرابات الانفعالية حوالي ٢٪. (عبد الوهاب، ٢٠٠٣م، ص ٨٣).

• الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم:

وبناءً على ما سبق عرضه من تعريفات ومفاهيم وتصنيفات لصعوبات التعلم فإنه لابد من التطرق لأهم الخصائص المميزة لهذه الفئة. قسم الروسان (٢٠٠١م، ص ٢٠٤ - ٢٠٨) مظاهر صعوبات التعلم إلى ثلاثة أقسام وهى:

- 7 أولاً: المظاهر السلوكية:
- 7 ثانياً: المظاهر العصبية (البيولوجية):
- 7 ثالثاً: المظاهر اللغوية:

• العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

يرى بعض المنظرين أنه من الصعب تحديد العوامل المسببة لصعوبات التعلم نظراً لحدوث هذا المفهوم بالإضافة إلى تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى كالتخلف العقلي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، وسوف تستعرض الباحثة عدد من الآراء المختلفة التي وردت فى أسباب صعوبات التعلم. حيث ذكر عبد الوهاب (٢٠٠٤م، ص ٤٩) بأن هناك ثلاثة أسباب مفترضة لصعوبات التعلم يمكن تصنيفها في ثلاث فئات أساسية هي:

- 7 الأسباب العضوية والبيولوجية:
- 7 الأسباب الوراثية:
- 7 الأسباب البيئية:
- 7 وازدادت وسام عطيفي (٢٠٠٣م، ص ١٩) على ما سبق عدد من العوامل وهى:
- 7 الاضطراب النفسى:
- 7 عوامل أخرى:

واظهرت دراسة منشار (١٩٩٤) أن العلاقة بين المعلم والتلميذ تعتبر أحد أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (السيد، ٢٠٠٣م، ص ٦٧)

• المداخل النظرية لتفسير صعوبات التعلم:

تباينت الاطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التى حاولت تقديم اجابات ترشد الباحثين لتفسير صعوبات التعلم، وسوف تعرض الباحثة لاهم النظريات التى تناولت تفسير صعوبات التعلم:

١- النظرية النيورولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ،اذ يمكن أن تؤدي الاصابة فى نسيج المخ إلى ظهور

سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها نقص الأكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة، أو الاختناق أو نقص التغذية أو حالات سيولة الدم ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة. ويمكن تحديد إصابة المخ أو الخلل البسيط من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ.

٢- نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي:

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي حركي، ثم تتطور هذه الأساس من المستوى الإدراكي الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي، ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي، وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي.

ويرى كيفارت ١٩٧١ في نظريته أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاطه المدرسي، أي في حوالي سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، ويتكون لديهم ادراك غير مطابق للواقع، مثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقارهم إلى ادراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم، ويعتبر ذلك سببا في الصعوبات الدراسية فإنه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية الحركية.

٣- نظرية تجهيز المعلومات:

تفترض هذه النظرية أن هنك مجموعة من آليات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأنهذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين، وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل أنجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يجري وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركهذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وبالتالي فإن صعوبات التعلم وفقا لهذه النظرية ترجع إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

٤- النظريات المتصلة بمهام التعلم:

وتركز هذه النظريات على حقيقة أن العمل المدرسي غالباً ما يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال في القدرة في أساليب التعلم، وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها لا تناسب ما يعرفه التلميذ والكيفية التي يتعلم بها (الأسلوب المعرفي للتلميذ) وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما:

أ- تأخر النضج (بطء النمو):

ويفسر أصحاب هذا الاتجاه صعوبات التعلم إلى أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي وأنه نظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب نضج بطء النضج فإن كلاً منهم يختلف في معدل وأساليب اجتياز مختلف مراحل النمو، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة.

ويركز المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلائم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن فيها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقاً لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصه.

ب- الأساليب المعرفية:

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثيراً من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع (وتؤثر في) النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن (ولكنه ليس أقل قدرة من) أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم أفضل، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملائمة. (كامل، ٢٠٠٥م، ص ٤٠ - ٤٤).

رابعاً : الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات والبحوث التي قام بها الباحثين ذات أهمية بالغة في إثراء البحث العلمي فهي تضيف لبنة فوق الأخرى إلى الصرح العلمي، وهذه الدراسات تقدم معلومات هامة للباحثين والمهتمين مما يخلق ثراء فكرياً ويوسع من دائرة إخضاع الظاهرة للبحث العلمي من جوانب متعددة. ومن خلال عملية البحث التي قامت بها الباحثة في عدد من دور ومراكز الأبحاث العلمية داخل وخارج

المملكة ومن خلال البحث عن طريق شبكة المعلومات "الأنترنت" وذلك من أجل الحصول على دراسات متعلقة بموضوع الدراسة، وجدت الباحثة أن موضوع صعوبات التعلم حظي باهتمام العديد من الباحثين في مختلف الثقافات، ولكنها لم تتحصل على أي دراسة في نفس الموضوع، وخصوصاً في ما يتعلق بفصائل الدم.

هذا وقد قسمت الباحثة الدراسات في عدة محاور وهي كالتالي:

7 دراسات تناولت فصائل الدم مع بعض المتغيرات النفسية والشخصية.

7 دراسات تناولت صعوبات التعلم مع بعض المتغيرات النفسية.

- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع الاكتئاب والقلق

- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع السلوك العدواني.

7 دراسات تناولت صعوبات التعلم مع العوامل الوراثية (الجينية).

١- دراسات تناولت فصائل الدم مع بعض المتغيرات النفسية:

حاول العلماء استخدام التأثيرات البيولوجية المختلفة كمؤشرات بيولوجية للدلالة على الاضطرابات الفيزيائية والنفسية. وحيث إن الدم أحد المورثات الطبيعية ويعتبر الجهاز الناقل والوسط لمعظم العمليات الكيميائية الحيوية والغذائية، يتضح جلياً تأثير الدم بالغذاء والشراب والأمراض (تأثيرات خارجية مؤقتة)، وتنعكس هذه العوامل على الحالات النفسية لدى الإنسان، مثل شرب الخمر والإدمان والتدخين وغيرها من الانحرافات السلوكية.

وفصائل الدم (A, B, AB and O) تعتبر أحد المورثات الأساسية التي تحددها جينات الوالدين. يذكر روجرز و جلندون (Rogers and Glendon, 2003) أن فكرة تأثير هذه الفصائل على الشخصية نشأت من اليابان، حيث نشر فوروكاوا (١٩٢٧)، أول موضوع بعنوان "دراسة المزاجية الإنسانية عن طريق فصائل الدم"، وتشير النتائج إلى أن الفصائل (O) و (B) كانت نشطة (مكافح تقدمي، ايجابي)، بينما فصائل (A) و (AB) كانت كسولة (حذر، دفاعي سلبي). وفي دراسة أخرى استخلص (فوروكاوا، ١٩٣٠)، أن هناك علاقة بين المزاجية وفصائل الدم. حيث إن فصيلة (O) كانت قوية - متوحشة، لا تتأثر بالمغريات، متفائلة، مليء بالطاقة، عنيد، صلب، ويظهر أنه سهل الانقياد ولكنه واثق من نفسه. وفصيلة (A) كانت خجولة، سهلة الانقياد، متردد، قلق متحفظ، حساس للغاية. بينما فصيلة (B) كانت صريحة، مبهتجة، مرحلة اجتماعية، سريعة التفاعل، ومولعة بكل شيء. واكتشف أن فصيلة (AB) أكثر صعوبة لتصنيفها لأنها تحمل طابع متضادة. وقد تأثر بنتائج فوروكاوا العديد من الباحثين مثل (تومبسون، ١٩٣٦) حيث درس العلاقة بين فصائل الدم والعوامل النفسية لعدد ١٠٣ من طلبة الكلية في أمريكا، ونظراً لصغر عينة فصيلة الدم (B) فإنه قام بمقارنة الاختلافات على العوامل المختلفة بين فصيلة (A) و (O) فقط، واستخلص لا وجود لعلاقة بين فصائل الدم والذكاء والعواطف و الأنفتاح. بينما لم يتمكن (هيرمن و ديربي، ١٩٣٧) من إيجاد علاقة بين فصائل الدم ونوعية وحدة الأمراض العقلية. وفي عام ١٩٦٤ قام كاتل

وبوترلاين و هوندليبي (Cattell, Boutourline, and Hundleby, 1964) بدراسة العلاقة بين فصائل الدم والسمات الشخصية لعدد ٥٨١ طفل في إيطاليا تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٨ عام، وأظهرت تحاليل المتغيرات أنه لا توجد فروق واضحة بين فصائل الدم عدا فصيلة (A) حيث كانت أكثر عدم نضوج عقلي من غيرهم من الفصائل. وأظهرت دراسة أنجست و موريرجرويلي (Angst and Maurer-Groeli, 1974) على عينة ٢٨٨٣ من رجال الجيش أن الانطواء الذاتي ملحوظ أكثر لدى فصيلة الدم (AB) من غيرة من الفصائل الأخرى. والعواطف ملحوظة في فصيلة الدم (B) أكثر من (A). ومن دراسة الاستبيانات والمعطيات الديموجرافية في الدراسات السابقة لاحظ ايزنك (Eysenck, 1977) أن اليابانيين يحققون نتائج عالية ملحوظة أكثر من البريطانيين على مقياس أبعاد الشخصية للانطواء الذاتي والعصابية، ولاستكشاف ما إذا كان ذلك يعود إلى عوامل جينية أو اجتماعية، قام بفحص فصائل الدم لدى المشاركين اليابانيين والبريطانيين ووجد أن نسبة الفصيلة (AB) أعلى بشكل ملحوظ لدى اليابانيين (٨,٩٨) من البريطانيين (٣,٠١)، ونسبة الفصيلة (A) إلى (B) لدى البريطانيين (٤,٥٤) اكبر منها لدى اليابانيين (١,٦٤)، واقترح على ضوء النتائج أنها ترجع لأسباب جينية. وفي دراسة أخرى لكاتل وآخرون (Cattell, et al., 1980) حيث تم تطبيق استبانة العوامل ال ١٦ للشخصية على ٣٢٣ فرد من استراليا (١٥٦ رجل و ١٦٧ أنثى) وحددت فصائل دمهم باختبارات معملية. لم تظهر الدراسة أن فصيلة (A) كانت أكثر عدم نضوج عقلي من غيرهم من الفصائل. وحتى أنهم لم يجدوا علاقة بين فصائل الدم وعدم النضوج العقلي. بينما وجدوا أن فصيلة (A) سجلت نتائج أعلى من (O) بالنسبة للقلق، وكذلك سجلت فصيلة (A) أقل من (O) و (B) على التكامل الشخصي العاطفي. وفصيلة (AB) سجلت أعلى من (A) و (B) على الاكتفاء الذاتي. وقام سوان وآخرون (Swan et al., 1980) باستخدام استبانة كاتل لدراسة ٥٤٧ طالب من المسيسيبي في الصفوف ١ إلى ١٢. وبالرغم من أنهم لم يجدوا أي دلائل لدعم نتائج كاتل، إلا أنهم ذكروا أنه توجد علاقة بين فصائل الدم والشخصية، حيث أظهرت فصيلة (O) أكثر توتر من (A) و (B)، بينما فصيلة (AB) كانت الأكثر توترا. و فصيلة (A) أكثر مغامرة من (O) و (AB) ولكن الطلاب ذوي فصيلة (B) حصلوا على أعلى متوسط تسجيل في هذا العامل. وفي دراسة أخرى عبر حضارية لأيزنك (Eysenck, 1982)، قام بفحص علاقة فصائل الدم مع الشخصية في عشرون دولة ولاحظ أنه في معظم الدول تكون مستويات القلق والعصابية متناغمة مع توزيع فصيلة (B)، بينما الانطواء الذاتي والذهان متناغمة مع توزيع فصيلة (AB)، وفي الخلاصة نص على "أن العوامل الوراثية تلعب دور في إخراج اختلافات الشخصية مع اختلاف الدول والحضارات". وفي الأرجنتين قام دي ميكوسينسكي و أوماردي يورتيجا (de Mikusinski, and Omar de Urteaga, 1983) باستخدام أدوات قياس طورث بواسطة ايزنك (EPI)، لتقييم العلاقة بين المزاجية وفصائل الدم لدى

الشباب، وبسبب صغر العينة لم يتمكن من إدخال فصائل (B) و (AB)، وتمت المقارنة بين (A) و (O) فقط. ففي دراستهم الأولى لعدد ٥٥٧ طالب جامعي ذكر وجد أن فصيلة (O) أكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (A). ووجدوا في الدراسة الثانية والتي شملت عدد ٢٥١ ذكر و ٢٥٥ أنثى، أن فصيلة (O) أكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (A) لدى الإناث. أما بالنسبة للذكور فقد كانت النتيجة عكس الدراسة السابقة حيث إن فصيلة (A) أكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (O). وعلى عكس نتائج (كاتل وآخرون، ١٩٨٠) والمشار إليها سابقا، فقد قام جوقوار (Jogawar, 1983) بتطبيق استبانة كاتل للعوامل ال ١٦ للشخصية على ٥٩٠ طالب كلية في الهند وحاول إيجاد العلاقة مع فصائل الدم، ووجد أن فصيلة (A) أكثر اكتفاء ذاتي من فصيلة (B)، ووجد أيضا أن فصيلة (B) أقل استقرار عاطفي من فصيلة (O) أو (A) ولكنهم أسرع إدراكا من (A). وكانت نتائج فصائل كل من (B) و (O) أكثر توترا من فصيلة (AB) متواترة مع نتائج (سوان وآخرون، ١٩٨٠). ومرة أخرى باستخدام أدوات قياس طورت بواسطة ايزنك (EPI) قام لستر و جاتو (Lester and Gatto, 1987) بدراسة العلاقة مع فصائل الدم، على عدد ٩٢ طالب جامعي لمرحلة البكالوريوس وقرروا أنه لا توجد علاقة بين فصائل الدم والاكثاب والذهانية، وكذلك العصابية وأيضا فصيلة (O) وفصيلة (AB) أكثر انفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (A) و (B). وفي الهند استخدم ماروثام و باراكاش (Marutham and Prakash, 1990) نفس أدوات القياس التي طورت بواسطة ايزنك (EPI) وتم تطبيقها على ١٣٧ طالب دراسات عليا، وذلك لإيجاد العلاقة بين الشخصية وفصائل الدم. ووجدوا أنه لا توجد علاقة ذات دلالة واضحة بين فصائل الدم والأكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted)، ومع العصابية ولا حتى السلوك من النوع (A) (Type A behavior pattern)، ولكن عندما وزعت فصائل الدم على حسب قاعدة ايزنك، وجد أن الفصيلة (B) أعلى عصابية عن الفصائل الأخرى. وبقى في الهند أيضا حيث استخدم قوبتا (Gupta, 1990) نفس أدوات القياس التي طورت بواسطة ايزنك (EPI) وطبق الاستبيانات التي تقيس التهور (impulsiveness) والجرأة (venturesomeness) والتقمص العاطفي (empathy)، وقد وجدت أن الفصيلة (A) موجب كانت أكثر تهورا من الفصائل الأخرى. وكذلك الفصائل (A+) موجب و (O+) موجب كانت أكثر اجتماعية من فصيلة (B+) موجب وفصيلة (AB+) موجب، و (O+) كانت أكثر الفصائل تقمصا للعاطفة. ونظّل في الهند مع دراسة أخرى لقوبتا (Gupta, 1992) حيث تناولت فيها العلاقة بين الميلاد حسب فصول السنة وفصائل الدم والشخصية و كل من التهور (impulsiveness) والجرأة (venturesomeness) والتقمص العاطفي (empathy) والأنفتاح لخارج الذات (extroversion) والعصابية (neuroticism) ونقطة الضبط (locus of control). وقد وجدت أنه توجد

علاقة بين فصل الميلاذ وكل من التهور (impulsiveness) والجرأة (venturesomeness) والعصابية (neuroticism)، بالإضافة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين فصائل الدم والميلاذ حسب فصول السنة. وفي الدراسات الحديثة، تناولت دراسة كارمر وإيمايك (Cramer and Imai, 2002) علاقة فصائل الدم مع الشخصية، وقد طبقت الدراسة على ٤١٩ طالب من طلاب الجامعات الكندية (٩٢ ذكر و ٣٢٧ أنثى)، وكانت العينات توضح اختلال في التوزيع بين الإناث والذكور لكل فصيلة دم). وتحليل المتغيرات لكل عامل من عوامل الشخصية الخمسة مع الجنس (ذكر أو أنثى) وفصائل الدم كمتغيرات مستقلة، أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين فصائل الدم والشخصية، ومع ذلك وجد أن الرجال سجلوا أكثر انخفاض من الإناث على الإمعية والعصابية. أما دراسة روجرز و جلندون (Rogers and Glendon, 2003) فقد استخدمت نسخة مطور (جولديبيرج) من مقياس العوامل الشخصية الخمسة على ٣٦٠ من متبرعي الدم في استراليا (١٨٠ ذكر و ١٨٠ أنثى) وبأعداد متساوية كذلك في كل فصيلة دم، مستخدما تحليل مانوفا (MANOVA analysis)، وجد أنه لا توجد علاقة بين فصائل الدم والشخصية.

أما في العالم العربي قام (موسى، ٢٠٠٣) بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين فصائل الدم والشخصية على افتراض بأن كل فرد ذي فصيلة دم معينة قد تتسم بمجموعة من الصفات الشخصية وأن هذه الصفات تختلف تبعا لمتغيري الجنس ونوع فصيلة الدم. واستخدم في دراسته قائمة الصفات الشخصية الذي أعده جاكسون (Jackson, 1984) بعد أن قام بتعريفه وحساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي والثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ووجد أن قائمة الصفات الشخصية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة الأولى (١٨١) طالبا وطالبة من ذوي فصيلة دم A و (١٠٣) طالبا وطالبة من ذوي فصيلة دم B و (٦٢) من ذوي فصيلة AB و (١٧٥) من ذوي فصيلة دم O بينما تكونت المجموعة الثانية من (١٢٥٩) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم من ٢٠ - ٢٤ سنة ومتوسط أعمارهم (١٢.٩) بانحراف معياري مقداره ٣.٧٦ واستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ والتكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوو فصيلة دم A:

7 أولا: الأفراد ذوو فصيلة دم A:

مؤدب ومتدين وحساس وصبور ومتحفظ وقوي الإرادة ولديه استقلالية ذاتية وفهم أكثر بناء معرفيا وأكثر تهديبا وخصوصا الإناث من المجموعات الأخرى

7 ثانيا: الأفراد ذوو فصيلة دم B:

عصبي، مرح، صادق، متفائل، محب للاستطلاع، حريص، الإناث أكثر ميلا لمد العون من الذكور.

7 ثالثا: الأفراد ذوو فصيلة دم AB:

شجاع، ذكي، أنطوائي، رومانسي، واثق بنفسه، منظم (الإناث أكثر نظاما من الذكور) متمرد، متقبل للنقد، متعدد الميول، عطوف، مخاطر، جريء، محترم لذاته، العدوان (الذكور ذوي فصيلة AB أكثر عدوانا من بقية المجموعات الأخرى) التغيير (الإناث أكثر تغييرا من الذكور) الأندفاعية

7 رابعا: الأفراد ذوو فصيلة دم O:

متعاون، صريح، اجتماعي، متواضع، طيب، مخلص، مستقل، غضوب مضطرب أنفعاليا، بسيط، واقعي، الأفراد ذوو فصيلة دم O أكثر إنجازا من بقية فصائل الدم الأخرى وهم أيضا أكثر انتسابا من بقية فصائل الدم الأخرى وهم أيضا أكثر انتسابا من بين المجموعات الأخرى والإناث أكثر انتسابا من الذكور والذكور أكثر إنجازا من الإناث.

