



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية فصلية تصدر أربع مرات سنويا

المجلد الثالث العدد الأول .. يناير ٢٠٠٩م

ISSN : 2090-7605

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/ بوحفص بالعيد مبارك كمي .. كلية التربية جامعة وهران الجزائر .
- أ. د/ حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر .
- أ. د/ خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ. د/ مرشدي أحمد طعيمة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر .
- أ. د/ مرضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ. د/ نركر يايجي لال .. كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ. د/ نزيب 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 .. رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر .
- أ. د/ صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ. د/ عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر .
- أ. د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ. د/ عبد الله جمعة الكيسي .. كلية التربية جامعة قطر .
- أ. د/ علياء عبد الله المجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ. د/ فوزية إبراهيم ديباطي .. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ. د/ كاريمان عويضة منشار .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- 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 غونو .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

• أ.د/ماهر إسماعيل صبري جامعة طيبة

أعضاء مجلس التحرير :

• أ.د/ناهد عبد الرازي نوبي.. جامعة الملك فيصل

• أ.د/عبد الرحيم الهلالي.. جامعة الأميرة نورة

• د /منى سالم زعزوع .. جامعة الملك خالد

• د / عائشة بليهش العمري .. جامعة طيبة

• 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 : ١٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ٥ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الإشتراك السنوي : ٦٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ١٠٠ ريالاً للمؤسسات العربية.

٢٥ دولاراً للأفراد ، ٤٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الإشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد :

الباب الأول : مقالات وأوراق عمل الأساتذة :

- البحث الأول : التعلم الإلكتروني وإعداد معلم الفيزياء .. بقلمه : أ. د/ ناهد عبد الراضي .

الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة :

- البحث الثاني : آليات إدارة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعة الطائف والترفانزيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري .. د/ أحمد بنجد الدين عيدامروس .

- البحث الثالث : فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. د/ صالح محمد صالح

- البحث الرابع : فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة .. د/ عبد الفتاح مرجب علي مطر، د/ واصل محمد سلامة العايد .

- البحث الخامس : فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية .. د/ سمية علي عبد الوارث أحمد، د/ وفاء سيد محمد حسين .

- البحث السادس : الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة ؛ تشخيصها، ومقترحات علاجها .. د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .

- البحث السابع : استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية وأثرها على تنمية التحصيل والإنجازات لدى طلاب الدراسات العليا "المصريين" بكلية التربية جامعة المنيا .. د/ عيد عبد الواحد علي .. بحث باللغة الإنجليزية .

Using Electronic Portfolios With Egyptian Postgraduates & The Effects on Their Achievement & Attitudes.

By: Eid A. Ali, Ph. D

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

- ٧ كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية.
- ٧ 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.
- ٧ 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.
- ٧ 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.
- ٧ 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 ؛ لئتم نشره مجانا .
- 7 تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض.
- 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 الفاصل 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 المرسله تكلفة ذلك .
- 7 يرسل صاحب البحث أو الدراسة مرفقا ببحثه مبلغا قدره ٢٠٠ ريالاً سعودياً (نقداً أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) ، أو ما يعادلها بالعملات العربية من أية دولة عربية أخرى كمصاريف تحكيم.
- 7 عند قبول البحث أو الدراسة للنشر بالمجلة يرسل الباحث مبلغ ١٠٠ ريالاً سعودياً (نقداً أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) كمصاريف إدارية في حال كان عدد صفحات البحث أو الدراسة لا تزيد عن ٢٥ صفحة ، وتحتسب كل صفحة زائدة عن هذا العدد بمبلغ ١٠ عشرة ريالاً على أن تحدد عدد الصفحات بعد تنسيق البحث وفقاً لقواعد التنسيق المعمول بها في المجلة .
- 7 يعفى الباحث من ٥٠ % من مصروفات التحكيم على البحث الثاني عندما يكون له بحثين منشورين في نفس العدد ، أو في عددين متتاليين من المجلة .
- 7 يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزاً وحاصلاً على ٩٥% فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقاً 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 وفقاً 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 : ٠٠٢٠١٣ / ٣٢٣٦٦٣٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني : 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 نقرأ بعدما عزم 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 إتقان 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 رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجالات 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 الثالث من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس.. وهو العدد التاسع وفقا لمسلسل أعداد المجلة .