وبشكل عام فإن الذكور أكثر استعراضا من الإناث وأكثر إنجازا وأكثر عدوانية. أما بالنسبة للإناث فهن أكثر انتسابا من الذكور وأكثر نظاما وأكثر قبولا اجتماعيا من الذكور وأكثر ميلا لم يد العون للآخرين. وفي عام ٢٠٠٤ أشارت المقالة التي نشرها ليستر (Lester, 2004) جدلا كبيرا في الأوساط العلمية المتخصصة، حيث درست معدلات الانتحار في ٥١ قومية وجرائم القتل في ٤١ قومية، وذلك من المعلومات المتوفرة من قواعد المعلومات، وخلص إلى أنه كلما زادت نسبة الناس الذين يحملون فصيلة دم من النوع (O) في قومية ما قلت معدلات الانتحار وزادت معدلات جرائم القتل، وأشار إلى أن هذه النتيجة متفقة مع نظرية هنري وشورت المنشورة عام ١٩٥٤ والتي تنظر إلى الانتحار وجرائم القتل على أنهم سلوك متضاد. وكتب فورسك (Voracek, 2005) أحد الردود على دراسة ليستر، حيث أشار إلى أنه لا يمكن إغفال مخاطر العوامل الجينية على الانتحار والجريمة، حيث إنه يمكن أن تكون مرتبطة بالفصائل الأخرى ولا يمكن أن يستدل على نتائج من فصيلة واحدة فقط. وبالعودة إلى دراسة ويو وآخرون (Wu, et al., 2005) عن "العلاقة بين فصائل الدم وعوامل الشخصية الخمسة لدى المراهقين الصينيين" فقد أظهرت الدراسة نتائج هامة جدا، حيث وجدت أنه توجد علاقة ملحوظة بين فصائل الدم وعوامل الشخصية الخمسة مستخدما التحليل الأنحداري الخطي المتعدد (Multiple liner regression analysis)، وعند استخدام تحليل منوفا أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير ملحوظ لتأثير فصائل الدم أو تداخلاتها. ووجد أن التحصيل الأكاديمي مرتبط إيجابيا مع الواضحين سريا (openness) وبالعلاقة سلبية مع الأنفتاحيين لخارج الذات (extroversion).

• ٢- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع بعض المتغيرات النفسية :

• أ- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع الاكتئاب والقلق:

قام هيتشنسون (Hutchinson, 1985) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في مفهوم الذات

والقلق والأندفاعية، وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (٢٤) طالبا وعينة من الطلاب العاديين (٢٤) طالبا وطُبقت الدراسة مقياس تنسي لمفهوم الذات ومقياس القلق الحالة/السمة واختبار تزاوج الأشكال المألوفة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بارتفاع القلق وأنخفاض في مفهوم الذات ومستوى عالي من الأندفاعية مقارنة بالتلاميذ العاديين. أما دراسة ميسر (Mescher, 1987) والتي هدفت لبحث علاقة تمييز المجال Field differentiation وتقدير الذات و موضع الضبط والقلق كسمة بتحصيل التهجي لدى الأطفال أصحاب صعوبات التعلم وأجريت الدراسة على عينة عددها (٤١) تلميذ من تلاميذ الصفين الرابع والخامس تم تحديدهم من قبل المدرسة على أنهم يعانون من صعوبات تعلم لأنهم اظهروا (٤٠) اختلافا بين القدرة والتحصيل وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم أكثر اعتمادا على المجال مقارنة بالتلاميذ العاديين، كما أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بموضع ضبط خارجي ونقص في تقدير الذات وارتفاع القلق مقارنة بالتلاميذ العاديين. وقام كل من كورونادو وماركو (Coronado and Marco, 1995) بدراسة القلق لدى أطفال المدرسة ممن هم من ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم توصيات علاجية. وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى القلق لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ممن هم ذوي صعوبات تعلم على أن يكونوا لديهم توصيات علاجية على الأقل لمدة فصل دراسي. وقد افترضت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي التوصيات التعليمية العلاجية، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات وهي القلق والمستوى الدراسي و الجنس (النوع) للطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي التوصيات العلاجية. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٩٠ تلميذ من الصفوف الثالث والرابع والخامس والذين تقسموا إلى مجموعات ذوي صعوبات التعلم وذوي التوصيات العلاجية. وقد أجريت على أفراد العينة الكلية تقارير ذاتية لخبرة القلق على RCMAS وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الشعور بالقلق العام لدى كل التلاميذ ممن هم عاديون وذوي صعوبات تعلم وذلك في القلق العام و الانزعاج والاهتمام والحساسية الزائدة والاهتمامات الاجتماعية وصعوبات التركيز. كما تبين أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم من أفراد العينة لديهم مستويات مرتفعة من القلق العام والحساسية الزائدة والانزعاج أكثر من الذكور من أفراد العينة ممن هم من صعوبات التعلم. كما تبين أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الإناث من الصف الخامس قد اظهروا مستويات ذات دلالة إحصائية أعلى في القلق عن التلاميذ الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث والرابع.

هذا وقد قام كاي (Kay, 1995) بدراسة لأسلوب العزو والاكتئاب والقلق لدى طلاب الكليات الذين هم ذوي صعوبات التعلم والعاديين (بدون

صعوبات تعلم)، وذلك من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين أسلوب العزو السببي والأعراض الاكتئابية والمستويات المقررة من أفراد العينة للقلق وذلك لدى طلاب الكليات. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر استهدافا لأسلوب العزو السببي غير التكيفي/ غير التوافقي عن الطلاب الذين هم بدون صعوبات التعلم، كما أنهم كانوا أكثر عرضة للمشاعر الاكتئابية. وقد أشارت النتائج أيضا إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما هو متوقع لديهم بدلالة إحصائية مستويات أعلى في القلق والاكتئاب أكثر من قرنائهم. كما تبين أيضا أن العزو السببي غير التوافقي أو التكيفي قد ارتبط بالقلق لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وبالاكتئاب لدى المجموعتين (طلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب بدون صعوبات التعلم). بالإضافة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر استهدافا لأسلوب عزو سببي غير تكيفي/ غير توافقي كما هو مرتبط بالإحداث الإيجابية. وكما كان مفترض أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أيضا كانت لديهم درجات أعلى وبدلالة إحصائية على مقياس الاكتئاب والقلق. كما ارتبط أسلوب العزو السببي غير التوافقي/ غير التكيفي بالقلق لدى كل المجموعات ولكن أكثر لدى مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك بدلالة إحصائية. وقد ارتبط أسلوب العزو السببي غير التوافقي إيجابيا بالاكتئاب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند خوض مواقف كشف عن التحصيل/ الأنجاز لديهم فقط. وقام نيو كومر وآخرون (Newcomer, et al., 1995) بدراسة القلق والاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم واضطرابات السلوك والذين هم من العاديين (ليس لديهم صعوبات تعلم)، وقد هدفت الدراسة إلى فحص الآتي: ١ - تأثيرات العمر والجنس (ذكر/ أنثى) على كل من الاكتئاب والقلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والطلاب الذين هم بدون صعوبات تعلم. ٢ - صحة ودقة المدرسين بالتعليم العام والخاص في تحديد الطلاب الذين يروا أنفسهم اكتئابيين أو قلقين. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٨٦٨ طالب من الذين ترأوت أعمارهم ما بين ٦ - ١٩ عام منهم عدد ٨٥ طالب من ذوي صعوبات التعلم، وعدد ٨٧ لديهم اضطرابات سلوكية، وعدد ٦٩٦ من الطلاب الذين هم بدون صعوبات تعلم، وقد أجري على أفراد العينة الكلية عدد من المقاييس وهي: تقارير الذات للطلاب المفحوصين ومقياس معدل المعلم ومقياس الاكتئاب والقلق في الشباب. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا تبين أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم معدل الذات والمعدل العام في الاكتئاب والقلق أكثر من الطلاب الذين هم بدون صعوبات تعلم. ولم يتضح أي علاقة أو تأثير مرتبط متلازم للجنس (ذكر/ أنثى) والعمر لأفراد العينة. بينما أجرت ناريمان الرفاعي وعوض الله (١٩٩٥) دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أجرى هذا البحث بهدف التعرف على خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة مكونة من (٩٥) تلميذا اختيروا من عينة أولية قوامها

(٢٦٦) تلميذا. صنفوا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ذوي صعوبات التعلم العامة، ومجموعة ذوي صعوبات التعلم الخاصة، ومجموعة الأسوياء. وذلك وفقا لمحكات التصنيف المستخدمة في الدراسة باستخدام الذكاء المصور واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى تأليف كاتل وإعداد عبد السلام عبد الغفار، واختبار تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية والحساب وقائمة مشكلات التوافق الاجتماعي من إعداد القائمين بالدراسة. وباستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد تم التوصل إلى عدد من النتائج يمكن إجمالها في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من العدوانية الناقدة ضد الاجتماعية وعدم الاتزان، والأنفعال ضد الاتزان الأنفعالي، والاستقرار ضد القلق، والخضوع ضد السيطرة، وعدم تحمل المسؤولية ضد تحمل المسؤولية والدافعية ضد الرومانتيكية والجماعية ضد الانفرادية، وعدم الإدراك الاجتماعي ضد الإدراك الاجتماعي، والثقة بالنفس ضد عدم الثقة بالنفس وضعف ضبط النفس ضد ضبط النفس، وضعف الدافعية ضد قوة الدافعية وذلك بين مجموعة العاديين ومجموعة ذوي الصعوبات في التعلم بمستوياته، في حين اختفت الفروق بين المجموعات الثلاث في بعد الانطواء ضد الانبساط. وقام لونت (Lunta, 1996) بدراسة لفحص العاطفية والقلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين (بدون صعوبات تعلم) من طلاب الكليات الذكور وقد أشارت نتائج دراسات سابقة تناولت متغير العاطفية لدى الأفراد الصغار قد أوضحت وجود فروق بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم في درجة العاطفية، حيث إن الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد وضحت لديهم نقص في التعاطف/ العاطفية مقارنة بأقرانهم الذين هم بدون صعوبات تعلم. ودراسات سابقة قد أجريت في القلق الاجتماعي لدى الأفراد أوضحت أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم مستويات أعلى في القلق الاجتماعي أكثر من أقرانهم ممن ليس لديهم صعوبات تعلم. وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من عدد ٢٨ من طلاب الكليات الذكور ذوي صعوبات التعلم وعدد ٢٨ من طلاب الكليات الذكور ممن ليس لديهم صعوبات تعلم. وقد أجرى على أفراد العينة الكلية مقياس العاطفية ومقياس القلق الاجتماعي. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأفراد ذوي صعوبات التعلم والذين ليس لديهم صعوبات تعلم في كل من التعاطف/ العاطفية والقلق الاجتماعي. كما تبين وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية بين الضغط/ الألم الشخصي والقلق الاجتماعي. وقام فيشر وآخرون (Fisher, et al., 1996) بدراسة العلاقة بين القلق ومهارات حل المشكلة لدى الأطفال ممن هم ذوي صعوبات التعلم والذين ليس لديهم صعوبات تعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٤٥ طالب ذكر أعمارهم من ٩ - ١١ سنة وهم من ذوي صعوبات التعلم وعدد ٤٥ ذكر ممن ليس لديهم صعوبات تعلم وقد تم إجراء عدد من المقاييس على أفراد العينة الكلية وهي: قائمة بيانات القلق كحالة - كسمة للأطفال، وقد قسمت العينة إلى ثلاث أقسام/ مجموعات:

مجموعة أطفال منخفض القلق - مجموعة أطفال متوسطي القلق - مجموعة أطفال مرتفعي القلق. كما طبق على أفراد العينة أسلوب حل المشكلة وذلك على نصف أفراد العينة. وأخيرا أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان لديهم بدلالة إحصائية مستويات أعلى في القلق كسمة وكحالة وذلك في القياس القبلي أكثر من المجموعات الأخرى وكانت جلسات التدريب على أسلوب حل المشكلة فعال لدى كل من المجموعتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين ليس لديهم صعوبات تعلم. وقام جونسون (Johnson, 1997) بدراسة القلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين تقدير الذات و القلق الاجتماعي المقرر ذاتيا (من خلال تقارير ذاتية) لدى كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين (بدون صعوبات تعلم). وقد هدفت الدراسة أيضا تقصي نوع الارتباط بين كل من تقدير الذات والمستويات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مما يولد مخاطرة أو يزيد من مخاطرة تطور أو نشؤ القلق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٦٧ طالب لديهم صعوبات تعلم، وعدد ٩٤ طالب ليس لديهم صعوبات تعلم وجميعهم من الصف الرابع والخامس الابتدائي من المدارس النظامية الحكومية العامة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها وجود تأثيرات للمستويات التعليمية وجنس أفراد العينة على تقديرات الذات، ولكن لم تظهر فروق/ اختلافات ذات دلالة بين المجموعات ذات العلاقة بالقلق الاجتماعي. وقد تبين أيضا وجود ارتباط سلبي ذو دلالة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم.

قام كل من هوي وآخرون (Hoy, et al., 1997) بدراسة الاكتئاب والقلق لدى مجموعتين من الراشدين ذوي صعوبات التعلم. وقد هدفت الدراسة إلى فحص علاقة القلق والاكتئاب لدى مجموعتين من الراشدين ذوي صعوبات التعلم وذلك بناء على قائمة بيك للاكتئاب (Beck) وقائمة بيانات القلق كحالة وسمة ومقياس القلق (IPAT). وقد تكونت العينة الأولى للدراسة من عدد ١٨٤ من الأفراد ذوي صعوبات التعلم وهم من طلاب الكليات. أما المجموعة الثانية فتكونت من عدد ٥٧ فرد ممن يتلقون خدمات إعادة تأهيل وليسو من طلاب الكليات. وقد أشارت النتائج إلى أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم واللواتي يتلقين خدمات إعادة تأهيل هن المجموعة الوحيدة التي اتضح لديهن الاكتئاب وذلك بدلالة إحصائية وطلاب الكليات ذوي صعوبات التعلم تبين لديهم القلق بشكل زائد والمرتبط بالأعراض المصاحبة له. وكذلك قام مكلاين (Mcclain, 1998) بدراسة للعزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والنماذج الذاتية/الداخلية للقلق والاكتئاب لدى المدارس المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم. وقد اختبرت الدراسة العلاقة بين كل من صعوبات التعلم والعزو السببي للنجاح والفشل، ومفهوم الذات الأكاديمي والمشكلات الداخلية (الذاتية) للقلق والاكتئاب وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن

كل من مجموعات ذوي صعوبات التعلم قد وجدت لديهم فروق ذات دلالة عن مجموعات التعلم العام العادي في عدد من المتغيرات الوسطية وهي (متضمنات / محتويات الذات) لذوي صعوبات التعلم ومصادر غرف ذوي صعوبات التعلم. ولكن لم توجد تتضمن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ذوي صعوبات التعلم في المتغيرات سائلة الذكر. وقد أظهرت المجموعتين ذوي صعوبات التعلم مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب أكثر من العاديين الذين هم يمثلون مجموعة التعليم العام. كما اتضح من نتائج الدراسة ارتباط الأداء / أداء التلاميذ في القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي سلبا بالقلق والاكتئاب لدى أفراد العينة. وفي دراسة (محمود، ١٩٩٨) والتي هدفت إلى معرفة اثر التعزيز الموجب في علاج صعوبات تعلم الحساب والتعرف على الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي دراسة تجريبية على البيئة السعودية، واستخدم فيها الباحث نوعين من الأدوات:

7 أدوات استخدمت لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب وهي اختبار الذكاء المصور واستبيان المهارات الإدراكية ودرجات التحصيل في القراءة في الامتحان النهائي واستمارة بيانات عن التلميذ وعن المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة واختبار تحصيلي في الحساب واسع المدى.

7 أدوات استخدمت في قياس بعض الأعراض النفسية المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب وهي مقياس سلوك الانتباه الأكاديمي ومقياس الضبط الأكاديمي ومقياس القلق العام للأطفال ومقياس مفهوم الذات للأطفال.

وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٣٣) تلميذا للمجموعة التجريبية (ذوي صعوبات تعلم الحساب) ومجموعة ضابطة عددها (٣٣) تلميذا من غير ذوي صعوبات التعلم. ومتوسط أعمارهم الزمنية (١٢٢) شهرا بانحراف معياري (٢.٨) من الصف الرابع الابتدائي، وقد أثبتت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الحساب يتميزون بارتفاع القلق مقارنة بالتلاميذ العاديين وأن التعزيز الموجب يعمل على خفض مستوى القلق لدى هؤلاء التلاميذ. أما دراسة (الديب، ٢٠٠٠) وهدفت إلى التعرف على الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم النفسية التي يتسم بها هؤلاء الطلاب من الجنسين بالملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالب وطالبة من طلاب كلية المعلمين والتربية بالإحساء والرئاسة العامة لتعليم البنات بالإحساء، منهم (٢٦٠) طالبا بمتوسط أعمارهم (٢١.٦) سنة وأنحراف معياري (٢.٢٥)، و(٢٤٠) طالبة بمتوسط أعمارهم ٢١.٦ سنة وأنحراف معياري (٢.٧٥) وقد طبق على أفراد العينة اختبار الذكاء غير اللفظي أعداد فتحي عبد الرحيم، والاستبيان الشامل للشخصية إعداد عادل الأشول وماهر الهواري، و مقياس صعوبات التعلم إعداد الباحث وبعد المعالجات الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تعلم الطلاب ككل بنسبة أنتشار ١٢.٨٢٪ وبين الذكور ١٢.٣٠٪ وبين الإناث ١٢.٣٣٪ كما أوضحت النتائج أن الطلاب ذوو صعوبات التعلم أكثر ارتفاعا في صعوبات

الدافعية والتحصيل، وصعوبة الانتباه والنشاط الزائد والصعوبات الانفعالية العامة كالعدوانية والشعور بالاغتراب والقلق والتوتر والإحساس بالضرر وعدم الثقة بالنفس.

• ب- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع السلوك العدواني.

أجرى (موري، ١٩٧٦) دراسة مهمة كمحاولة لمعرفة العلاقة بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث واستنتج أن وجود علاقة سببية بين صعوبات التعلم والجنوح لم يتم التحقق منها، فالدليل ضعيف على وجود علاقة سببية بينهما. واستنتج أيضا أن مجموعة البيانات التي لاحظها المهنيون والمختصون ممن عملوا مع الجانحين يتطلب تحرياً أكثر تنظيماً لإعاقات التعلم عند الجانحين. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص ٤٠١).

في دراسة أخرى أجرتها الرابطة الأمريكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (ACLD) قام (دونفانت، ١٩٨٢) بدراسة لبحث العلاقة بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث ولتقويم فعالية العلاج الأكاديمي في تحسين التحصيل التربوي وفي التقليل من جنوح الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقد أجريت دراسة اشتملت على عينة مكونة من ١٩٤٣ طالبا تم اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس العامة ومن محاكم الأحداث وقد وجد أن هناك ارتباطا ذا دلالة بين صعوبات التعلم والجنوح وأظهرت نتائج الدراسة بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والسلوك الجانح يظهرون معدلات عالية من السلوك الجانح وأن قابليتهم للتورط في الشغب المدرسي وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من أولئك الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم وأن احتمالية الاعتقال والقبض عليهم كانت عالية لدى الطلاب المراهقين ممن كانت لديهم صعوبات في التعلم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص ٤٠٢).

بينما هدفت دراسة ماكونوي وريتير (McConaughy, & Ritter, 1988) إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأولاد الذكور ذوي صعوبات التعلم وأنخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي المحولين إلى مركز التواصل بجامعة فيرد مونت، وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعدادهما وقائمة المشكلات السلوكية من إعدادهما أيضا، وبعد المعالجات الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد اظهروا كفاءة اجتماعية أقل من التلاميذ غير ذوي صعوبات التعلم، حيث وجد أنهم أقل مشاركة في الأنشطة وأقل من حيث المشاركة الاجتماعية وأقل أيضا من حيث أدائهم المدرسي وذلك بمقارنتهم بالتلاميذ غير ذوي صعوبات التعلم، كما أوضحت النتائج أيضا وجود المشكلات السلوكية كالاكتئاب وعدم التواصل والوساوس القهرية والأنسحاب الاجتماعي والنشاط الزائد والعدوانية والجنوح لدى التلاميذ الذكور ذوي صعوبات التعلم أكثر ظهورا من التلاميذ الذكور غير ذوي صعوبات التعلم. أما دراسة فوجان وآخرون (Voughn, et al., 1990) فقد

هدفت إلى التعرف على تقبل الأقران والإدراك الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها بالعاديين وشملت عينة الدراسة على (٢٣٩) طفلاً من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وينتمون إلى جنسيات مختلفة ولكنهم متجانسين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط وشم تقسيم العينة وفقاً لمستوى التحصيل الدراسي إلى المجموعات الأربعة الآتية مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري ٧٢،٥ شهراً وأنحراف معياري ٦،٩. ومجموعة الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المتوسط بمتوسط عمري قدره ٧٢،٤ شهر وأنحراف معياري ٣،٧. ومجموعة الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المنخفض بمتوسط عمري قدره ٧٢،٤ شهر وأنحراف معياري ٣،٠. ومجموعة الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المرتفع بمتوسط عمري قدره ٧٢،٢ شهر وأنحراف معياري ٢،٧. وقد طبقت على العينة الأدوات: اختبار ستانفورد التحصيل الدراسي المبكر قائمة المشكلات السلوكية إعداد (كواي، ١٩٨٧)، ومقياس معدل المهارات الاجتماعية كما يقدرها المعلمون إعداد (كلارك واليوت، ١٩٨٥) ومقياس كفاءة التقبل الاجتماعي المصور إعداد (هارترويك، ١٩٨٤) وقد توصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل إدراكاً لذواتهم وأقل إظهاراً للمهارات الاجتماعية كالمشاركة في الأنشطة المدرسية وكانوا غير متقبلين من أقرانهم غير ذوي صعوبات التعلم، كما أوضحت النتائج أيضاً أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر ارتفاعاً لمظاهر الاضطرابات السلوكية كصعوبات الانتباه والقلق والعدوان والنشاط الزائد وذلك بمقارنتهم بالأطفال ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمنخفض. وقد قام كل من كورنويل وبأودين (Cornwall and Bawden, 1992) بدراسة العلاقة بين العدوان وصعوبات القراءة وقد فحص المسح الأدبي للدراسات السابقة العلاقة بين صعوبات التعلم في القراءة والعدوان / السلوك العدواني لدى الأفراد. وقد أشارت نتائج هذا المسح إلى أنه لا يوجد أدلة وبراهين كافية تجعلنا نخلص إلى أن صعوبات القراءة تسبب العدوانية أو السلوك الجانح، بالرغم من وجود أدلة وبراهين محدودة تقترح أو ترجح أن صعوبات القراءة ربما تزيد من سوء ظهور السلوك العدواني الموجود أصلاً لديهم. وكذلك دراسة سوانسن ومالوني (Swanson and Malone, 1992) فقد خلص إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل حباً أو مرفوضين من الآخرين أكثر من الأطفال الطبيعيين، كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصنفوا كأكثر عدوانية وغير ناضجين ويعانون من مشكلات شخصية ولديهم صعوبات في الانتباه.

- ٣- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع العوامل الوراثية (الجينية):
نظراً لارتباط فصائل الدم بالعوامل الوراثية ترى الباحثة عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت علاقة صعوبات التعلم بالعوامل الوراثية.

أجرى (هالجرن، ١٩٥٠) دراسة شاملة في السويد لعدد ٢٧٦ فرداً لديهم صعوبات في القراءة (dyslexia) وأسرههم ووجد بأن نسبة شيوع صعوبات القراءة

والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة. ودرس (هيرمان، ١٩٥٩) ١٢ زوجا من التوائم المتطابقة الذين لم يتعلم أحد منهم القراءة، وقد قابل هذه المجموعة من التوائم المتطابقة بمجموعة مكونة من ٣٣ زوجا من التوائم غير المتطابقة حيث يكون كل زوج على الأقل لا يتقن القراءة، وقد أشارت النتائج إلى أن ٣/١ التوائم غير المتطابقة أكدت بأن كلا الطفلين لديهم صعوبات في القراءة (dyslexia) عند مقارنتهم بجميع التوائم المتطابقة، وقد ذكر بأن هذا الدليل يدعم الافتراض بأن صعوبات القراءة والتهجئة والكتابة هي صعوبات موروثية. وقد راجع (كرتسلي، ١٩٧٠) دراسة أجريت على وراثة عمى الكلمات واستنتج بأن الصعوبة في القراءة تميل للظهور والتواجد في الأسر. وخلص (بانتين، ١٩٧١) بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات اللغة، والقراءة والتهجئة إلى أن هناك دليلا كافيا لوجود أسس وراثية للصعوبات في القراءة. وأجرى كل من ديكر وديفريز، ١٩٨٠ و ١٩٨١) دراسة أسرية شاملة على صعوبات القراءة في جامعة كولورادو الأمريكية حيث قاما بتطبيق بطارية من اختبارات القراءة والاختبارات السيكمترية (القياس السيكلوجي) على ١٢٥ طفلا ممن يعانون من صعوبات في القراءة وكذلك على والديهم وإخوانهم، وعلى عينة ضابطة تتألف من ١٢٥ أسرة وقد حصل الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة على درجات منخفضة بدرجة دالة عن الأطفال في المجموعة الضابطة ليس فقط على اختبارات القراءة ولكن أيضا على اختبارين من اختبارات القدرة المعرفية (الاستدلال المكافئ، سرعة المعالجة الرمزية) وقد استنتج الباحثان بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصعوبة القراءة. ولقد ذكر ديفريز وديكر ١٩٨٢ بأن سميث ١٩٧٨ لديه دليل غير قاطع على وجود علاقة بين الكروموزوم رقم ١٥ وشكل الوراثة السائد لصعوبة القراءة (كيرك وكالفانت ١٩٨٤م، ص ٦٢ - ٦٣). ويذكر بأوليزو وآخرون (Paulesu, et al., 1996) أنه قامت عدة دراسات تهتم بالارتباطات الوراثية المحتملة بين صعوبات القراءة واضطرابات المناعة الذاتية Autoimmune Disorders ومن بين المناطق التي تم دراستها في هذه الدراسات المنطقة المحيطة بالموضع Rh في الكروموزوم ١. وقد تمت دراسة هذه المنطقة بواسطة مجموعة من الباحثين في فلوريدا، وذكرت أدلة توحى بوجود علاقة بين صعوبات القراءة ومنطقة Rh وغيرها من العلامات في الكروموزوم 1P. وبصورة متزامنة، فقد تم تحديد أسرة ألمانية ارتبطت فيها الإصابة بصعوبات القراءة والتأخر في نمو الكلام بتغيير الأماكن المتوازن (تبادل المادة الكروموزومية بين الكروموزوم ١ و ٢) ومع ذلك فلم تتوصل دراسة تالية أجرتها جماعة كلورادو (Colorado group) إلى أي أدلة على وجود ارتباط بين هذه المنطقة وبين الإصابة بصعوبات القراءة. ومن خلال الجمع بين هذه النتائج فإنها تشير إلى أن هذه المنطقة تحتاج إلى مزيد من الاستكشافات. ومن ثم فقد تم إجراء دراسة استخدم فيها ثمانية أسر ممتدة بكل أسرة يوجد أربعة أفراد على الأقل مصابون بصعوبات القراءة وذلك من أجل دراسة المنطقة المحيطة بالموضع Rh وفي هذه الدراسة تم اختيار ١٣ من المحددات متعددة الأشكال والتي تنتشر فوق هذه المنطقة المزعومة. وقد تم التحقق من ثمانية أسر مضاعفة (إجمالي ١٦٥ فرد، تضم ١٠ أفراد مصابين بصعوبات القراءة وأقاربهم

ال ١٥٥) من عينة من الكبار الذين تم توثيق تاريخهم القرائي في مرحلة الطفولة بصورة جيدة من خلال المعلومات الأرشفية، حيث تم تقييمهم أثناء مرحلة الطفولة وتم حفظ سجلاتهم من أجل الأغراض البحثية في مجموعة Lyday و Orton الخاصة بمكتبات جامعة كولومبيا. وقد تم ملاحظة أربعة جوانب مختلفة للقصور المعرفي لدى الأفراد المصابين بصعوبات القراءة، وتم استخدامها كمؤشرات على صعوبات القراءة في الأبحاث. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود موضع حساس لإحدى العمليات المرتبطة بصعوبات القراءة يقع في هذه المنطقة. ويؤكد راسكند (Raskind, 2001) أن مخاطر التعرض لصعوبات القراءة تتزايد بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يعانون والديهم من صعوبات القراءة وهو نفس ما يحدث في تلك الأسر التي تعاني من اضطرابات اللغة والتخاطب، ووجود نفس هذا التأثير في تلك الأسر التي تعاني من اضطرابات الهجاء، وفضلا عن ذلك فإن نسب انتشارها تزداد بين التوائم المتشابهة في مقابل التوائم غير المتشابهة. ويذكر (البطايينه وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ١٩٥) بأنه توجد بعض الارتباطات المعنوية لصعوبات التعلم ذات الارتباط بالعيوب الجينية غير الوراثية سببها اختلال الصبغ الجيني والتي لا تنتقل عبر الأسر فعند مقارنة أداء الأطفال ذوي الخلل الصبغي بالأطفال العاديين لوحظ وجود صعوبات تعليمية أشد عند الأطفال ذوي الخلل الصبغي عنها عند الأطفال العاديين. وقد أعطى بعض الباحثين تفسيرات بيولوجية وراثية وجينية لبعض الأنواع الفرعية من صعوبات التعلم، فقد بين (بينغتون ١٩٩٤) أن لبعض صعوبات التعلم قاعدة جينية وهي وراثية، واقترح (جريشويند ١٩٨٥) عدم اتزان الهرمونات كمصدر لصعوبات التعلم. أيضا قام كوفاس وآخرون (Kovas, et al., 2005) بدراسة التأثيرات الجينية والبيئية على عدد (٧٨٧) زوج من التوائم أعمارهم بين ٤ و ٥ سنوات، ووجدوا أن هناك تأثير متوسط للجينات على جميع مظاهر تعلم اللغة في المستوى العادي، ووجد أن التأثيرات البيئية تعود أساسا إلى عوامل غير مشتركة تعود لكل فرد، مع تأثير ضئيل للبيئة في معظم القياسات وخلصوا إلى أن التأثيرات الجينية والبيئية على القدرة أو عدم القدرة على تعلم اللغة متشابهة كما ونوعا لدى الذكور والإناث. ومن جانب آخر هناك دراسات أخرى حاولت أن تسلط الضوء على وجود جين معين أو جينات محددة تعد هي المسؤولة عن حدوث صعوبات التعلم على الرغم من أن بعض الدراسات تشير إلى وجود بعض الجينات في الكروموزوم رقم ٦ والكروموزوم رقم ١٥ تلعب دورا هاما في هذا الصدد (محمد، ٢٠٠٥م، ص ٥٨).

• التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة وجدت ما يلي:

دراسات تناولت العلاقة بين فصائل الدم وبعض المتغيرات النفسية:

يلاحظ الاهتمام المبكر للباحثين عن العلاقة بين فصائل الدم وخصائص الشخصية والعوامل النفسية كما في دراسة (فوروكاوا، ١٩٢٧) و (تومبسون ١٩٣٦) و (هيرمن وديربي، ١٩٣٧). كما يلاحظ استخدام استبانة كل من كاتل وايزنك في أكثر من دراسة، أيضا يلاحظ تعدد الحضارات التي طبقت فيها هذه

الدراسات من اليابان وأمريكا وإيطاليا والمقارنة بين البريطانيين واليابانيين وأستراليا والأرجنتين وكندا والهند والصين ومصر، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة (ايزنك، ١٩٨٢) الذي قام بفحص علاقة فصائل الدم مع الشخصية في عشرون دولة، ودراسة (ليستر، ٢٠٠٤) الذي درس معدلات الانتحار لدى ٥١ دولة ومعدلات الجريمة في ٤١ دولة. وفي معظم الدراسات كان توزيع أفراد العينة على المتغيرات الأساسية (فصائل الدم) غير متكافئ (غير متساوي). حيث إن فصيلة دم A, B أكثر الفصائل انتشاراً بين أفراد العينة ونجد أن AB تليها، بينما فصيلة O تكون قليلة بالمقارنة بالفصائل الأخرى، وهذا مما يؤدي إلى قصور كبير عند تحليل النتائج وتفسيرها. أما دراسة (كارمر و ايمايك، ٢٠٠٢) ودراسة (روجرز و جلندون، ٢٠٠٣) فهما الدراستان الوحيدتان التي لم تظهر فيها علاقة بين فصائل الدم والمتغيرات الشخصية، وقد علق كارمر و ايمايك على دراستهما وعللوا ذلك بسبب اختلال توزيع العينة، أما دراسة روجرز و جلندون فعلق عليها (ويو و آخرون، ٢٠٠٥) بأنهم استخدموا أسلوباً تحليلياً خاطئاً حيث إنهم استخدموا تحليل منوفاً، وأنه عندما قام بنفس الدراسة مستخدماً تحليل منوفاً لم يجد أي علاقة ولكن عندما استخدم التحليل الأنحداري الخطي المتعدد وجد أن هناك علاقة بين فصائل الدم وعوامل الشخصية. بينما اتفقت أغلب الدراسات على وجود علاقة بين فصائل الدم المختلفة والمتغيرات النفسية والشخصية. وتعد دراسة (موسى، ٢٠٠٣) هي الدراسة الوحيدة التي تناولت موضوع فصائل الدم والشخصية في العالم العربي (على حد علم الباحثة) وتوصلت إلى نتائج جيدة وذلك بسبب كبر حجم العينة وتوزيعها على الفصائل الأربعة بشكل جيد.

دراسات تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات النفسية:

يلاحظ أنها اعتمدت أسلوب المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ممن ليسوا ذوي صعوبات تعلم ووجدت الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بارتفاع مستوى القلق والتوتر وأنخفاض في مفهوم الذات وأكثر عرضة للمشاعر الاكتئابية وعدم الثقة بالنفس أكثر من العاديين. كما تبين أن الإناث لديهم مستويات مرتفعة في القلق والحساسية الزائدة أكثر من الذكور كما في دراسة (كورونادو و ماركو، ١٩٩٥). بينما أظهرت نتائج (هوي وآخرون ١٩٩٧) أن الإناث اتضح لديهم الاكتئاب بدلالة إحصائية بينما الذكور تبين لديهم القلق بشكل زائد. أما (لونت، ١٩٩٦) فلم يجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والعاديين في العاطفية والقلق الاجتماعي ويجدر التنويه بأنه استخدم في دراسته عينة مكونة من ٢٨ فرد من الذكور فقط من طلاب الكليات. أما بالنسبة لدراسة كل من (محمود، ١٩٩٨) و (الديب ٢٠٠٠) فقد تمت في المملكة العربية السعودية وهذا مما يميزها عن غيرها من الدراسات، وقد توصلت أيضاً إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بارتفاع القلق كما في دراسة (محمود، ١٩٩٨) التجريبية وأن التعزيز الموجب كان فعالاً في خفض مستوى القلق لديهم. أما دراسة (الديب، ٢٠٠٠) فقد توصلت إلى أن نسبة

انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب الكليات السعودية ١٢.٨٢٪ ككل وبالنسبة للذكور ١٢.٣٠٪ أما الإناث ١٢.٣٣٪ وأن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الدافعية والتحصيل وصعوبات في الانتباه والقلق والتوتر والعدوانية وعدم الثقة بالنفس. أيضا يلاحظ على الدراسات السابقة أنها استخدمت عينات من مراحل عمرية مختلفة فدراسة (ميسر، ١٩٨٧) و (كورونادو و ماركو، ١٩٩٥) و (فيشر وآخرون، ١٩٩٦) و (جونسون، ١٩٩٧) و (محمود، ١٩٩٨) تناولت طلاب المرحلة الابتدائية، أما بالنسبة لدراسة (نيوكومر وآخرون، ١٩٩٥) و (مكلاين، ١٩٩٨) فتناولت مرحلة المتوسطة، أما بالنسبة لدراسة كل من (كاي، ١٩٩٥) و (لونت، ١٩٩٦) و (هوي وآخرون، ١٩٩٧) و (الديب، ٢٠٠٠) فتناولت فئة الراشدين وطلاب الكليات.

دراسات تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والسلوك العدواني:

أظهرت الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني لدى ذوي صعوبات التعلم أن الذكور أكثر إظهارا للسلوك والعدواني كما في دراسة (ماكونوي وريتر، ١٩٨٨) و (فوجان وآخرون، ١٩٩٠).

أما دراسة (موري، ١٩٧٦) فلم تجد علاقة بين صعوبات التعلم والسلوك الجانح، بينما تختلف معها دراسة (دونفانت، ١٩٨٢) أن ذوي صعوبات التعلم لديهم سلوك عدواني جانح. وكذلك دراسة (كورنويل و بأودين، ١٩٩٢) فقد وجد أن ذوي صعوبات القراءة يظهر لديهم السلوك عدواني أكثر من الأطفال العاديين. وتؤكد ذلك أيضا دراسة (سوانسن و مالوني، ١٩٩٢) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم صنفوا كأكثر عدوانية وغير ناضجين ويعانون من مشكلات شخصية.

دراسات تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والعوامل الوراثية:

يتضح من العرض الشامل للدراسات التي تناولت صعوبات التعلم مع العوامل الوراثية الاهتمام المبكر بها منذ عام (١٩٥٠) كما في دراسة هالجرن التي اهتمت بصعوبات القراءة ودراسة (هيرمان، ١٩٥٩) أيضا على صعوبات القراءة عند التوائم المتطابقة.

أيضا يلاحظ على جميع الدراسات أنها اتفقت على كون صعوبات التعلم تعود إلى تأثيرات جينية وراثية.

أيضا اتفقت دراسة كل من (سميث، ١٩٧٨) و (راسكند، ٢٠٠١) على وجود علاقة بين الكروموزوم رقم ١٥ وصعوبات القراءة.

ووجدت دراسة (كوفاس وآخرون، ٢٠٠٥) أن التأثيرات الجينية والبيئية على تعلم اللغة متشابهة كما ونوعا لدى الذكور والإناث.

لاحظت الباحثة أن جميع الدراسات المتعلقة بفصائل الدم والوراثة أجريت في مجتمعات أجنبية ما عدا دراسة (موسى، ٢٠٠٣) هي التي قامت في بيئة عربية

مما يدل على افتقار البيئة العربية والمحلية إلى دراسات من هذا النوع. ولم تجد الباحثة أي دراسة عربية أو محلية تناولت موضوع الدراسة الحالية، التي بصدد التعرض لها، حيث ستقوم الدراسة بتناول العلاقة بين فصائل الدم والاضطرابات النفسية وهي الاكتئاب والقلق والعدوان لدى الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية.

وبناء على نتائج الدراسات السابقة وتحليلها يمكن للباحثة أن تضع الفروض التالية:

- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في الاكتئاب.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في القلق.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في العدوان.
- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في الاكتئاب ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.
- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في القلق ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.
- 7 يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في العدوان ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.

خامساً : منهج وإجراءات الدراسة :

- منهج الدراسة : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة.
- مجتمع وعينة الدراسة :

مجتمع الدراسة جميع الطلاب والطالبات المدرجة أسمائهم في فصول ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس الابتدائي) أي الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١٣ سنة) في مدينة مكة المكرمة، من جميع أنواع صعوبات التعلم. وأيضا من الطلاب والطالبات العاديين من نفس المرحلة التعليمية الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

تم اختيار جميع المدارس التي بها فصول ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس الابتدائي) أي الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١٣ سنة) في جميع مناطق مدينة مكة المكرمة والتي مدرجة حسب قائمة إدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة. وسوف يتم التعرف على فصيلة دم العينة من خلال السجل الطبي الموجود بملف الطالب المدرسي، أو إرساله إلى أقرب مركز صحي يتبع له الطفل لعمل تحديد فصيلة الدم.

• وصف عينة الدراسة :

يوضح الجدول رقم (١) اعداد وتوزيع عينة الدراسة حيث يتضح أنه بالرغم من أنني قمت باخذ جميع مدارس البنين التي بها فصول ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) أي الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١٣ سنة) في جميع مناطق مدينة مكة المكرمة والتي مدرجة حسب قائمة ادارة التعليم بمدينة مكة المكرمة (أنظر الملحق ١) الا أن اعداد الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة صغير جداً. أما بالنسبة لمدارس البنات فإنه لا توجد قائمة باسماء المدارس التي بها فصول ذوي صعوبات التعلم وذلك لصغر العدد (٦ مدارس فقط) وعليه فإن الحال في اعداد الطالبات الإناث ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة اصغر بكثير من اعداد الطلاب.

جدول رقم (١): اعداد الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي)

٧٦	اعداد الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة
١٩	اعداد الطالبات الإناث ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة
٢٩٦	اعداد الطلاب الذكور العاديين من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي)
١٢٦	اعداد الطالبات الإناث العاديين من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي)

يوضح الجدول رقم (٢) فصائل الدم والتكرار والنسب المئوية لجميع عينة الدراسة وذلك لمقارنة العينة بما ورد من توزيع لفصائل الدم في المملكة العربية السعودية كما ورد في جدول توزيع نسب فصائل الدم بمختلف الدول (Wikipedia, the free encyclopedia) يتضح من المقارنة أن النسب المئوية لفصائل دم لعينة الدراسة تقع في حدود نسب ما ذكر في حدود الانحراف المعياري.