وفي هذا العدد من المجلة سبعة بحوث هي :

البحث الأول بعنوان : التعلم الإلكتروني وإعداد معلم الفيزياء .. إعداد: أ . د / ناهد عبد الراضي.

والبحث الثاني بعنوان : آليات إدارة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعة الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري .. إعداد : د/ أحمد نجم الدين عيداروس.

والبحث الثالث بعنوان : فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. إعداد : د/ صالح محمد صالح .

والبحث الرابع بعنوان : فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة .. إعداد : د/ عبد الفتاح رجب علي مطر ، د/ واصف محمد سلامة العايد.

والبحث الخامس بعنوان : فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية .. إعداد : د/سمية على عبد الوارث أحمد د/ وفاء سيد محمد حسين .

والبحث السادس بعنوان : الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة ؛ تشخيصها ، ومقترحات علاجها .. إعداد : د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان.

والبحث السابع بعنوان : إستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية وأثرها على تنمية التحصيل والإتجاهات لدى طلاب الدراسات العليا "المصريين" بكلية التربية جامعة المنيا .. إعداد : د / عيد عبد الواحد علي ، وهو منشور باللغة الانجليزية.

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

رئيس تحرير المجلة

الباب الأول :

بحوث وأوراق عمل الأساتذة

obeikandi.com

البحث الأول :

" التعلم الإلكتروني وإعداد معلم الفيدياء "

إعداد :

أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي محمد

كلية التربية للبنات بالجيبيل جامعة الدمام

obeikandi.com

" التعلم الإلكتروني وإعداد معلم الفيدياء "

أ. د/ ناهد عبد الراضي نوبي محمد

• مقدمة :

يشهد العالم فى الآونة الأخيرة ثورة علمية وتكنولوجية ، وحالة من التحولات والتغيرات المتلاحقة التى ظهرت تأثيرها فى شتى مجالات الحياة ، وأصبح التغيير سمة أساسية من سمات هذا العصر الذى تحول إلى عصر المعلوماتية والفضائيات ، والاتصالات ، والتكنولوجيا المتقدمة .

ويرى محمد على نصر (٢٠٠٣ ، ص١١٩) أن مجتمع اليوم يعيش عصراً يتسم بالعديد من التغيرات والتحولات ، حيث أطلق عليه عصر ما بعد العولمة ، عصر التكنولوجيا فائقة التقدم High Tech ، عصر الجينوم البشرى ، عصر السماوات المفتوحة ، عصر التكتلات ، وأصبح ينظر إلى المجتمع المتقدم على أنه ذلك المجتمع الذى يمتلك القوة العقلية والتكنولوجية ، والتفكير العلمى والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعى .

ولما كانت التربية عامة وعملية التعليم بخاصة ليست بمنأى عن هذه التغيرات العالمية المتلاحقة فى عالم تقنيات المعلوماتية ، والمعرفة الإلكترونية فهذا من شأنه أن يساعد فى تطوير أساليب التعليم والتعلم والوصول بالتعلم إلى صنع واكتساب المعرفة والمعلومة الإلكترونية بنفسه ولنفسه ولمجتمعه (حسام محمد مازن ، ٢٠٠٤ ، ص١٧)

وانعكاساً لتلك التطورات التكنولوجية أصبح التعليم مطالباً بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة العديد من التحديات على المستوى العالمى ، ويات ضرورياً مراجعة وتقويم برامج إعداد المعلم بما يكفل القيام بأدواره وتحقيق الجودة الشاملة فى منظومة التعليم .