جدول رقم (٢): فصائل الدم والتكرار والنسب المئوية لجميع عينة الدراسة

فصيلة الدم	التكرار	النسبة المئوية	النسب المئوية لفصائل الدم في المملكة العربية السعودية كما جاء في (Wikipedia, the free encyclopedia)	الانحراف المعياري
A	161	31.1	26	7.1
AB	13	2.5	4	2.2
B	86	16.6	18	6.8
O	257	49.7	52	7.5
المجموع	517	100.0	100.0	

ثلاثاً : أدوات الدراسة:

سوف تستخدم الباحثة الأدوات والمقاييس التالية:

- 7 استمارة البيانات الأولية من إعداد الباحثة.
- 7 مقياس الاكتئاب لدى الأطفال من إعداد (النفيعي وإسماعيل، ٢٠٠٠)
- 7 مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد (جمل الليل، ٢٠٠٥)
- 7 مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال إعداد (أمال باظة، د.ت)
- ١- استمارة البيانات الأولية عن الطالب العادي وذوي صعوبات التعلم : وتشتمل على بيانات عن الطلاب كتحديد الجنس (ذكر- أنثى) والعمر والصف والمدرسة وفصيلة الدم، ومعلومات عن الأسرة لتحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وتم تحديد فصيلة الدم عن طريق الأسرة بتوجيه من إدارة المدرسة لفحص فصيلة الدم في مراكز الرعاية الصحية الأولية.
- ٢- مقياس الاكتئاب لدى الأطفال من إعداد (النفيعي وإسماعيل ، ٢٠٠٠) : قام النفيعي وإسماعيل (٢٠٠٠) بتقنين القائمة العربية لاكتئاب للأطفال على البيئة السعودية، والتي سبق أن أعدها عبد الخالق (١٩٩١) باللغة العربية الفصحى.

الدراسة الحالية:

- 7 عينة الدراسة: تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة والبالغ عددهم ٥١٧ طالب وطالبة وهم موزعون حسب ما ذكر سابقاً في الجدول رقم (١):
- 7 حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري: تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات العينة الكلية للدراسة لمحور الاكتئاب كما هي موضحة بالجدول رقم (٣)
- 7 حساب الصدق والثبات: أولاً: معامل الثبات (معامل الفا كرونباخ) تم حساب معامل الثبات للمحور بعدد ٢٧ عبارة اذ بلغت قيمته ٠,٨٥٠
- 7 ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور الاكتئاب ومعدل المحور، حيث تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية لجميع العبارات عند مستوى اقل من ٠,٠١ كما هو موضح في جدول رقم (٤)

جدول رقم (٣): يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة لمحور الاكتئاب

محور الاكتئاب	يحدث نادراً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشعر بالغضب	37.2	47.4	15.4	1.78	.692
أناام جيداً	46.9	36.7	16.4	1.69	.735
أشعر بالممل أنا زهقانة	42.6	45.4	12.0	1.69	.673
هناك أشياء كثيرة تضايقتني	45.8	43.3	10.9	1.65	.668
أشعر بالتعب	43.0	49.0	8.0	1.65	.623
أشعر بالسعادة	46.4	45.6	8.0	1.62	.630
أقلق أثناء النوم	53.4	31.7	14.9	1.61	.732
أنا سرحانة	54.7	35.1	10.2	1.55	.672
أشعر بالضيق	54.7	37.2	8.0	1.53	.641
أشعر بالكسل	53.0	40.9	6.1	1.53	.610
أحلم أحلاماً مزعجة	56.4	34.5	9.2	1.53	.658
أجد صعوبة في التركيز على دراستي	57.8	33.1	9.1	1.51	.657
أنا واثقة من نفسي	61.6	26.9	11.6	1.50	.694
الحياة حلوة	63.6	23.7	12.6	1.49	.710
أنا راضية عن حياتي	63.4	25.8	10.8	1.47	.683
أنا حزينة	61.9	30.2	7.9	1.46	.638
كثير من الناس يحبوني	64.6	25.7	9.7	1.45	.665
لي أصدقاء كثيرون	79.5	18.5	2.1	1.43	.687
ستحدث لي أشياء سيئة	65.4	26.6	8.0	1.43	.637
أما متفائلة أتوقع الخير	68.0	22.7	9.3	1.41	.655
تركيزي ضعيف	66.9	25.7	7.5	1.41	.626
أشعر بالوحدة -أني وحيدة	69.5	20.7	9.8	1.40	.661
أشعر أنني نعيسة	70.1	22.0	7.9	1.38	.627
أشعر أنني لاقيمة لي	72.1	21.7	6.1	1.34	.590
أنا متشائمة	72.7	20.8	6.5	1.34	.596
أكره نفسي	78.5	17.1	4.4	1.26	.529
أشعر أنني فاشلة	79.5	18.5	2.1	1.23	.465

٣- مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد (جمال الليل، ٢٠٠٥)

قام جمال الليل (٢٠٠٥) ببناء مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين، حيث يشير إلى أن المقاييس التي اهتمت بدراسة قلق المراهقين تعد قليلة في الوطن العربي بل تكاد تكون معدومة في المجتمع السعودي على حد علمه.

الدراسة الحالية:

٧ عينة الدراسة:

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة والبالغ عددهم ٥١٧ طالب وطالبة وهم موزعون حسب الجدول رقم (١).

٧ حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات العينة الكلية للدراسة لمحور القلق كما هي موضحة بالجدول رقم (٥)

جدول رقم (٤): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة	معامل سبيرمان للارتباط	محور الاكثاب
.000	.438**	أشعر بالسعادة
.000	.477**	أشعر بالكسل
.000	.409**	أنا جيداً
.000	.476**	أجد صعوبة في التركيز على دراستي
.000	.489**	أشعر أنني لاقائمة لي
.000	.352**	أحلم أحلاماً مزعجة
.000	.480**	أنا حزينة
.000	.447**	أنا واثقة من نفسي
.000	.391**	أشعر بالتعب
.000	.531**	تركيزي ضعيف
.000	.495**	أقلق أثناء النوم
.000	.326**	لي أصدقاء كثيرون
.000	.508**	أشعر بالضيق
.000	.474**	أنا سرحانة
.000	.523**	أشعر بالوحدة_أنني وحيدة
.000	.507**	أشعر أنني تعيسة
.000	.430**	الحياة حلوة
.000	.450**	أشعر أنني فاشلة
.000	.463**	أشعر بالملل_أنا زهقانة
.000	.358**	أشعر بالغضب
.000	.468**	أنا راضية عن حياتي
.000	.447**	هناك أشياء كثيرة تضايقتني
.000	.497**	أنا متشائمة
.000	.443**	ستحدث لي أشياء سيئة
.000	.347**	كثير من الناس يحبونني
.000	.498**	أكره نفسي
.000	.490**	أما متفائلة_أتوقع الخير

❖ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (٥): يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة لمحور القلق

محور القلق	يحدث نادرا	يحدث أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أكون مشغولة على الأشياء التي أعملها وأتمنى أن أعملها صحبة	20.3	35.7	44.0	2.24	.767
إذا مرض أحد في بيتنا أخاف عليه أن يموت	25.1	34.1	40.8	2.16	.797
حركتي كثيرة	23.4	39.7	36.9	2.13	.766
أحترس من كل شيء	27.0	36.0	37.0	2.10	.795
أكون مرتاحة عندما لا يتحداني أحد في عمل شيء	25.3	40.1	34.7	2.09	.769
لا أطيق سماع الأصوات الشديدة	27.4	38.2	34.4	2.07	.784
أخاف أن أعمل أشياء ثم أندم عليها	25.5	46.2	28.3	2.03	.733
أخاف أن يحدث شيء خطر في البيت وأنا بعيدة عنه	31.9	35.2	32.9	2.01	.806
أخاف من أي شيء يحصل لي	28.4	43.5	28.2	2.00	.753
أرتبك وأضطرب إذا حدث شيء	29.4	42.2	28.4	1.99	.761
تجني أفكار كثيرة مع بعضها	31.4	41.1	27.5	1.96	.767
أحس بأن قلبي يدق بسرعة	30.8	43.2	26.0	1.95	.753
أنسى أشياء كثيرة عندما أريد عملها	31.9	41.1	27.1	1.95	.767
أحس بالتعب بسرعة عندما أقوم بعمل شيء	31.8	42.6	25.6	1.94	.756
ذهابي للمرحاض الحمام يكون	29.4	48.8	21.8	1.92	.712
أهرب من المشاكل التي تحدث لي	35.6	37.2	27.2	1.92	.789
أخاف أن يكون صديقاتي غير راضين عني	34.5	40.2	25.3	1.91	.769
أتكلم بسرعة	36.3	38.1	25.6	1.89	.780
أحس بالعم في بطني	35.4	43.5	21.1	1.86	.739
أصرخ بشدة	40.7	33.6	25.7	1.85	.802
أرتبك إذا رأي أحد وأنا أقوم بعمل شيء	38.0	40.8	21.2	1.83	.752
تأتي أفكار تضايقني	36.8	44.0	19.2	1.82	.728
أحس أنني مشغولة بشيء لا أعرفه	41.0	35.8	23.2	1.82	.782
أحس بالعم في رأسي	38.8	40.6	20.6	1.82	.750
أرى أحلاما مخيفه وأنا نائم	42.2	34.5	23.3	1.81	.788
أشعر أنني أريد أن أحك جلدي	45.1	33.7	21.1	1.76	.779
يدي تعرق وتصير باردة	48.1	27.9	24.0	1.76	.815
أحس بحفاف وحرقة في حلقتي	43.6	38.3	18.0	1.74	.743
أحس أن كلامي مضطرب والناس لا يفهمونه	46.5	32.9	20.6	1.74	.778
أحس أن عقلي لا يفكر بشكل مضبوط	48.9	29.9	21.3	1.72	.792
أحس بأنني مريضة	44.8	38.2	17.0	1.72	.736
في أكثر الأوقات أكون نائمة	45.6	36.8	17.7	1.72	.745
يدي ترتجف عندما أكتب أمام الناس	49.1	30.1	20.8	1.72	.788
لا أستطيع أن أركز في أي شيء أعمله	48.4	31.7	20.0	1.72	.777
لا أستطيع أن أتففس براحة	50.3	28.8	20.9	1.71	.792
أتنهد بشدة	48.3	35.8	15.9	1.68	.734
أعضاء جسمي تهتز وترتعش	51.2	30.5	18.3	1.67	.767
أقوم بأعمال تضحك الناس على	54.4	25.2	20.5	1.66	.797
أحس أن الأشياء حولي مضطربة	53.8	28.0	18.3	1.65	.772
يحدث معي الإمساك	52.4	32.1	15.5	1.63	.738
لا أستطيع أن أبلع الأكل عندما أكل	56.0	25.4	18.7	1.63	.780
أصاب بالإسهال	53.8	30.2	16.0	1.62	.746
الاحظ أن لوني يتغير	59.6	26.4	14.0	1.54	.728
أحس أن عيوني تنتفخ وتصير كبيرة	65.6	18.4	16.1	1.51	.757
يصبني الأغماء	68.5	17.5	14.0	1.45	.727

حساب الإصدق والثبات :

7 أولا : معامل الثبات (معامل الفا كرونباخ)

تم حساب معامل الثبات للمحور بعدد ٤٥ عبارة إذ بلغت قيمته ٠,٩٠٦

7 ثانيا : صدق الاتساق الداخلي:

معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور القلق ومعدل المحور، حيث

تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية لجميع العبارات عند مستوى أقل من ٠,٠٥

أو ٠.٠١ ، عدى عبارة واحدة " أكون مشغولة على الأشياء التي أعملها وأتمنى أن أعملها صحيحة" كما هو موضح في جدول رقم (٦)

جدول رقم (٦): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة	معامل سبيرمان للارتباط	محور القلق
.000	.481	أحس بأن قلبي يبدق بسرعة
.000	.294	أخاف أن أعمل أشياء ثم أندم عليها
.000	.469	أرى أحلاماً مخيفة وأنا نائم
.000	.457	لا أستطيع أن أركز في أي شيء أعمله
.000	.503	لا أستطيع أن أتفلس براحة
.168	.062	أكون مشغولة على الأشياء التي أعملها وأتمنى أن أعملها صحيحة
.000	.360	أخاف أن يكون صديقاتي غير راضين عني
.000	.486	أحس أن عقلي لا يفكر بشكل مضبوط
.000	.441	يدي تعرق وتصير باردة
.000	.455	أخاف من أي شيء يحصل لي
.000	.377	أنسى أشياء كثيرة عندما أريد عملها
.000	.436	أهرب من المشاكل التي تحدث لي
.000	.353	تحببني أفكار كثيرة مع بعضها
.000	.583	لا أستطيع أن أبلغ الأكل عندما أكل
.000	.402	أرتبك واضطرب إذا حدث شيء
.000	.310	أخاف أن يحدث شيء خطر في البيت وأنا بعيدة عنه
.000	.480	أحس أنني مشغولة بشيء لا أعرفه
.000	.535	أحس بالأم في بطني
.000	.481	أرتبك إذا رأيته أحد وأنا أقوم بعمل شيء
.000	.509	تأتيني أفكار تضايقتني
.000	.481	أحس بالأم في رأسي
.000	.264	لا أطيق سماع الأصوات الشديدة
.000	.580	أحس أن الأشياء حولي مضطربة
.000	.536	أقوم بأعمال تضحك الناس على
.000	.263	أكون مرتاحة عندما لا يتحدثني أحد في عمل شيء
.000	.536	أصاب بالأسهال
.021	.104	أحترس من كل شيء
.000	.453	أحس بالتعب بسرعة عندما أقوم بعمل شيء
.000	.212	حركتي كثيرة
.000	.432	أتكلم بسرعة
.000	.244	إذا مرض أحد في بيتنا أخاف عليه أن يموت
.000	.477	أصرخ بشدة
.000	.598	أعضاء جسمي تهتز وترتعش
.000	.550	أتنهد بشدة
.000	.548	أحس بأنني مريضة
.000	.580	أحس أن كلامي مضطرب والناس لا يفهمونه
.000	.552	أحس بحفاف وحرقة في حلقتي
.000	.570	أحس أن عيوني تنتفخ وتصير كبيرة
.000	.537	الاحظ أن لوني يتغير
.000	.482	أشعر أنني أريد أن أحك جلدي
.000	.584	أحدث معي الإمساك
.000	.612	يصيبني الإغماء
.000	.467	في أكثر الأوقات أكون نائمة
.000	.529	يدي ترتجف عندما أكتب أمام الناس
.000	.298	ذهابي للمرحاض - الحمام يكون

♦ ♦ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠.٠١

♦ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠.٠٥

مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال إعداد (أمال باظة ، د.ت)
قامت أمال باظة (د.ت) بإعداد مقياس السلوك العدواني للأطفال بناءً على ما يلي، بعد الاطلاع على الكثير من الكتابات الخاصة بالعدوانية والعدائية ومقاييسها المعربة والأجنبية لم أجد في أي منها جميع صور السلوك العدواني للأطفال.

• الدراسة الحالية :

7 عينة الدراسة:

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة والبالغ عددهم ٥١٧ طالب وطالبة وهم موزعون حسب الجدول رقم (١).

7 حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات العينة الكلية للدراسة لمحور العدوان كما هي موضحة بالجدول رقم (٧)

حساب الإصدق والثبات:

7 أولاً: معامل الثبات (معامل الفا كرونباخ)

تم حساب معامل الثبات للمحور بعدد ٣٩ عبارة إذ بلغت قيمته ٠,٩٤٦

7 ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور العدوان ومعامل المحور حيث تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية لجميع العبارات عند مستوى أقل من ٠,٠١ كما هو موضح في جدول رقم (٨). كما حسب معامل الارتباط بين معدل كل محور والمعدل العام للمحاور، حيث تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية للمحاور الثلاثة عند مستوى أقل من ٠,٠١ كما هو موضح في جدول رقم (٩). من النتائج السابقة يمكن القول أن حسابات النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة، وكذلك حسابات الصدق والثبات وحسابات الاتساق الداخلي تتمتع بمصداقية عالية وغالبيتها مرتبطة بمعامل ارتباط عالي عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١

رابعاً : الطرق الإحصائية المستخدمة:

7 سبيرمان براون.

7 اختبار (ت).

7 تحليل التباين.

7 التكرارات والنسب المئوية.

• عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

تم تصميم هذه الدراسة بهدف معرفة امكانية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الطلاب والطالبات وذلك من خلال معرفة نسب انتشار صعوبات التعلم بين فئات الدم المختلفة، وكذلك معرفة الفروق لبعض الاضطرابات السلوكية مثل الاكتئاب والقلق والسلوك العدواني بين طلاب وطالبات

صعوبات التعلم والطلاب والطالبات العاديين في عينة الدراسة . ولذلك فقد تم اجراء بعض التحليلات الاحصائية للاجابة عن تساؤلات الدراسة وفرضياتها

جدول رقم (٧): يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة لمحور العدوان

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	يحدث كثيرا	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	محور العدوان
.901	2.17	50.2	16.3	33.5	أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية
.856	1.89	31.6	25.7	42.7	لا أتقبل الهزيمة في أي لعبة سهلة
.824	1.85	27.6	30.0	42.4	أغضب بسرعة إذا ضايقتني أي فرد
.886	1.83	32.0	18.7	49.4	أفضل أفلام العنف على غيرها من الأفلام
.815	1.64	21.6	20.7	57.7	أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات
.697	1.63	12.6	37.7	49.8	انتشاج مع زميلاتي بإفصل أو المدرسة
.795	1.59	19.5	20.3	60.2	أحصل على حقوقتي بالقوة
.753	1.59	16.2	26.9	56.9	أتضايق من عادات المحيطين بي
.762	1.59	16.8	25.1	58.1	أوجه اللوم والنقد النفسي على كل تصرفاتي
.734	1.56	14.6	27.3	58.1	لا أثق بالمحيطين بي
.695	1.48	11.6	24.5	63.8	أرد الإساءة البدنية بأقوي منها
.692	1.45	11.5	21.8	66.7	من السهل علي أن أخيف زميلاتي
.678	1.41	10.9	18.8	70.3	أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين
.649	1.41	9.0	22.5	68.5	لا اعتذر لزميلاتي عندما أساء لفظيا ليهن
.678	1.39	11.0	16.9	72.1	أصرخ لأسباب تافهة
.656	1.39	9.6	19.3	71.1	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية
.675	1.38	10.9	16.7	72.4	أفضل في أوقات الفراغ بالمدرسة استخدام يدي مع زميلاتي أو ملاكمتهن
.642	1.38	8.8	20.8	70.4	أفضل المشاجرة باليد مع زميلاتي الأقل قوة مني
.613	1.38	7.0	24.0	69.1	أندفع لضرب زميلاتي باليد أو الرجل أو أي شيء آخر
.630	1.36	8.2	19.8	72.0	أقول بعض النكات والفكاهة بقصد السخرية
.648	1.36	9.4	17.0	73.6	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين
.617	1.36	7.5	20.7	71.8	إذا أساءت لي زميلة بلفظ غير مرغوب أرد باكثير منه إساءة
.636	1.35	8.9	17.1	74.1	أشعر بالعساة إذا أخطأت زميلتي ووجهت المعلمة لها النقد واللولم
.614	1.33	7.8	16.9	75.3	أحاول صرف انتباه زميلاتي عن المعلمة
.619	1.32	8.2	16.1	75.7	أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بي دون أن يشعر بي أحد
.590	1.32	6.5	19.2	74.4	أضحك بصوت عالي بدون سبب يستحق ذلك
.597	1.32	7.0	17.8	75.3	أيل إلى السخرية من آراء الآخرين
.589	1.32	6.5	18.6	74.9	أميل كثيرا للعمل عكس ما يطلب مني
.581	1.30	6.3	18.0	75.8	أصبح برفع صوتي على زميلاتي بالفصل بدون سبب واضح
.570	1.30	5.6	19.2	75.2	أحاول وخز أو إبداء زميلاتي بدون أن يوجهوا لي إساءة
.561	1.30	5.2	19.6	75.2	أرغب في البحث أو اللعب بمحتويات الفصل
.568	1.27	6.2	14.6	79.2	أميل إلى تحقير اللفظي والسخرية من زميلاتي
.550	1.26	5.4	15.7	79.0	أحاول تدمير ممتلكات غيري من الأطفال
.554	1.26	5.7	14.6	79.7	أحب تمزيق بعض الأشياء حتى ولو كانت مهمة
.550	1.26	5.5	15.0	79.5	أندفع لتدمير محتويات الفصل رغم تعرضي للعقاب المدرسي
.542	1.25	5.3	14.2	80.5	أدفع زميلاتي إلى مضايقة المشرفات أو المدرسات لفظيا
.536	1.23	5.5	12.0	82.5	أصرخ بقوة في الفصل للفت أنظار الآخرين إلى بحون سبب
.517	1.23	4.6	13.4	82.0	أستخدم الفاظا وعبارات غير محبوبة في التعامل مع زميلاتي
.520	1.22	4.9	12.3	82.8	أفكر في إيقاع الضرر ببعض المشرفات أو المدرسات

جدول رقم (٨): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة	معامل سبيرمان للارتباط	محور العدوان
.000	.464**	اتشاجر مع زميلاتي بافصل أو المدرسة
.000	.613**	أندفع لضرب زميلاتي باليد أو الرجل أو أي شيء آخر
.000	.543**	أحاول تدمير ممتلكات غيري من الأطفال
.000	.584**	أرغب في العبث أو اللعب بمحتويات الفصل
.000	.642**	أحب تمزيق بعض الأشياء حتى ولو كانت مهمة
.000	.619**	أحاول وخز أو إيذاء زميلاتي بدون أن يوجهوا لي إساءة
.000	.595**	أفضل في أوقات الفراغ بالمدرسة استخدام يدي مع زميلاتي أو ملاكمتهن
.000	.657**	أفضل المشاجرة باليد مع زميلاتي الأقل قوة مني
.000	.627**	أندفع لتدمير محتويات الفصل رغم تعرضي للعقاب المدرسي
.000	.538**	أحصل على حقوقى بالقوة
.000	.558**	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها
.000	.586**	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية
.000	.631**	أفكر في إيقاع الضرر ببعض المشرفات أو المدرسات
.000	.558**	أصرخ لأسباب تافهة
.000	.663**	أصبح يرفع صوتي على زميلاتي بالفصل بدون سبب واضح
.000	.639**	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين
.000	.641**	أستخدم ألفاظا وعبارات غير محبوبة في التعامل مع زميلاتي
.000	.618**	أضحك بصوت عالى بدون سبب يستحق ذلك
.000	.605**	أصرخ بقوة في الفصل للفت أنظار الآخرين إلى بجون سبب
.000	.501**	لا أعتذر لزميلاتي عندما أسىء لفظيا إليهم
.000	.612**	أدفع زميلاتي إلى مضايقة المشرفات أو المدرسات لفظيا
.000	.645**	إذا أساءت لى زميلة بلفظ غير مرغوب أرد بأكثر منه إساءة
.000	.655**	أميل إلى تحقير اللفظي والسخرية من زميلاتي
.000	.643**	أقول بعض النكات والفكاهة بقصد السخرية
.000	.628**	أيل إلى السخرية من آراء الآخرين
.000	.422**	لا أقبل الهزيمة في أي لعبة بسهولة
.000	.668**	أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بي دون أن يشعر بي أحد
.000	.621**	أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين
.000	.495**	أفضل أفلام العنف على غيرها من الأفلام
.000	.509**	أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات
.000	.388**	أغضب بسرعة إذا ضايقتني أي فرد
.000	.539**	لا أثق بالمحيطين بي
.000	.672**	أحاول صرف انتباه زميلاتي عن المعلمة
.000	.416**	أوجه اللوم والنقد النفسى على كل تصرفاتي
.000	.554**	أشعر بالسعادة إذا أخطأت زميلتي ووجهت المعلمة لها النقد واللوم
.000	.581**	أميل كثيرا لعمل عكس ما يطلب مني
.000	.577**	من السهل على أن أخيف زميلاتي
.000	.225**	أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية
.000	.454**	أتضايق من عادات المحيطين بي

❖ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (٩): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

المحور	معامل سبيرمان للارتباط	مستوى الدلالة
محور الاكتئاب	.672**	.000
محور القلق	.838**	.000
محور العدوان	.850**	.000

❖ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠.٠١

لا أو : عرض النتائج وتفسيرها:

فيما يلي عرض وتفسير النتائج المترتبة على اختيار كل فرضية من فرضيات الدراسة.

• الفرض الأول:

ليتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.

• نتيجة الفرض الأول:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٠) يوضح التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (١٠): التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

المجموع	فصائل الدم				طلاب وطالبات صعوبات التعلم	
	O	B	AB	A	الذكور	النسبة %
٧٦	١٣	٥٨	١	٤	التكرار	
%١٠٠	١٧.١	٧٦.٣	١.٣	٥.٣	النسبة %	
١٩	١٠	٥	٠	٤	التكرار	
%١٠٠	٥٢.٦	٢٦.٣	٠	٢١.١	النسبة %	

من خلال قراءة الجدول السابق يتضح أن هناك تكرارات و نسب متفاوتة لتوزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، فنجد أنه بالنسبة للطلاب الذكور تكون أعلى التكرارات والنسب موجودة في فصيلة الدم B وذلك بعدد ٥٨ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦ طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ٧٦.٣% من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم B، بينما تتوزع الاعداد الباقية بتكرارات و بنسب متفاوتة على باقي فصائل الدم. وذلك كالتالي فصيلة الدم O بعدد ١٣ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦

طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ١٧,١٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم O، ونجد أن التكرارات والنسب تتناقص في كل من الفصيلتين ففي فصيلة الدم A نجد التكرارات بعدد ٤ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦ طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ٥,٣٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم A، أما فصيلة الدم AB فنجد أن عدد التكرار ١ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦ طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ١,٣٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم AB.

أما بالنسبة للطالبات الإناث فبالعودة إلى الجدول السابق يتضح الاتي تكون أعلى التكرارات والنسب موجودة في فصيلة الدم O وذلك بعدد ١٠ طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة، وهذا يعني أن ما نسبته ٥٢,٦٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم O، بينما تتوزع الاعداد الباقية بتكرارات ونسب متفاوتة على باقي فصائل الدم. وذلك كالتالي فصيلة الدم B بعدد ٥ طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة، وهذا يعني أن ما نسبته ٢٦,٣٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم B، ونجد أن التكرارات والنسب تكاد تكون متساوية في كل من الفصيلتين A و B ففي فصيلة الدم A نجد التكرارات بعدد ٤ طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة، وهذا يعني أن ما نسبته ٢١,١٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم A، أما فصيلة الدم AB فنجد أن عدد التكرار صفر طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة وهذا يعني أن ما نسبته صفر٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم AB.

• مناقشة الفرض الأول :

من النتائج السابقة يتضح الاتي أن التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة تختلف من فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم على احتوائها على اقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم.

• الفرض الثاني:

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب].

• نتيجة الفرض الثاني:

ولإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة بمقارنة بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب في المرحلة الابتدائية

بمدينة مكة المكرمة باستخدام اختبارات (t test)، الجدول رقم (١١) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (١١): يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب

العينة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طلاب صعوبات	٧٦	١,٥٩	٠,٣٤٤	١,٨٠٥	٣٦٩	٠,٠٧٢ غ د
طلاب عاديين	٢٩٦	١,٥٢	٠,٢٨٤			
طالبات صعوبات	١٩	١,٥٨	٠,٣١	٢,٨٥	١٤٣	٠,٠٠٥ د
طالبات عاديين	١٢٦	١,٣٨	٠,٢٨			

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه ليس هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥ لصالح طالبات صعوبات التعلم.

• مناقشة الفرض الثاني:

قامت الباحثة بتصحيح اجابات طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في مقياس الاكتئاب وحددت درجة ٤٠ فأعلى على أنهم يصنفون بأنه لديهم اكتئاب والحاصلين على مجموع اقل من ٤٠ ليس لديهم اكتئاب، وعلى هذا الاساس تم عمل تحليل التكرارات ونسب التوزيع لعينة، وادرجت النتائج في جدول رقم (١٢). الجدول رقم (١٢) يوضح سبب عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عينة الطلاب ذوي صعوبات تعلم والطلاب العاديين. بالرغم من أنه يوجد فرق في نسب التوزيع بينهم حيث إن الطلاب الذين لديهم صعوبات نسبة الاكتئاب بينهم تزيد على ٥٩٪، مقارنة بنسبة ٤٦,٦٪ لدى الطلاب العاديين الا أنه لايمكن أن تعضي فروق ذات دلالة احصائية على اختبارات. وعليه فإنه يمكن القول أن الطلاب الذين لديهم صعوبات يكون مستوى الاكتئاب لديهم مرتفع مقارنة بالطلاب العاديين، أما بالنسبة لطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) فإنه يتضح من الجدول رقم (١٢) الفارق الكبير في نسب التوزيع، حيث إن نسبة الطالبات ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب اكبر من ٦٣٪ بينما تمثل ٢٥,٤٪ نسبة أنتشار الاكتئاب بين الطالبات العاديين. وهو ما حصلنا عليه من اجابة الفرض الثاني حيث إنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥ لصالح طالبات صعوبات التعلم. وعليه فإنه يمكن القول أن الطلاب والطالبات الذين لديهم صعوبات يكون مستوى الاكتئاب لديهم مرتفع مقارنة بالطلاب

والطالبات العاديين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (هيتشنسون 1985, Hutchinson) و(كاي 1995, Kay) و(نيو كומר واخرون 1995, Newcomer, et al.,) و(هوي وآخرون 1997, Hoy, et al.,) و(مكلارين 1998, Mcclain).

جدول رقم (١٢): يوضح التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتاب .

الشرح	لديهم اكتاب		توصيف العينة	
	عاديون	ذوي صعوبات	ذكر	أنثى
إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ٧٦ طالب	١٣٨	٤٥	التكرار	
إجمالي عينة الطلاب العاديين ٢٩٦ طالب	%٤٦.٦	%٥٩.٢	النسبة	
إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ١٩ طالبة	٣٢	١٢	التكرار	
إجمالي عينة الطلاب العاديين ١٢٦ طالبة	%٢٥.٤	%٦٣.١	النسبة	

• الفرض الثالث :

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق].

• نتيجة الفرض الثالث :

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة بمقارنة بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة باستخدام اختبارات (t test)، الجدول رقم (١٣) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٣): يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق

العينة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طلاب صعوبات	٧٦	١.٩٠	٠.٣٥٦	١.١٠٩	٣٦٩	غ ٠.٢٦٨
طلاب عاديون	٢٩٦	١.٨٥	٠.٣٥١			
طالبات صعوبات	١٩	١.٨٣	٠.٣٦	٠.٧٥	١٤٣	غ ٠.٤٥٦
طالبات عاديون	١٢٦	١.٧٧	٠.٣٢			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق.

• مناقشة الفرض الثالث :

كان يمكن الاكتفاء بإجابة الفرض الثالث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في

القلق والبحث عن تعليق أو تحليل يتناسب مع النتيجة، علماً بأن هذه النتيجة متفقة تماماً مع دراسة كل من لونتتا (Luntta, 1996) وجونسون (Johnson, 1997)، ولكن قامت الباحثة بتصحيح إجابات طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) على مقياس القلق وحددت الطلاب الحاصلين على درجة ٧٠ فأعلى على أنهم يصنفون بأنه لديهم قلق والحاصلين على مجموع أقل من ٧٠ ليس لديهم قلق، وعلى هذا الأساس تم عمل تحليل التكرارات ونسب التوزيع لعينة الدراسة، وأدرجت النتائج في جدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٤): يوضح التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق.

الشرح	لديهم قلق		توصيف العينة	
	عاديين	ذوي صعوبات	التكرار	ذكر
إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ٧٦ طالب	٢٢٤	٦٠		
إجمالي عينة الطلاب العاديين ٢٩٦ طالب	%٧٥,٧	%٧٨,٩		النسبة
إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ١٩ طالبة	٨٦	١٥		
إجمالي عينة الطالبات العاديين ١٢٦ طالبة	%٦٨,٣	%٧٨,٩		النسبة

بالنظر إلى الجدول رقم (١٤) يتضح جلياً ارتفاع نسب الطلاب والطالبات الذين لديهم قلق سواء كانوا طلاب وطالبات صعوبات تعلم أم طلاب وطالبات عاديين، ويلاحظ ارتفاع نسبة الطالبات ذوي صعوبات تعلم وتساوى مع الطلاب الذكور ذوي صعوبات تعلم وفي الحالة الأخرى فإنها تزيد على الطلاب الذكور العاديين وهذه النتيجة تتفق تماماً مع نتيجة كورونادو وماركو (Coronado and Marco, 1995)، وعليه يمكن القول أن نسبة تزيد عن ٦٨٪ من افراد عينة الدراسة سواء كانوا من ذوي صعوبات تعلم أو من غير ذوي صعوبات تعلم (عاديين) لديهم قلق من التحصيل الدراسي ويتساوى طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في مستويات القلق المرتفعة.

• الفرض الرابع :

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان].

• نتيجة الفرض الرابع:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة بمقارنة بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة باستخدام اختبارات (t test)، الجدول رقم (١٥) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٥): يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان

العينة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طلاب صعوبات	٧٦	١.٥٢	٠.٣٩٩	٠.٦٠٧	٣٦٩	غ ٠.٥٤٤
طلاب عاديين	٢٩٦	١.٤٩	٠.٣٩٥			
طالبات صعوبات	١٩	١.٤١	٠.٤٢	١.٤٧	١٤٣	غ ٠.١٤٤
طالبات عاديين	١٢٦	١.٣٠	٠.٢٦			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أنه ليس هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان.

• مناقشة الفرض الرابع :

كان يمكن الاكتفاء بإجابة الفرض الثالث بأنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق والبحث عن تعليق أو تحليل يتناسب مع النتيجة، علماً بأن هذه النتيجة متفقة تماماً مع دراسة كل من موري ١٩٧٦ في (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص ٤٠١) و كورنويل وبأودين (Cornwall and Bawden, 1992) على أنه لا توجد أدلة وبراهين كافية تجعلنا نخلص إلى أن صعوبات التعلم تسبب العدوانية أو السلوك الجانح، ولكن قامت الباحثة بتصحيح إجابات طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) على مقياس العدوان وحددت درجة ٧٥ فأعلى على أنهم يصنفون بأنه لديهم عدوان والحاصلين على مجموع أقل من ٧٠ ليس لديهم عدوان، وعلى هذا الأساس تم عمل تحليل التكرارات ونسب التوزيع لعينة، وادرجت النتائج في جدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦): يوضح التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان.

توصيف العينة	لديهم عدوان		الشرح
	عاديين	ذوي صعوبات	
ذكر	التكرار	٩	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ٧٦ طالب
	النسبة	%١١.٨	إجمالي عينة الطلاب العاديين ٢٩٦ طالب
أنثى	التكرار	٢	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ١٩ طالبة
	النسبة	%١٠.٥	إجمالي عينة الطالبات العاديين ١٢٦ طالبة

بالنظر إلى الجدول رقم (١٦) يتضح جلياً انخفاض نسب العدوان لدى الطلاب والطالبات كانوا طلاب وطالبات صعوبات تعلم أم طلاب وطالبات عاديين، ويلاحظ ارتفاع نسبة الطالبات ذوي صعوبات تعلم (بالرغم من أنها منخفضة) مقارنة مع الطالبات غير ذوي صعوبات تعلم (العاديين)، وعليه يمكن القول أن نسبة العدوان لا تزيد عن ١٢.٢% من افراد عينة الدراسة سواء كانوا من

ذوي صعوبات تعلم أو من غير ذوي صعوبات تعلم (عاديين)، وهذا يدل دلالة واضحة على أن عينة الدراسة ليس لديهم عدوان ويتساوى طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في مستويات العدوان المنخفضة وهو ما يتفق مع دراسة كل من موري ١٩٧٦ و كورنويل وباودين ١٩٩٢ على أنه لا توجد أدلة وبراهين كافية تجعلنا نخلص إلى أن صعوبات التعلم تسبب العدوانية أو السلوك الجانح.

• الفرض الخامس:

ليتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في الاكثئاب ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.

• نتيجة الفرض الخامس:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع الاكثئاب بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٧) يوضح التكرارات ونسب توزيع الاكثئاب بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٧): التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

المجموع	فصيلة الدم				الجنس	
	O	B	AB	A		
٤٥	٧	٣٥	١	٢	التكرار	ذكر
%١٠٠	%١٥,٦	%٧٧,٨	%٢,٢	%٤,٤	النسبة	
١٢	٦	٣	صفر	٣	التكرار	أنثى
%١٠٠	%٥٠	%٢٥	صفر%	%٢٥	النسبة	

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن أعلى نسبة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم لديهم اكتئاب تتركز في فصيلة الدم B حيث تصل إلى %٧٧,٨ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم O بنسبة %١٥,٦ ثم تأتي فصيلة الدم A بنسبة %٤,٤ ثم فصيلة الدم AB بنسبة %٢,٢ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول أنظر جدول رقم (٣)، وبالنظر إلى الطالبات الإناث فإن أعلى نسبة من الطالبات ذوي صعوبات تعلم لديهن اكتئاب تتركز في فصيلة الدم O حيث تصل إلى %٥٠ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم B بنسبة %٢٥ ومتساوية مع فصيلة الدم A بنسبة %٢٥ أما فصيلة الدم AB فتسجل صفر% وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول أيضاً أنظر جدول رقم (١٠).

• مناقشة الفرض الخامس:

أن نتيجة هذا الفرض توضح الاتي أن التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم المختلفة تختلف من

فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب على احتوائها على أقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في الاكتئاب.

• الفرض السادس:

ليتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في القلق ولا يوجد تأثير للجنس على التوزيع.

• نتيجة الفرض السادس:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع القلق بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٨) يوضح التكرارات ونسب توزيع القلق بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٨): التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات الذين لديهم قلق بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

المجموع	فصيلة الدم				الجنس	
	O	B	AB	A		
٦٠	١٢	٤٣	١	٤	التكرار	ذكر
%١٠٠	%٢٠	%٧١,٧	%١,٧	%٦,٧	النسبة	
١٥	٦	٥	صفر	٤	التكرار	أنثى
%١٠٠	%٤٠	%٣٣,٣	صفر%	%٢٦,٧	النسبة	

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن أعلى نسبة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم لديهم قلق تتركز في فصيلة الدم B حيث تصل إلى ٧١,٧% ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم O بنسبة ٢٠% ثم تأتي فصيلة الدم A بنسبة ٦,٧% ثم فصيلة الدم AB بنسبة ١,٧% وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس انظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) على التوالي، وبالنظر إلى الطالبات الإناث فإن أعلى نسبة من الطالبات ذوي صعوبات تعلم لديهن اكتئاب تتركز في فصيلة الدم O حيث تصل إلى ٥٠% ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم B بنسبة ٢٥% ومتساوية مع فصيلة الدم A بنسبة ٢٥% أما فصيلة الدم AB فتسجل صفر% وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس أنظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) على التوالي.

• مناقشة الفرض السادس:

أن نتيجة هذا الفرض توضح الاتي أن التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم المختلفة تختلف من فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب على احتوائها على أقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في الاكتئاب، وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس أنظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) على التوالي.

• الفرض السابع:

ليتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في العدوان ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.

• نتيجة الفرض السابع:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع العدوان بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٩) يوضح التكرارات ونسب توزيع العدوان بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٩): التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات الذين لديهم عدوان بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

المجموع	فصيلة الدم				الجنس	
	O	B	AB	A		
٩	٢	٧	صفر	صفر	التكرار	ذكر
١٠٠٪	٢٢.٢٪	٧٧.٨٪	صفر٪	صفر٪	النسبة	
٢	١	صفر	صفر	١	التكرار	أنثى
١٠٠٪	٥٠٪	صفر٪	صفر٪	٥٠٪	النسبة	

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن أعلى نسبة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم لديهم عدوان تتركز في فصيلة الدم B حيث تصل إلى ٧٧.٨٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم O بنسبة ٢٢٪ ثم تأتي فصيلتي الدم A و AB بنسبة صفر٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس والسادس أنظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) و (١٨) على التوالي، وبالنظر إلى الطالبات الإناث فإن أعلى نسبة من الطالبات ذوي صعوبات تعلم لديهن عدوان

تتركز في فصيلة الدم O و A حيث تصل في كل منهما إلى ٥٠٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم B و AB فتسجل صفر٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس والسادس انظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) و (١٨) على التوالي.

• مناقشة الفرض السابع:

أن نتيجة هذا الفرض توضح الاتي أن عينة الدراسة (العينة التجريبية و العينة الضابطة) تتمتع بنسب متدنية من العدوان وهذا ما تم مناقشته في الفرض الرابع، وأن مجموع هذه التكرارات المتدنية (الطلاب = ٩، والطالبات = ٢) قد لا تغطي نتائج دقيقة ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان بين فصائل الدم المختلفة. بالرغم من أن النظرة العامة لنتيجة الفرض تتجه في نفس الاتجاه لنتيجة الفرضين السابقين الخامس والسادس حيث تختلف نسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان من فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارات ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان على احتوائها على اقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في العدوان، وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس والسادس انظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) و (١٨) على التوالي.

• المراجع العربية

١. ابو علام، رجاء و شريف، نادية (١٩٨٣م) الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار العلم الكويت.
٢. احمد، هويدا علام و محمود، حمدي شاكر (٢٠٠٢م) الصحة النفسية والعلاج النفسي للمرشدين والمعلمين، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.
٣. باظه، أمال عبد السميع (د.ت) مقياس السلوك العدواني للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٤. البطاينه، اسامة وآخرون (٢٠٠٧م) علم نفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٥. جدوع، عصام (٢٠٠٧م) صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان.
٦. جعفر، غسان (٢٠٠٦م) فصائل الدم، الغذاء المناسب لها، رشاد برس، بيروت.