ويُعد المعلم الجيد أحد الركائز الهامة فى العملية التعليمية ، فهو بالإضافة إلى دوره كوسيط حى فى نقل الثقافة والمعرفة ، له دور هام فى مواجهة قضايا المجتمع ومشكلاته وتوعيته تلاميذه بها ، وربط العملية التعليمية بالبيئة والمجتمع ، بالإضافة إلى تحفيز تلاميذه على ممارسة التفكير العلمى والتفكير الناقد ، وتشجيعهم على اتخاذ القرار والابتكار (محمد على نصر، ١٩٩٩، ص٦٩٩) ويتفق مع ذلك مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤، ص١٧٧) حيث أكد أن المعلم من أهم الكوادر البشرية التى تسهم فى صناعة التغيير والتقدم لذلك من الواجب إعادة النظر فى تطوير منظومة إعداد المعلم نحو الأفضل لضمان كفاءة مخرجات التعليم وجودتها .

ولأهمية إعداد المعلم عقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداده ، وأوصت بضرورة إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم بوجه عام ، وتخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات أو الأدوار، والتركيز على جوانب

التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، واتخاذ التعلم الذاتى أسلوباً رئيساً للتعلم، وتدريب المعلمين على مداخل التعليم والتعلم الحديثة، والتأكيد على التعلم المستمر، وإعداد معلم متخصص ذى نوعية خاصة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠١، ص٤٢٧).

يتضح من توصيات المؤتمرات أهمية إعداد المعلم إعداداً متكاملًا للقيام بأدواره ومسئولياته فى مجتمع متطور علمياً وتكنولوجياً، الأمر الذى يمثل تحدياً من أجل اللحاق بالمجتمعات ذات النهضة المعلوماتية الإلكترونية كما وكيفا ومواكبة عصر الجودة والإتقان .

ويشير محمد على نصر (٢٠٠٤، ص٨٣- ٨٤) إلى أن من الاتجاهات العالمية الحديثة لتطوير برامج إعداد المعلم الاهتمام بإنتاج المعرفة وثقافة الإبداع، والاستخدام الوظيفى لتكنولوجيا التعليم، واستخدام طرائق تدريس متنوعة تقوم على التعلم الذاتى. وفى الإطار ذاته، ويؤكد رضا مسعد السعيد (٢٠٠٤، ص١٠٤- ١٠٥) ذلك ويرى أنه أصبح حتمياً على المعلمين أن يشجعوا مهارات التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار والتنوير المعلوماتى والممارسات العملية التعاونية من أجل إعداد الطلاب لعالم جديد، عالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التى تمثلها شبكة الإنترنت، والتى تتيح الفرصة لتعلم غير محدود قائم على الاستقصاء، حيث يصبح الطلاب والمعلمون قادرين على التواصل مع الآخرين حول العالم .

فى ضوء ما سبق يتضح أهمية تضمين برامج إعداد المعلم للتكنولوجيا الإلكترونية والتعلم الذاتى لمساعدته على توظيف ذلك فى أثناء تعليم طلابه وإعدادهم لعصر المعلوماتية - وهنا يبرز دور التعلم الإلكتروني E-Learning وهو أحد الاتجاهات الجديدة فى منظومة التعليم عن بعد، وهو يشير إلى التعلم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت، حيث ينشر المحتوى عبر الإنترنت، وبذلك يتيح الفرصة للمتعلم بخلق روابط Links مع مصادر تعلم أخرى فى بيئة التعلم .