٧. جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠٥م) مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، الطبعة الثانية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
٨. الجوهري، اسماعيل بن حماد. صحاح الجوهري، تحقيق احمد عبد الغفور عطار (١٤٠٢هـ)، ط٢، الجزء الرابع، توزيع رابطة العالم الاسلامي.
٩. حافظ، نبيل وقاسم، نادر (١٩٩٣م) مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٠. الحفني، عبد المنعم (٢٠٠٣م) موسوعة الطب النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة.
١١. دادامو، بيتر (١٩٩٧م) ٤ فئات دم، ترجمة فاديا عبدوش و عبير منذر (٢٠٠٤م)، شركة دار الفراشة للطباعة والنشر، بيروت.
١٢. دبيس، سعيد عبد الله (١٩٩٧م) ابعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والاقامة، مجلة دراسات نفسية، العدد الثالث، المجلد السابع، رابطة الأخصائيين المصريين، يوليو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٣. الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٠م) الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٣٤.
١٤. الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٣م) علم النفس الاجتماعي التربوي أساليب تعلم معاصره، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
١٥. الردادى، زين حسن (١٩٨٨م) صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في السعودية، دراسة مسحية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
١٦. الروسان، فاروق (٢٠٠١م) سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة" دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
١٧. الزراد، فيصل محمد (١٩٩١م) صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مسحية تربوية- نفسية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الثامن و الثلاثون، السنة الحادية عشر، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
١٨. الزغبى، احمد (١٩٩٧م) السلوك العدواني عند الأطفال كيف نفهمه ونتجنب حدوثه، مجلة التربية، العدد ١٢١، قطر.
١٩. الزياد، فتحي مصطفى (١٩٨٩م) دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة ام القرى للبحوث العلمية، العدد ٢ جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
٢٠. السيد، محمد عادل (٢٠٠٣م) دراسة في سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر، رسالة دكتوراة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢١. الشراوي، أنور محمد (١٩٨٣م) دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج، الكويت.
٢٢. طه، فرج عبد القادر وآخرون (٢٠٠٣م) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
٢٣. عبد الباقي، سلوى (١٩٩٢م) الاكتئاب بين تلاميذ المدارس، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين المصريين، يوليو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢٤. عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠م) علم الامراض النفسية والعقلية: الأسباب- الاعراض- التشخيص- العلاج، دار قباء للطباعة والتوزيع، القاهرة.
٢٥. عبد الله، معتر سيد و ابو عبا، صالح عبد الله (١٩٩٥م) أبعاد السلوك العدواني: دراسة عاملية مقارنة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين المصريين، يوليو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢٦. عبد المجيد، نهلة عبد الرزاق (٢٠٠٦م) فعالية استخدام الكمبيوتر وفق استراتيجيات تحكم المعلم وتحكم البرنامج في علاج ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير في علم النفس التعليمي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أسيوط، أسيوط.
٢٧. عبد الوهاب، عبد الناصر (٢٠٠٤م) الصعوبات الخاصة في التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.
٢٨. عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠م) تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار صفاء للنشر، عمان.
٢٩. عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٢م) صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الاردن.
٣٠. العدل، عادل محمد (١٩٩٨م) دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٢، الجزء ٣، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
٣١. العدل، عادل محمد (٢٠٠٢م) ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس العدد ٢٦، الجزء ١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
٣٢. العزه، سعيد حسني (٢٠٠٧م) صعوبات التعلم المفهوم- التشخيص- الأسباب- أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٣٣. عطيفي، وسام محمود (٢٠٠٣م) التذكر وعلاقته بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم: دراسة تشخيصية، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أسيوط، أسيوط.
٣٤. عكاشة، احمد (٢٠٠٣م) الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣٥. عكاشة، احمد (٢٠٠٨م) الاكتئاب مرض العصر، أسبابه وأنواعه وعلاجه، مركز الاهرام للترجمة والنشر، القاهرة.
٣٦. عوض الله، سالم وعواد، احمد (١٩٩٤م) مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد الثاني، القاهرة.

٣٧. الفيروزآبادي (١٩٩٦م) القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت.
٣٨. الفيروزآبادي (١٩٩٨م) القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت.
٣٩. كامل، محمد علي (١٩٩٦م) سيكولوجية الفئات الخاصة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٤٠. كامل، محمد علي (٢٠٠٥م) صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.
٤١. كيرك، سموئيل و كلفانت، جيمس (١٩٨٤م) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان و عبد العزيز السرطاوي ١٩٨٨، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٤٢. محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥م) قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم دار الرشاد، القاهرة.
٤٣. محمود، حمدي شاكر (١٤١٨هـ) مبادئ علم النفس النمو في الاسلام، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.
٤٤. محمود، عبد المنعم احمد الدردير (١٩٩٨م) فاعلية التعزيز الموجب في علاج صعوبات تعلم الحساب وبعض الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - دراسة تجريبية في البيئة السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٢، الجزء ٢، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
٤٥. مرعشلي، نديم، ومرعشلي، اسامة (١٩٧٤م)، الصحاح في اللغة العربية، ج٢، دار الحضارة العربية، بيروت.
٤٦. مكي، عباس (٢٠٠٣م) متاهات النفس وضوابط علاجها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
٤٧. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦م) صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٤٨. موسى، رشاد علي (٢٠٠٣م)، الفروق في بعض الصفات الشخصية بين الذكور والإناث وفقا لنوع فصيلة الدم رؤية جديدة في تفسير الشخصية، مجلة علم النفس، يوليو-ديسمبر.
٤٩. الموسى، ناصر بن علي (٢٠٠٦م)، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٥٠. النفيعي، عابد و إسماعيل، احمد السيد (٢٠٠٠م) تقنين القائمة العربية لكتاب الأطفال على البيئة السعودية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد السادس، العدد ٣، سبتمبر.
٥١. الوابلي، عبد الله محمد (١٤١٤هـ) السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً؛ طبيعته وأساليب معالجته، كلية التربية مركز البحوث التربوية، جمعة الملك سعود الرياض.

• المراجع الأجنبية :

52. Angest, J., and Maurer-Groeli, Y. (1974) "Blood groups and personality" Archiv fur Psychiatric and Nervenkrankheiten, Vol. (218), pp. 291-300.
53. Burck, M. (1986), "Social and emotional adjustments of learning disabled children: Areview of the issues" Handbook of Cognitive, social and neuro psychological aspects of learning disabilities
54. Cattell, R. B., Boutourline, H. Y., and Hundleby, J. D. (1964) "Blood groups and personality traits" American Journal of Human Genetics, Vol. (16), pp. 397-402.
55. Cattell, R. B., Brackenridge, C. J., Case, J., Propert, D. N., and Sheehy, A. J. (1980) "The relation of blood types to primary and secondary personality traits" The Mankind Quarterly, Vol. (21), pp. 35-51.
56. Cornwall, A., and Bawden, H. (1992), "Reading disabilities and aggression: A critical review", Journal of Learning Disabilities, Vol. 25 (5), pp. 281-288.
57. Coronado, V., and Marco, A., (1995), "The anxiety of learning-disabled school children with remedial instruction", Dissertation Abstracts International, Vol. 55 (10 A), pp. 3154.
58. Cramer, K. M., and Imaiike, E. (2002) "Personality, blood type, and five-factor model" Personality and Individual differences, Vol. (32), pp. 621-626.
59. Daniels, G., Human blood groups, second ed., (2002) Blackwell Science.
60. de Mikusinski, E. B., and Omar de Urteaga, A. G. (1983) "The blood group as a genetic determinator of personality types" Interdisciplinaria, Vol. (4), pp. 153-166.
61. Eysenck, H. J. (1977) "National differences in personality as related to ABO group polymorphism" Psychological Reports, Vol. (41), pp. 1257-1258.
62. Eysenck, H. J. (1982) "The biological basis of cross-cultural differences in personality: Blood group antigens" Psychological Reports, Vol. (51), pp. 531-540.

63. Fisher, B. L., Allen, R., Kose, G., (1996) " The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities", Journal of Learning Disabilities, Vol. 29 (4), pp. 439-446.
64. Gupta, S. (1990) "Blood groups and personality characteristics" Personality and Individual Differences, Vol. (3), pp. 317-318.
65. Gupta, S. (1992) "Season of birth in relation to personality and blood groups" Personality and Individual Differences, Vol. (13), pp. 631-633.
66. Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M. and Moreland, C., (1997) "Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities", Learning Disability Quarterly, Vol. 20 (4): pp. 280-291.
67. Hutchinson, K., (1985) "Psycho-social characteristics of learning disabled vs. non-learning disabled students" Dissertation Abstracts International, Vol. 46 (2B), pp. 643.
68. Jogawar, V. V. (1983) "Personality correlates of human blood groups", Personality and Individual differences, Vol. (4), pp. 215-216.
69. Johnson, W. D. (1997) "Social anxiety and self-esteem in children with a learning disability", Dissertation Abstracts International, Vol. 58 (4A), pp. 1245.
70. Johnstone, H. B. (1985) "Understanding Reading Disability a Case Study Approach", Harvard Education Review, Vol. 55 (2), pp.1953-1977.
71. Kay, J. (1995) "Attributional style depression, and anxiety in college students with and without learning disabilities", Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol. 56(5-B) :2869.
72. Kenyon, R. (2003) "Facts and statistics on learning disabilities and literacy" A project of Florida human resources development, Inc, pp. 1-15.
73. Kovas, Y., Hayiou-Thomas, M. E., Oliver, B., Bishop, D. V. M., Dale, P. S., Plomin, R. (2005) "Genetic influences in different aspects of language development: The etiology of language skills in 4-5 year-old twins" Child development, Vol. 76 (3), pp. 632-651.

74. Lester, D., and Gatto, J. (1987) "personality and Blood groups" Personality and Individual Differences, Vol. (8), pp. 267.
75. Lester, D. (2004) "Blood types and national suicide rates" Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, Vol. 25 (3), pp. 140.
76. Luntta, M. H., (1996) "An investigation of empathy and social anxiety in learning disabled and non-learning disabled male college students" Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol. 56 (11-B) :6465.
77. Marutham, P., and Prakash, I. J. (1990) "A study of the possible relationship of blood types to certain personality variables" Indian Journal of Clinical Psychology, Vol. (17), pp. 79-81.
78. McClain, G., A., (1998) "Success/failure attributions, academic self-concept and the internalizing patterns of anxiety and depression in middle school males with learning disabilities", Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol. 58 (12-B) :6816.
79. McConaughy, S. H. and Ritter, D. R., (1988) " Social competence and behavioral problems of of learning disabilities boys aged 6-11" Journal Learning disabilities, Vol. 19, pp. 39.
80. Mescher, S., (1987) "Relationship of personality and cognitive style to spelling achievement of learning disabled children in three competitive environment" Dissertation Abstracts International, Vol. 47 (9B), pp. 3998.
81. Newcomer, P. L., Barenbaum, E., and Pearson, N., (1995) "Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and disabilities" Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Vol. 3 (1), pp. 27 – 39.
82. Patenaude A. F., (2003) "Pediatric psychology training and genetics: What will twenty-first-century Pediatric psychologist need to know" Journal of Pediatric Psychology, Vol., 28 (2), pp. 135.
83. Paulesu E., Frith U., Snowling M., Gallagher A., Morton J., Frackowiak RS. and Frith CD (1996) "Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning" Brain: A Journal Of Neurology [Brain] Vol. 119 (1), pp. 143-57.

84. Raskind, W. H., (2001) "Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability" Learning Disability Quarterly, Vol. 24, pp. 141-157.
85. Rogers, M. and Glendon, A. I., (2003) "Blood type and personality" Personality and Individual Differences, Vol. 34, pp. 1099-1112.
86. Swan, D. A., Hawkins, G., and Douglas, B. (1980) "The relationship between ABO blood type and factor of personality among south Mississippi, Anglo-Saxon, school children" The Mankind Quarterly, Vol. 20, pp. 205-258.
87. Swanson, H. L., and Malone, S. (1992) "Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature" School Psychology Review, Vol. 21 (3), pp. 427-443.
88. Voracek, M. (2005) "Some problems of research on the association between blood types and suicide mortality: Comment on Lester (2004)" Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, Vol. 26 (4), pp. 181-189.
89. Voughn, S., Hogan, A., Kouze Kanani, K., and Shapir, S. (1990): "Peer acceptance self perception and social skill of learning disabilities students prior to identification" Journal of Educational Psychology, Vol. 82 (1), pp. 101-106.
90. Wikipedia, the free encyclopedia, (http://en.wikipedia.org/wiki/Blood_type) and (http://en.wikipedia.org/wiki/Blood_type#Cultural_beliefs_and_other_claims).
91. Wu, K., Lindsted, K. D., and Lee, J. W. (2005) "Blood type and the five factors of personality in Asia" personality and Individual Differences, Vol. 38, pp. 797-808.

" طريقة تدريس العلوم بالاستقصاء "

أ/هذال بن عبيد عياد الفهيدى

• المقدمة :

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين
نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم . ويعد :

من خلال هذا البحث سوف ألقى الضوء على طريقة من طرق التدريس الحديثة في مجال العلوم والتي تعتمد على دور التلميذ بشكل أساسي حيث يكون دور التلميذ فيها هو المحور الأساسي لنجاح هذه الطريقة مع الإرشاد من قبل المعلم والتوجيه البسيط فقط وهذه الطريقة هي طريقة الاستقصاء .

سأستعرض هذه الطريقة من حيث تعريفها لغةً واصطلاحاً وأهداف هذه الطريقة وخصائصها وفوائدها وكذلك ما هو السبب أو الدافع الذي يدفع المتعلم لهذه الطريقة ومميزات هذه الطريقة ومهاراتها ومراحلها، ثم ما هي الشروط الواجب توافرها أثناء التدريس بهذه الطريقة ونتجه بعد ذلك إلى دور المعلم، والاستقصاء ومناسبتها للتدريس ودواعي نجاح هذه الطريقة ومتى ينبغي أن نستخدم طريقة التدريس الاستقصائي .

ونخلص في آخر هذا البحث إلى عيوب هذه الطريقة والفرق بينها وبين طريقة التعلم بالاكتشاف ومعوقات استخدام التعلم بالاستقصاء في مدارسنا ونوضح الدراسات السابقة في طريقة التدريس الاستقصائية .

وفي نهاية البحث نورد نموذج لخطة دراسية بأسلوب الاستقصاء . والله أسأل أن أكون قد وفقت في إلقاء الضوء على جميع جوانب هذه الطريقة وكيفية استخدامها في التدريس للاستفادة من هذا البحث .

• تعريف الاستقصاء :

لغة : استقصى في المسألة وتقصى بمعنى بلغ الغاية(١) .

اصطلاحاً: له عدة تعاريف ومنها : يعرف السيد المراغي الاستقصاء على " أنه البحث وراء المعرفة العلمية باستخدام الأسئلة ذات الصلة بهذه المعرفة وما يتولد عنها من فرضيات تحتاج إلى جمع المعلومات اللازمة لاختبار هذه الفرضيات ومن ثم الوصول إلى المعرفة المطلوبة " (٢) .

(١) مجد الدين محمد الفيروز آبادي: القاموس المحيط، بدون ط. بيروت - دار الفكر.

١١٤١هـ، ص ١١٩٢.

(٢) السيد المراغي : استراتيجيات التدريس. بدون ط. المدينة المنورة - دار الزمان، بدون ط. ص ١٤٤.

ويقول شواب : " إن الاستقصاء أبحاث تتلقى مفاهيمها من أبحاث أخرى وتعامل هذه المفاهيم كحقائق وليست أمرا للاختبار " (٣) .

ويعرفه سليمان جبر وسر الختم عثمان بأنه : " أحد الطرق التي تتبع للإلمام بالشيء ومعرفته " (٤) .

ويرى آخرون أن الاستقصاء يعني أن يبحث المرء بنفسه عن الحقيقة أو المعرفة عموماً (٥) .

" أما بالنسبة لجون ديوي فإن الاستقصاء نشاط متواصل يفحص بعناية أي رأي أو وجهة نظر في ضوء العناصر التي تؤيده " (٦) .

كما عرف راشيلسون الاستقصاء العلمي على أنه " عملية حل المشكلة ذات المحتويين وهما : توليد الفرضيات واختبارها " (٧) .

كما عرفه كينيث جورج وزملاؤه على أنه " نمط أو نوع من التعليم الذي يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد وتنظيم المعلومات وتقويمها " (٨) .

• أهداف طريقة الاستقصاء :

تهدف طريقة الاستقصاء لأن تجعل الطالب يفكر بالحلول وينتج مستخدماً معلوماته وقابلياته في عمليات تفكيرية (عقلية وعملية) تنتهي بالوصول إلى النتائج " (٩) .

ذكر فريدريك هـ. بل (١٠) بأن أحد أهداف تدريس الرياضيات : تعليم الطرق المتميزة للاستقصاء الرياضي لطلاب الرياضيات، وينطبق هذا الكلام على تدريس العلوم، حيث أن الهدف يكون أن يتعلم الطلاب الطرق المتميزة للاستقصاء في مجال العلوم الطبيعية . وهذا يعني أن يدرس الطلاب الطرق الاستقصائية لكي يتعلموا كيفية القيام بعمليات الاستقصاء في العلوم .

ويذكر فريدريك بعض الأهداف التي تصنف تحت ذلك الهدف العام :

7 أن ينمي التلاميذ المهارات العقلية للبحث عن المعلومات ومعالجتها .

7 أن يفهم التلاميذ العلاقات السببية (السبب، النتيجة) .

(٣) سالم عبد الله طيبة : بحوث ودراسات في تدريس العلوم . بدون ط . ١٤١٢ هـ، ص ٢٣ .

(٥،٤) سليمان جبر، سر الختم عثمان : اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية . بدون ط . دار المريخ، بدون ت . ص ٦٣ .

(٦) سالم عبد الله طيبة : بحوث ودراسات في تدريس العلوم . مرجع سابق ص ٢٣ .

(٧) يعقوب نشوان: الجديد في تعليم العلوم . بدون ط عمان - دار الفرقان، بدون ت . ص ١٨٥ .

(٨) يعقوب نشوان: الجديد في تعليم العلوم . مرجع سابق، ص ١٨٦ .

(٩) عايش زيتون : أساليب تدريس العلوم . بدون ط . دار الشروق، ١٩٩٩، ص ١٣٧ .

(١٠) فريدريك هـ. بل : طرق تدريس الرياضيات ، ترجمة محمد المفتي وآخرون، ط ٢ القاهرة - الدار العربية، ١٩٨٧، ص ٢٠٤ - ٢٠٥ .

- 7 أن يتعلم التلاميذ القيام بالاستقصاء ذاتياً وبطرق مثمرة .
 - 7 أن يكتشف التلاميذ العلاقات بين المتغيرات التي تؤدي إلى تعميمات .
 - 7 أن يقدر التلاميذ القيمة العالية لاستراتيجيات الاستقصاء كوسائل لعمل اكتشافات وحل مشكلات .
 - 7 أن يفهم التلاميذ طرق البرهنة وإجراءات حل المشكلات في العلوم .
 - 7 أن يحصل التلاميذ على أفضل فهم لطبيعة العلوم وطبيعة التعلم .
 - 7 أن يثمن التلاميذ الطرق التي يستخدمها باحثوا العلوم .
- ويرى سليمان جبر وسر الختم عثمان أن الغاية الرئيسية هي " تيسير التعلم لا أن نخبر الطلاب ما يجب أن يتعلموه وأن المهمة الرئيسية في التخطيط للتدريس الاستقصائي هي : اختيار الأساليب التدريسية وترتيبها بطريقة تجعل الطلاب يعملون في النشاط العقلي المطلوب " (١١) .

• خصائص التعلم بالاستقصاء :

حدد إدوراد فيكتور الخصائص التالية للتعلم بالاستقصاء (١٢):

- ١- تخطيط دروس الاستقصاء بعناية :
- حيث يحتاج ذلك إلى :
- 7 قيام المعلم بالتخطيط الجيد من أجل الوصول إلى أفضل الوسائل والطرائق التي تعتمد على الاستقصاء .
- 7 على المعلم أن يخطط لمواقف تقوم على مشكلات تدفع الطالب نحو الاهتمام بها وإثارة الأسئلة وحب الاستطلاع .
- 7 يجب أن يكون المعلم على إطلاع بأنشطة التعلم المختلفة وأبحاثها للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلة .
- 7 أن يكون المعلم على دراية بالمفاهيم والأنساق المفاهيمية التي يتم تعلمها عند حل المشكلة .
- 7 يجب أن يكون المعلم على إطلاع بالمهارات العملية التي يستخدمها التلاميذ للإجابة عن التساؤلات .
- 7 يجب أن تكون هناك طرق لتقويم التعلم الحادث .

تتبع دروس الاستقصاء نمطا عاما :

في التعليم بالاستقصاء تبرز أسئلة معينة ومن خلال المناقشة تحدد المشكلة وتضيق إلى أن تبدو على أن التلاميذ قادرون على بحثها وحلها .

ويقوم التلاميذ بالبحث فردياً أو في مجموعات والاستقصاء سلسلة من الأبحاث والتساؤلات لا تنتهي وهذا ما يميزه عن الطرق العادية في التعليم

(١١) سليمان جبر، سر الختم عثمان : اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية . مرجع سابق، ص ٧٧.

(١٢) يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم . مرجع سابق، ص ٢٠١ - ٢٠٤ .

فدروس الاستقصاء تسير على نمط معين يساعد على بلورة مشكلات وحلول لهذه المشكلات .

٣ - التعلم بالاستقصاء موجه نحو العمليات بدرجة عالية :

يقوم التعلم بالاستقصاء على العمليات العلمية مثل الملاحظة والوصف والمقارنة والتصنيف والتفسير والتنبؤ والتجريب والقياس والتواصل والتحليل والاستنتاج والاستنباط .

٤ - التعليم والتعلم بالاستقصاء موجه بالأسئلة :

يقوم التعلم بالاستقصاء أساساً على طرح الأسئلة من جانب المعلم حيث أن أسئلة المعلم تساعد التلاميذ على النظر في المشكلات العلمية التي تستحق البحث، كما أن التلاميذ في الوقت ذاته يطرحون تساؤلات معينة وهنا فإن المعلم يجب أن يستفيد إلى أقصى درجة ممكنة من التساؤلات ومن مجموع تساؤلات المعلم والمتعلم يصبح لدى التلاميذ مجموعة من المشكلات الملحة التي تستحق البحث والتجريب .

٥ - المعلم موجه للتعليم :

إن المعلم في هذه الدروس يجب أن يحجم عن إعطاء التلاميذ المعرفة العلمية كلما استطاع ذلك، بل عليه أن يوجه جميع النشاطات التعليمية نحو تمكين التلاميذ من اكتشاف الاجابات بأنفسهم .

في دروس الاستقصاء لا يعرف التلاميذ الاجابات مقدماً :

إن الاستقصاء هو الطريقة الوحيدة لإجابة الأسئلة وحل المشكلات وأثناء التعلم بالاستقصاء يمكن استخدام الكتب المدرسية لتوضيح النتائج وتوفير معلومات إضافية . ولهذا فإن استخدام الكتاب المدرسي يجب أن يتكامل مع المدخل القائم على نشاط التلاميذ في وصولهم للمعرفة العلمية بأنفسهم .

٧ - لا يكون الوقت في المرتبة الأولى من الأهمية :

من المعلوم أن استخدام أسلوب الاستقصاء يتطلب وقتاً طويلاً إذ أن قيام التلاميذ بالعمليات العملية بأنفسهم وتحت إشراف المعلم يتطلب مزيداً من الوقت . لذلك يجب أن يعطى التلاميذ الوقت الكافي لكي يقوموا بإجراء بحوثهم وتجاربهم للوصول إلى الحلول .

• فوائد التعلم بالاستقصاء :

يرى يعقوب نشوان إن فوائده كما يلي (١٣):

- 7 تمكين التلاميذ من التعبير باستخدام لغة العلم من خلال معرفة طبيعته وتركيبه المنطقي.
- 7 التجديدات العلمية والتكنولوجية .

(١٣) يعقوب نشوان: الجديد في تعليم العلوم. مرجع سابق، ص ١٩٣ .

- ويضيف عبد الرزاق الطشاني (١٤) :
- 7 تطوير اتجاهات الفرد ليكون أكثر حساسية لاكتشاف المسائل الطبيعية .
- ويكون أكثر وعياً لفهمها والتزاماً نحو محاولة إيجاد حلول لها .
- 7 تعود الفرد على استعمال المناقشة الجيدة واحترام وجهات النظر المتعارضة وتحمل تبعات النقاش .

• الدافع إلى الاستقصاء :

- هناك نوعين من الدوافع تدفع للاستقصاء كما يرى سالم طيبة (١٥) وهي :
- 7 **الدافع الداخلي** : ويشمل الإيمان بالله - حب الاستطلاع - التقارب .
- حيث يعرف الدافع الداخلي أنه كل ما ينبع من ذات الإنسان ومن ذلك : دافع الإيمان بالله وهو سبب الدوافع جميعها حيث يعتبر الاستقصاء فرض كفاية يجب أن يقوم به المسلم للحصول على المعرفة الجديدة التي تخدم الأمة الإسلامية في إطار من الشريعة الإسلامية السمحاء والبعد عن الاعتماد على الغير . قال تعالى : { أو لم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم وكانوا أشد منهم قوة وما كان الله ليعجزه من شيء في السموات ولا في الأرض إنه كان عليماً قديراً } (١٦) .
- يتضح من هذه الآية أن الاستقصاء يعتبر عبادة حيث يفعل المسلم ذلك طاعة لله عز وجل .

ويعتبر حب الاستطلاع كذلك دافع داخلي ينبعث من الذات وليس فيه أي نوع من القلق (١٧) .

لكن الدافع التقاربي مع أنه دافع داخلي، إلا أن صاحبه يلزمه القلق ليصل إلى نتيجة تقارب بين ما كان يؤمن به من أفكار وبين ما شاهده أمامه من ظواهر مغايرة لأفكاره، فهو يسعى ليقرب بين المشاهدة العلمية وما لديه من سابق آراء (١٨) .

- 7 **الدوافع الخارجية** : وهي الدوافع الاجتماعية وذلك بأن يقوم الباحث بالاستقصاء ليبثوا مركزاً في المجتمع، أو في المحافل العلمية إذا كان عالماً أو طالب علم .

ويخلص سالم طيبة (١٩) إلى القول " أن دافع الإيمان أو دافع حب الاستطلاع هو الدافع الأساسي لعمليات الاستقصاء والذي تسعى لينمو في

- (١٤) عبد الرزاق الطشاني: طرق التدريس العامة. بدون ط. جامعة عمر المختار البيضاء، بدون ت. ص ٢٧٧ .
- (١٥) سالم عبد الله طيبة: بحوث ودراسات في تدريس العلوم . مرجع سابق، ص ٣٠ - ٣١ .
- (١٦) سورة فاطر، الآية (٤٤) .
- (١٧) سالم عبد الله طيبة : بحوث ودراسات في تدريس العلوم، مرجع سابق، ص ٣٢ .
- (١٨، ٤) المرجع السابق : ص ٣٢ - ٣٣ .

تلاميذنا وهنا يأتي دور المعلم الذي عليه أن يقلل من الدافع الاجتماعي الذي يجعل الطالب ميالا للظهور أمام زملائه بمظهر المتفوق دائما".

• مميزات التعلم بالاستقصاء :

ويمكن تلخيص مميزات الأسلوب الاستقصائي كما يرى عبد الله الحصين^(٢٠) :

7 زيادة الفاعلية الذهنية للتلميذ .

7 يوفر للمتعلم الدوافع الخارجية للتعليم وذلك بالإضافة للدوافع الداخلية .

7 ينمي مفهوم الذات لدى التلميذ وذلك بأن يعرف التلميذ قدراته الخاصة وإمكاناته وذلك من خلال المشاركة الفعلية في الأنشطة المختلفة وممارسة عمليات التفكير مما يكون له أثر إيجابي على صحة التلميذ النفسية .

7 يزيد من مستوى الطموح لدى التلميذ، حيث أن التلميذ في هذا الأسلوب يشعر بقيمة قدراته ومواهبه البحثية ويزيد طموحه في تحقيق المزيد من تلك الخبرات الناجحة.

7 ينمي القدرات الكامنة مثل التخطيط والتنظيم والاتصال الجماعي والابتكار وغيرها .

7 يجعل من التلميذ محورا لعملية التعلم .

7 تجنب التعلم على المستوى اللفظي فقط مما يسهم في النمو اللغوي للتلميذ بطريقة غير مباشرة.

7 بقاء المعلومات لمدة أطول في ذاكرة التلميذ .

7 تحقيق المبدأ الخاص بضرورة إنعكاس طبيعية كل علم على أساليب تدريسه فالإجراءات في هذا الأسلوب تشبه ما يقوم بها العلماء للتوصل إلى المعرفة وإنه يؤكد للتلميذ بصفة خاصة بأن العلم ليس المعرفة ولكنه قبل ذلك أسلوب البحث الذي يوصل المعرفة ويشعره بأن المعلومات تكون عرضة للتغير نتيجة المزيد من الجهود العلمية.

7 يقضي على مشكلة إجتياز محتوى التعلم حيث يركز الأسلوب الاستقصائي على تعليم التلميذ طرق البحث العلمي ومهاراته أي تعلم الطالب كيف يتعلم .

7 كيفية التفكير العلمي وهذا هدف من الأهداف الرئيسية لتدريس العلوم .

ويضيف يعقوب نشوان^(٢١) : تتفق طرائق الاستقصاء مع نظرية بياجيه حول كيفية حدوث التعلم وكيفية نمو التلاميذ عقليا ويظهر هذا الاتفاق فيما يلي :

(٢٠) عبد الله الحصين: تدريس العلوم. مرجع سابق . ص١٢٦ - ١٢٩ .

(٢١) يعقوب نشوان: الجديد في تعليم العلوم. مرجع سابق، ص٢٠٥ - ٢٠٦ .

- 7 إن التعلم بالاستقصاء موجه بالنشاط بدرجة عالية، ويتمشى هذا مع نظرية بياجيه التي تنص على أن الخبرة المباشرة ضرورية وأساسية لتعلم المفاهيم .
- 7 إن التعلم بالاستقصاء موجه بالأسئلة وتشير أفكار بياجيه إلى أنه يمكن تعلم الكثير حول كيفية حدوث عملية التفكير عن طريق طرح أسئلة محددة وواضحة .
- 7 يتضمن التعلم بالاستقصاء استخدام الخبرات الحسية ويعتقد بياجيه أن قدرة الطفل في التعامل مع المفاهيم الواسعة كالفضاء والزمن والمادة يعتمد على نوع التعلم الذي يتطور ببطء من خبرات التلاميذ الحسية المباشرة .

• مهارات التعلم بالاستقصاء :

يصنفها عبد الله الحصين (٢٢) حسب طبيعتها ودرجة صعوبتها إلى قسمين هما :

أولاً : مجموعة المهارات البسيطة :

- 7 الملاحظة : وتعني قدرة التلميذ على استخدام حواسه في الإحاطة بالموضوعات والوقائع في الموقف وقدرته على استخدام أدوات تعيينه على الملاحظات الدقيقة .
- 7 التصنيف : ويعني قدرة التلميذ على تجميع الأشياء أو الوحدات في مجموعات وفقاً لتشابهه .
- 7 القياس : ويعني استخدام التلميذ لأدوات قياس مقننة لجعل ملاحظته متصفة بالكمية مثل المسطرة .
- 7 استخدام علاقات محددة : ويعني قدرة التلميذ على استخدام علاقات معينة مثل العلاقة بين المسافة والسرعة والزمن لإيجاد رقم أحد العوامل المتضمنة في تلك العلاقة .
- 7 الاتصال : نقل ملاحظة التلميذ وأفكاره للآخرين بأي صورة ممكنة .
- 7 التنبؤ : توقع التلميذ لأحداث معينة باستخدام معلوماته السابقة .
- 7 التفسير : قدرة التلميذ على شرح ملاحظة أو معلومة أو معلومات وربطها هذه الملاحظات أو المعلومات بمعلوماته السابقة .
- 7 التعريف : قدرة التلميذ على تسمية الأشياء ووصفها للتمييز بينها .

ثانياً : مجموعة المهارات المتكاملة :

- 7 تحديد المشكلة بدقة : أي أن يحس التلميذ بالأحداث غير العادية في الموقف ويحللها في صياغة دقيقة على شكل سؤال قابل للبحث .
- 7 صياغة الفروض : قدرة التلميذ على صياغة تخمينات ذكية ودقيقة مبنية على الظاهرة موضوع الدراسة .

(٢٢) عبد الله الحصين : تدريس العلوم، مرجع سابق، ص١٢٦ - ١٢٩ .

- 7 تصميم خطط البحوث : وذلك بأن يصمم التلميذ التجارب التي يمكن عن طريقها اختبار الفروض .
- 7 تنظيم البيانات وتحليلها : وذلك بأن ينظم التلميذ النتائج التي حصل عليها من التجارب المضبوطة ثم يستخدمها في اختبار الفروض ثم قبولها أو رفضها وفي حالة رفضها يقوم بصياغة فروض جديدة . وفي حالة قبولها فإنه يقوم بتفسير هذه البيانات.
- ويضيف يعقوب نشوان(٢٣) :
- 7 المقارنة : وهي قدرة التلميذ على معرفة أوجه الاختلاف والتشابه بين الأشياء أو الأحداث أو الأماكن ويصيغها على نحو مفهوم واضح ولا يقبل التأويل والمقارنة تتضمن معلومات أكثر تقدما من المعلومات التي حصل عليها التلاميذ من الملاحظة .
- 7 التأكد : وهي قدرة الطالب على التأكد من التوقعات ومدى صحتها فمراجعة هذه التوقعات واختبارها مفيدة في توفير التغذية الراجعة المناسبة للتلميذ من أجل تعديل سلوكه مستقبلا وتعديل التنبؤات إلى أن تصل إلى أفضل صيغة صحيحة ممكنة .
- 7 عزل المتغيرات : وهي قدرة التلميذ على معرفة العوامل التي تؤثر والتي لا تؤثر على نتائج تجربته وتحديد بدقة حيث تعزل العوامل المؤثرة بحيث يلغي أثرها كما تتضمن عملية العزل تحديد المتغيرات التابعة والمستقلة حيث تعزل المتغيرات ويبقى تأثير العامل الوحيد الذي نصت عليه الفرضية التي سيجري اختبارها .

ويضيف السيد المراغي(٢٤) :

7 الاستنتاج .

7 الاستنباط .

7 الوصف .

• مراحل التعلم بالاستقصاء :

يرى عبد الرزاق الطشاني(٢٥) أن هناك ست مراحل لا بد أن يمر بها التعلم بالاستقصاء وهي :

١ - التمهيد :

إبراز الدرس على هيئة مشكلة أصيلة، خالية من التكلفة وتستحق القياس .

٢ - تكوين الفرضيات :

حيث يكون الباحث نظرية بغية تفسير الوقائع والحقائق التي يعاينها أو يشاهدها أثناء التجربة، وهي تخمين ذكي مدروس لحل المشكلة

(٢٣) يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم . مرجع سابق، ص ١٩٦ .

(٢٤) السيد المراغي : استراتيجيات التدريس . مرجع سابق، ص ١٤٦ .

(٢٥) عبد الرزاق الطشاني : طرق التدريس العامة . مرجع سابق، ص ٢٦٩ - ٢٧٧ .

وبعد صياغة الفرضية توضع على منصة البحث لاختبار صلاحيتها وتجري عليها ثلاث اختبارات :

- 7 الصدق العام للفرضية، صلاحيتها المنطقية أو الواقعية .
- 7 يناقش قدرتها على الصمود في مواجهة واقع التجربة الفعلية وما يعرفه الفصل في معلومات حول موضوعها .
- 7 مدى ملاءمتها وعدم مخالفتها للحقائق التي يحتويها موضوع الدرس .

٣ - التعريفات :

توضح التعريفات والإصلاحات والعبارات بحيث يتفق الجميع عليها ويستبدل الغامض منها أو يعدل فيكون المعنى واحدا للجميع .

٤ - الاكتشاف :

يتم في هذه المرحلة استعراض الفرضية بصورة موسعة والنظر في استخداماتها والفروض الأساسية والاستنتاجات المترتبة عليها، يتم تقييمها وتحديدها وفحص صدقها المنطقي وثباتها الداخلي .

في هذه الحالة يوسع مجال الفرضية ويتم استقصاء آثار تحديثها مواقف متغايرة أو أساليب مختلفة واكتشاف نتائج مختلفة . ويظهر ذلك في مناقشة التلاميذ .

٥ - إبراز الدلائل :

يتم في هذه المرحلة تجميع الدلائل والحقائق لدعم الفرضية ويراعى أن تكون المعلومات في نطاق الفرضية ولا تخرج عنه .

٦ - صياغة التعميمات :

وهي صياغة حلول المشكلة حيث أنه لا يظهر حل مطلق ولكن الاستخلاصات أو التعميمات هي أحسن ما نستطيع أن نتوصل إليه .

- 7 بينما يرى فريدريك ه. بل (٢٦) أن للاستقصاء أربع مراحل وهي :
صياغة سؤال، مواجهة موقف ولغز، متناقض أو به عدم اتفاق أو محاولة لتنظيم مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ في مبدأ عام شامل .
- 7 إنماء خطوات إجرائية وتجميع البيانات التي قد تستخدم في حل موقف مشكل تحت الدراسة .
- 7 استخدام الاجراءات والمعلومات من الخطوة (٢) لإعادة تنظيم المعارف الموجودة وتوسيعها .
- 7 تحليل وتقويم عملية الاستقصاء ذاتها بقصد إنماء عمليات عامة لبحث مواقف أخرى.

• شروط التعلم بالاستقصاء :

لكي يحقق التعلم بالاستقصاء الدور المرجو منه لا بد أن تتوفر عدة شروط لضمان نجاحه، وهذه الشروط كما يرى عبد الرزاق الطشاني (٢٧) تدور حول ثلاث محاور وهي:

(٢٦) فريدريك ه. بل : طرق تدريس الرياضيات . مرجع سابق ، ص ٢٠٢ .

- 7 توفر الجو المتفتح الذي يشجع على المناقشة والاستقصاء .
- 7 التركيز على صياغة الافتراضات .
- 7 القدرة على تحقيق صحة الحقائق .

ويمكن أن نستخلص شروط أخرى من التي حددها إدوارد فيكتور (٢٨) كأسس مهمة يجب مراعاتها في استخدام الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم .

- 7 يجب أن يكون لدى المعلم خطة جيدة ليبدأ منها .
- 7 يستغرق التعلم بالاستقصاء وقتاً طويلاً .
- 7 التأكيد على عدم تزويد التلاميذ بالإجابات .
- 7 يجب أن يزود التلاميذ بمفاتيح الإجابة في حالة تعثرهم في الوصول إلى الإجابات الصحيحة .
- 7 عدم السماح للتلاميذ بالانتقال إلى مشكلات جانبية أو إلى مشكلات أخرى تكون علاقتها بالمشكلة الأساسية ضعيفة .
- 7 يجب عدم الانطلاق من أن كل تلميذ في الصف قادر على اكتشاف جميع المفاهيم والمبادئ العلمية، فهناك فروق بينهم، لذلك يجب أن يحرص المعلم على مساعدة تلاميذه على تحقيق بعض النجاح في اكتشاف الحقائق لئلا يصابون بالإحباط .
- 7 عدم السماح للتلاميذ بالقفز إلى التعميمات مباشرة معتمدين على معلومات قليلة استقوها من عدد محدود من الملاحظات أثناء البحث فالتجربة يمكن أن تعاد مرات ومرات .
- 7 يجب عدم تجاهل الأسئلة أو الاقتراحات التي يطرحها التلاميذ .
- 7 يجب أن يظهر التلاميذ التنافس والحماس أثناء عملية البحث .
- 7 على المعلم ألا يدع اليأس يتسرب إليه إذا فشل درسه من أول مرة .

• دور المعلم في أسلوب التعلم بالاستقصاء :

إن للمعلم دور كبير في نجاح أسلوب التعلم بالاستقصاء أو فشله، لذا لابد أن يعرف المعلم ما دوره في هذا الأسلوب من التعلم حتى يصل إلى أفضل النتائج وقد ذكر اسحق فرحان وآخرون (٢٩) عدة أدوار للمعلم أثناء تدريسه بأسلوب الاستقصاء، فالمعلم مرشد للتلاميذ طيلة مراحل الاستقصاء وموجه ومنظم للمعلومات أكثر منه معطياً للمعلومات وملقناً للتلاميذ . ومن هنا فعلى المعلم مساعدة تلاميذه في :

- 7 توضيح مواقفهم .
- 7 تحسين دراستهم .

(٢٧) عبد الرزاق الطشاني : طرق التدريس العامة . مرجع سابق، ص ٢٦٧ .
(٢٨) يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم . مرجع سابق، ص ١٩٣ - ١٩٤ .
(٢٩) اسحق فرحان وآخرون : تعلم المنهاج التربوي أنماط تعليمية معاصرة . ط١، عمان، دار الفرقان ودار البشير، ١٤٠٤، ص ١٧٠ - ١٧١ .

- 7 عمل خططهم .
- 7 تحسين منطقهم ليكونوا أكثر موضوعية .
- 7 فهم الافتراضات التي صاغوها .
- 7 زيادة فاعليتهم في الاتصال فيما بينهم .
- ويضيف سالم طيبيه (٣٠) لابد أن يقوم المعلم بعدة أدوار في أسلوب التعلم بالاستقصاء منها:
- 7 أن يهيئ الجو الذي يشجع ويدعم الاستقصاء كما عليه أن يثير التلاميذ نحو الاستقصاء .
- 7 أن يكون فاهما للمادة التي يقدمها لتلاميذه فهماً عميقاً .
- 7 أن يلم المعلم إماما كافيا بالعمليات السيكلوجية التي تنظم التدريس عن طريق الاستقصاء وأن يستوعب جيدا الدوافع التي تدفع الطلاب للاستقصاء .
- 7 على المعلم أن ييسر حرية العمل للتلميذ ويثير التلاميذ ويتحداهم ليفكروا ويستشعروا دوافعهم لينخرطوا في الاستقصاء .
- 7 على المعلم أن يشخص المشكلة ويساعد التلاميذ على التفكير فيها ويتحين الفرص للأوقات المناسبة لإدخال المفاهيم الأساسية (المنظمات) كي تساعد التلميذ على المضي قدماً في الاستقصاء .
- 7 لابد أن يتوخى المعلم الحذر عند تعليقه على أعمال التلاميذ دون أن يصدر حكماً .
- 7 على المعلم أن يشجع التلاميذ على إبداء وجهات نظرهم دون خوف أو تردد .
- **التدريس والاستقصاء :**
- " في مجال التدريس فإن الاستقصاء يمثل نشاطاً عقلياً أو تفكيرياً قائماً على تجربة معينة، فهو يركز على التفكير بالإضافة إلى عوامل أخرى، ويتطلب التدريس الاستقصائي وضع التلاميذ في مواقف تعرض عليهم أن يبذلوا مجهوداً عقلياً يمثل في جملة عملية الاستقصاء .
- وهذه العملية تفرض على التلاميذ أن يعتمدوا على أنفسهم في الوصول إلى الحقائق والأفكار من خلال التجارب التي يخوضونها . ولا يحسب المرء أن الاستقصاء أو التدريس الاستقصائي عمل سهل . ومع ما يكتشفه من صعوبات إلا أن الاستقصاء عملية مفيدة وممتعة في نفس الوقت " (٣١) .
- وقد اقترح أسلر (٣٢) ثلاث طرق للتدريس الاستقصائي وهي :

(٣٠) سالم عبد الله طيبيه : بحوث ودراسات في تدريس العلوم . مرجع سابق، ص ٣٧ - ٣٨ .
 (٣١) سليمان جبر ، سر الختم عثمان : اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية . مرجع سابق، ص ٦٣ .
 (٣٢) سالم عبد الله طيبيه : بحوث ودراسات في تدريس العلوم . مرجع سابق، ص ٣٨ - ٤٠ .

- 7 **الاستقصاء عن طريق التدليل العقلي :** مشكلة تعرض للتلاميذ عن طريق الصور أو الرسومات البيانية أو الجداول ويقود المعلم النقاش ليصل التلاميذ إلى تعميم .
- 7 **الاستقصاء عن طريق الاستكشاف :** وفي هذه الطريقة أن يتوصل التلاميذ إلى المعلومات بأنفسهم . مثال ذلك المغنطيس يعطى للتلاميذ والمعدات وهم الذين يكتشفون ما يجذبه المغنطيس وما لا يجذبه .
- 7 **الاستقصاء عن طريق التجريب :** وهو الأكثر جودة من ناحية التركيب لأن التلاميذ يتعرفون على المشكلة ويصنعون الفروض التي تمثل تخميناً أو استنتاجات ذكية قد تكون حلاً للمشكلة ثم يقترحون طرقاً مختلفة لاختبار صحة الفروض ويقومون بالتنفيذ ليصلوا إلى الحكم والنتيجة النهائية .

• دواعي نجاح التعلم بالاستقصاء :

تعتمد هذه الطريقة في نجاحها على مهارة المعلم في التنظيم والإرشاد، فهو مدير حلقة النقاش في كل مراحل هذه الطريقة حيث يوضح المواقف ويكمل المعلومات الناقصة ويرشد التلميذ للالتزام بالموضوعية وعدم الخروج عن موضوع الدرس ويبدل المعلم جهداً كبيراً في التحضير للحصة لضمان التنظيم، ولكن الذي يحدد فعالية الاستقصاء هو فعالية التلاميذ ومدى مشاركتهم جميعاً، وهذا يعتمد على قدراتهم الاستقصائية (٣٣) .

ولكي نصل إلى أقصى درجة ممكنة عند استخدام التدريس الاستقصائي ينبغي أن نفهم الطبيعة الرئيسية للمفاهيم ونألف الأدوار التي تؤديها هذه المفاهيم في الاستقصاء وأن نفهم الصلة بين تكوين المفاهيم والاستقصاء (٣٤) .

• متى ينبغي استخدام التعلم بالاستقصاء :

ينبغي استخدام طريقة التعلم بالاستقصاء عند التنقيب عن أي شيء يمكن ملاحظته واختباره بالتجريب في العلوم (٣٥) .

وكذلك عند تعليم التلاميذ الحقائق العلمية وتكوين المفاهيم من هذه الحقائق العلمية لأن المفاهيم أدعى للبقاء في الذهن وبذلك تقود إلى التعلم الذاتي والتربية المستمرة لذلك فإن الاستقصاء جزء من العلوم الطبيعية وأساس في تكوينها ولا يتسنى للتلاميذ فهم العلوم الطبيعية على حقيقتها ما لم يفهموا الطرق العلمية وعمليات العلم المختلفة (٣٦) .

(٣٣) عبد الرزاق الطشاني: طرق التدريس العامة . مرجع سابق، ص ٢٧٨ .

(٣٤) سليمان جبر، سر الختم عثمان: اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية. مرجع سابق، ص ٧٩ .

(٣٥) يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم. مرجع سابق، ص ١٨٧ .

(٣٦) سالم عبد الله طيبة: بحوث ودراسات في تدريس العلوم . مرجع سابق ص ٢٥ - ٢٦ .

• **عيوب التعلم بالاستقصاء :**

- 7 أكثر ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تستهلك الوقت (٣٧) .
- 7 احتمال تسرب اليأس إلى المعلم أو الطالب خاصة إذا فشل أحدهما أو كلاهما في توجيه العملية الاستقصائية أو تنفيذها^(٣٨) .
- 7 وذكر يعقوب نشوان (٣٩) عدة عيوب للتعلم بالاستقصاء منها :
يقول بعض التربويين وعلماء النفس أن التعلم بالاستقصاء صعب لبعض الطلبة خصوصاً بطيء التعلم .
- 7 أشار بعض التربويين إلى أنه من الضروري أن تكون لدى الفرد الذي يراود تعليمه بهذه الطريقة خلفية معرفية قوية وتلاميذ المرحلة الابتدائية نادراً ما تكون لديهم مثل هذه الخلفية .

• **الفرق بين التعلم بالاستقصاء والتعلم بالاكشاف :**

على الرغم من وجود اختلاف بين المدخلين الاستقصائي والكشفي إلا أن كثيراً من التربويين يستخدمون كلا من هذين المصطلحين مكان الآخر وقد ذكر (Renner & Statffgo) أن الاكتشاف هو جزء من الاستقصاء ولكنه أهم أجزائه ويرى أن عملية الاستقصاء تتضمن مراحل عديدة وسلسلة متتابعة من التنقيب والتقصي والاختراع والاكتشاف على حين يرى بعض التربويين أن الاستقصاء مبني على الاكتشاف ويعتبر (Henson) أن الاستقصاء نوع من أنواع الاكتشاف (٤٠) .

ويذكر السيد المراغي (٤١) أن هناك فروق بين الاكتشاف والاستقصاء، فالاستقصاء أعم وأشمل من الاكتشاف ومعنى الاكتشاف يتركز على العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب لفهم المفاهيم والمبادئ العلمية . أما الاستقصاء فيبني على الاكتشاف حيث يستخدم الطالب قدراته الكشفية إلى جانب الممارسات العلمية .

وينظر صند وتروبرج (٤٢) . إلى أن الاكتشاف يحدث باستخدام العمليات العقلية في التأمل واكتشاف بعض المفاهيم والمبادئ العلمية .

مثال: يمكن للتلميذ أن يحدد مفهوم الخلية ومن ذلك يمكنه أن يكتشف مبدأ عملياً إن كل خلية ناتجة من خلية سابقة لها (الخلية وحدة الانقسام) .

(٣٧) إبراهيم محمد الشافعي وآخرون: المنهج المدرسي من منظور جديد . ط١، الرياض، العبيكان، ١٩٩٦، ص٣٤٥ .

(٣٨) عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم . مرجع سابق . ص١٤١ .

(٣٩) يعقوب نشوان: الجديد في تعليم العلوم . مرجع سابق . ص٢٩ - ٢١٠ .

(٤٠) خليل شبر: المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٣٨، المجلد ١٠، شتاء ١٩٩٦، ص١٩٣ .

(٤١) السيد المراغي: استراتيجيات التدريس، مرجع سابق، ص١٤٥ .

(٤٢) عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم . مرجع سابق . ص١٣٧ - ١٣٨ .

بينما التقصي لا يحدث بدون العمليات العقلية في الاكتشاف ولكنه يعتمد بشكل رئيسي على الجانب العملي .
ويميز شواب (٤٣) بين ثلاثة مكونات لموقف التعلم :

- 7 المشكلات .
- 7 طرق اكتشاف العلاقات ووسائله .
- 7 الإجابات وكما يتضح من الجدول (١) هناك عدد من الصيغ الممكنة لهذه المكونات للتوصل إلى مستويات الإرشاد أو الانفتاح والتسامح .

فدليل التجارب والتمارين يمكن أن يطرح المشكلات ويصف الطرق والوسائل التي يستطيع بها التلميذ أن يكتشف العلاقات التي لا يعرفها من كتبه، وفي المستوى الثاني يطرح دليل المعمل المشكلات وتترك طرق التناول والبحث وكذا الإجابات مفتوحة وفي المستوى الثالث لا تحدد المشكلات ولا الطريقة ولا الإجابة، وإنما يوجه التلميذ بالظاهرة الخام وهذا المستوى يمثل الاكتشاف أم المستويات السابقة له فتمثل الاستقصاء وهذا هو الفرق بين الاستقصاء والاكتشاف بشكل أساسي .

المستوى	المشكلة	طرق/ وسائل	إجابات
المستوى الصفري	تحدد	تحدد	تحدد
المستوى ١	تحدد	تحدد	مفتوحة
المستوى ٢	تحدد	مفتوحة	مفتوحة
المستوى ٣	مفتوحة	مفتوحة	مفتوحة

• معوقات استخدام التعلم بالاستقصاء في مدارسنا :

- 7 عدم فهم المعلمين لهذا الأسلوب وبالتالي صعوبة تطبيقه وذلك لعدم تدريب المعلمين على هذا الأسلوب سواء في الكلية أو في مراحل دراستهم الأساسية .
- 7 طول المقررات الدراسية وأن على المعلم إنهاء المقرر في وقت محدد كمطلب أساسي من مطالب السلطة التعليمية، حيث أن التعلم بالاستقصاء يحتاج إلى فترة طويلة لتركيزه على اكتساب التلاميذ للمهارات مقابل طول المقررات الدراسية .
- 7 المعدات والأجهزة المخبرية المناسبة للطريقة الاستقصائية تحتاج إلى تنظيم دقيق للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعلم من جهة وجلب التلاميذ بطريقة مريحة من جهة أخرى وهذه الطريقة تتنافى مع الفصول الحالية المعدة للتدريس بالأساليب التقليدية .
- 7 ركون كثير من المعلمين للتدريس بالأساليب التقليدية وذلك لقلّة الوقت والجهد المبذول في هذه الطريقة وعدم رغبتهم بالتجديد .

(٤٣) جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٠، ص ٢٧٦ - ٢٧٧.

• الدراسات السابقة :

دراسة خليل إبراهيم شبر عن " أثر استخدام الأسلوب المخبري الاستقصائي في تعلم مفهوم إزاحة الحجوم لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي في مدارس البحرين" (٤٤).

أهم نتائج هذه الدراسة :

7 تفوق الأسلوب الاستقصائي المخبري على الأسلوب التقليدي المخبري في تعليم مفهوم الإزاحة .

7 أن تعلم المفاهيم العلمية بالأسلوب الاستقصائي المخبري يترتب عليه فروق في التحصيل وهذا يدعو إلى تعلم العلوم بهذا الأسلوب وأنه لا يعوق تعلم المعلومات والمفاهيم والحقائق العلمية بل قد يؤدي إلى فروق واضحة في تحصيل الطلاب، بالإضافة إلى اكتسابهم لمهارات التفكير العلمي التي تساعدهم على تطبيق المعلومات التي درسوها في مواقف تعليمية جديدة .

7 أن استخدام الأسلوب الاستقصائي المخبري يترتب عليه فرق في الاحتفاظ بالمادة العلمية ويمكن القول إن التلاميذ الذين تعلموا بالأسلوب المخبري هم أكثر قدرة على الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم من التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة التقليدية المخبرية.

كما ذكر خليل إبراهيم شبر (٤٥)، العديد من الدراسات التي أجريت في الاستقصاء وأهم نتائجها كما يلي :

7 Brunerasi أن الاكتشاف والاستقصاء يمكن أن ينميا عند المتعلم العمليات العقلية المختلفة أثناء التعلم من خلال إتاحة الفرصة له لممارسة ذلك .

7 توصلت دراسة (Noffsinger) إلى أن استخدام المدخل الاستقصائي في التدريس أدى إلى تنمية الابتكار لدى التلاميذ.

7 كما توصلت دراسة (بيولي) عن " تأثير الطريقتين الاستقصائية والتاريخية على تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي " إلى أن استخدام المدخل الاستقصائي في تدريس العلوم أدى إلى زيادة في التحصيل وتنمية الاتجاه والتفكير العلمي عند تلاميذ الصف الرابع .

7 وقد توصلت دراسة (سلامة) عن " أثر استخدام المدخل الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية وعمليات العلم والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي " إلى أن استخدام المدخل الاستقصائي في تدريس الفيزياء أدى إلى تنمية المفاهيم والتفكير الناقد وبعض العمليات العقلية لتلاميذ الصف الأول ثاني.

(٤٤) خليل شبر: مجلة التربية . مرجع سابق، ص٢٠٧ - ٢١١ .

(٤٥) المرجع السابق: ص١٩٤ - ١٩٦ .

- 7 كما أدت دراسة (سلام) : " عن تدريب مدرسي العلوم بالمدرسة الابتدائية قبل الخدمة (طلاب ودور المعلمين) على بعض عمليات العلم الأساسية وأثر ذلك على اكتسابهم لهذه العمليات " إلى نتائج تؤكد فاعلية المدخل الاستقصائي في تنمية بعض العمليات العقلية المتكاملة مع معلمي العلوم بالمدرسة الابتدائية قبل الخدمة وعدم فاعليته في البعض الآخر .
- 7 كما أظهرت دراسة (مصطفى) عن " أثر الطريقة الاستقصائية في تدريس وحدة الضوء على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي " فاعلية المدخل الاستقصائي في تنمية بعض عمليات أنواع العلم الأساسية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي أثناء دراسة العلوم .
- 7 أما دراسة (زيتون والزعبي) عن " أثر أسلوب استخدام المختبر على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني العلمي في الأردن " فقد بينت أن استخدام أسلوب العمل المخبري الاستقصائي يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العملي لدى المتعلمين بما فيها مهارات التجريب العلمي وجمع البيانات ومعالجتها .

• نموذج خطة دراسية بأسلوب الاستقصاء :

• الموضوع : الطاقة

- الهدف : أن يستنتج التلميذ تعريف الطاقة وأنواعها .
- الطريقة: ناقش طلابك في معنى الطاقة والشغل مستخدماً أسئلة مناسبة ثم قدم الموقف الآتي: استخدم سيارة صغيرة وكرة صغيرة لنفرض كرة تنس ثم أَدفع السيارة لتتصادم بالكرة.
- 7 أطلب من تلاميذك تفسيراً لذلك .
- 7 من المتوقع أن يفترض تلاميذك الافتراضات الآتية :
- السبب في حركة الكرة القوة الآتية من قوة الجسم الذي دفع السيارة .
 - امتلاك السيارة طاقة أدت إلى تحريك الكرة .
- 7 أترك لهم فرصة التأكد من صحة هذه الفرضية لتصل بهم إلى استنتاج (أن الطاقة هي المقدرة على إنجاز شغل ما) .
- 7 كلف تلاميذك التفكير في مثال آخر يدل على أن الطاقة هي المقدرة أو القدرة على إنجاز شغل ما بحيث يكون المثال حي من الواقع الملموس .
- 7 ناقش تلاميذك في أثر الحرارة على جزيئات الغاز عندما يكون الغاز داخل مكبس حيث سيلاحظون ارتفاع المكبس .
- 7 اطلب تفسيراً لذلك .
- 7 من المتوقع أن يفترض التلاميذ الافتراضات الآتية :
- يرتفع المكبس بسبب الحرارة .
 - يرتفع المكبس بسبب الطاقة الآتية من الحرارة والتي حركت جزيئات الغاز الموجود داخل المكبس وبالتالي اصطدمت جزيئات الغاز بالمكبس فتحرك إلى الأعلى .
- 7 أترك لهم التأكد من صحة هذه الفرضية لتصل بهم إلى استنتاج (أن الحرارة طاقة لأنها أنجزت شغل) .

- 7 عزز هذا الاستنتاج بالموقف التالي : ابعاد أثر الحرارة عن وعاء المكبس وأتركه يبرد ولا حظ أن المكبس سيعود لحالته الأولى .
- 7 لا تذكر لتلاميذك شيئاً عن هذا الموقف واترك لهم فرصة تحليل هذا الموقف ومناقشة فرضياتهم باستخدام التجريب إلى أن يتوصلوا إلى (أن الحرارة طاقة وذلك لأنها قادرة على إنجاز شغل وإن أي جسم يقدر على القيام بشغل ما يمتلك طاقة والجسم الذي لا يملك طاقة لا يقدر على إنجاز شغل) .
- 7 كلفهم استنتاج أي من الأجسام الآتية تمتلك طاقة :
- ٧ (الحجر المعلق)
 ٧ (السيارة المتحركة)
 ٧ (الكرسي)
 ٧ (الغاز الساخن)
- 7 استفد من الموقف في بيان أن للطاقة أنواع واجعلهم يذكرون أي من الأجسام السابقة يمتلك :
- ٧ طاقة حركية
 ٧ طاقة حرارية
 ٧ طاقة كامنة

• المراجع :

- (١) القرآن الكريم .
- (٢) إبراهيم محمد الشافعي وآخرون: المنهج المدرسي من منظور جديد . ط١، الرياض العبيكان، ١٩٩٦م .
- (٣) اسحق احمد فرحان وآخرون: تعليم المنهاج التربوي أنماط تعليمية معاصرة . ط١ عمان دار الفرقان ودار البشير، ١٤٠٤هـ .
- (٤) السيد المرابي: استراتيجيات التدريس . بدون ط . المدينة المنورة، دار الزمان . بدون ت .
- (٥) جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعليم . ط١ . القاهرة، دار الفكر العربي ١٤٢٠هـ .
- (٦) خليل شبر: المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٣٨ . المجلد ١٠ - شتاء ١٩٩٦م .
- (٧) سالم عبد الله طيبه: بحوث ودراسات في تدريس العلوم . بدون ط . ١٤١٢هـ .
- (٨) سليمان جبر، سر الختم عثمان: اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية . بدون ط دار المريخ، بدون ت .
- (٩) عبد الرزاق الطشاني: طرق التدريس العامة . بدون ط، جامعة عمر المختار البيضاء، بدون ت .
- (١٠) عبد الله الحصين: تدريس العلوم . بدون ط، بيت التربية، بدون ت .
- (١١) عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، بدون ط، دار الشروق، ١٩٩٩م .
- (١٢) فريدريك هـ . بل: طرق تدريس الرياضيات . ترجمة محمد المفتي وآخرون، ط٢ القاهرة - الدار العربية، ١٩٨٧م .
- (١٣) مجد الدين محمد الفيروزآبادي: القاموس المحيط، بدون ط، بيروت، دار الفكر، ١٤١٥هـ .
- (١٤) يعقوب نشوان: الجديد في تعليم العلوم . بدون ط، عمان، دار الفرقان، بدون ت .