ويُعد التعلم الإلكتروني أحد نماذج التعليم عن بعد، حيث يكون للمتعلم الدور الأساسى فى البحث، والمبادرة، وتبادل المعلومات، ويعرف محمد نبيل العطرودى (٢٠٠٢، ص١٨٠) التعلم الإلكتروني بأنه استخدام الوسائط المتعددة التى يشملها الوسط الإلكتروني من (شبكة المعلومات الدولية العنكبوتية " الإنترنت " أو ساتيليت أو أقراص ممغنطة أو بريد إلكترونى أو مؤتمرات بواسطة الفيديو أو محادثة بين طرفين عبر شبكة المعلومات الدولية) فى العملية التعليمية .

ويرى مارتين تساشيل (٢٠٠٢) أن التعلم الإلكتروني يمثل تحد جديد للتربويين، فإذا كانت الشركات قد توصلت إلى أنه دون الدخول فى خصم العالم الجديد، فإنها تصبح عاجزة عن البقاء، فإن الأمر نفسه يجب أن يصبح بدهيا لقطاع التعليم، وهو أن يحتل التعليم الإلكتروني فى أنظمة التعليم

ماوصلت إليه الهندسة الإلكترونية فى القطاع الاقتصادى ، فكثير من الجامعات والمعاهد العليا العريقة فى بريطانيا وفرنسا وألمانيا وغيرها من الدول الأوروبية افتتحت أقساما للدراسات الحديثة عن طريق الإنترنت ، وقد تم هذا بناء على تفكير موضوعى بعدم جدوى إغماض العين عن التطور المقبل ، ذلك التطور الإلكتروني الذى سيفرض هيمنته على كل شئ ، ومن هنا يصبح ضروريا مشاركة المتعلمين فى عالم الغد أى العالم الكونى ، هذا العالم الكونى هو العالم الرقمى الذى يفرض على من لا يتصل بشبكات المعلومات العزلة والبقاء فى الماضى .

ويضيف التعلم الإلكتروني بيئة جديدة التعلم ، يتوافر فيها إمكانات متميزة تتيح للمتعلمين إمكانية التفاعل مع المقررات الدراسية ، كما تسهم فى التحكم فى مسار العملية التعليمية نفسها بصورة كبيرة بحيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية ، ويكون المعلم موجها ومراقبا ، ويتحول مقياس النجاح من القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات إلى اكتساب المهارات واكتساب القدرة على التعلم والفهم والاستيعاب والتفكير السليم والنقد والتحليل واتخاذ القرار والاستنباط والاستدلال والإبداع والابتكار (مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٦ ، ص٢٦٧) .

فى ضوء ما سبق يتضح أن التعلم الإلكتروني يمتاز بأنه أكثر عمقا فى تكوين بيئة تعلم متميزة تعتمد على الوسائط الإلكترونية لمواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية ، فهو يوفر المعلومات من خلال مصادر تعلم حديثة ليسهل عملية التعلم الفردى ، ويقود المتعلمين إلى مواقع وطرق للتعلم تعتمد على الاختيار والتفكير والنقد والاستدلال واتخاذ القرار بدلا من الحفظ والاسترجاع.

واستنادا لضرورة تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه فى ضوء تحولات العصر يتنامى الاهتمام بتطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم ، وقد أوصى العديد من الخبراء والمتخصصين بضرورة تطوير منظومة إعداد المعلم فى عصر المعلومات ، فأشارت دراسة كل من (مدحت أحمد النمر ، ٢٠٠٤) ، (محمد على نصر ، ٢٠٠٤) ، (إبراهيم بسيونى عميرة ، ٢٠٠٤) ، (وليم عبيد ، ٢٠٠٤) ، (مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٤) بضرورة تطوير وعمق برامج إعداد المعلم فى كليات التربية إلى المستوى المعيارى الأمثل الذى يمكن من خلاله توفير أعلى جودة فيمن تعدهم هذه الكليات من معلمى المستقبل .

ويُعد إعداد وتدريب معلم العلوم من الأهمية نظراً لطبيعة العلم الذى ينفرد به بين الفروع الأخرى للمعرفة ، والتي من بينها نسبة الحقائق ، واعتماده على بعض العمليات العقلية كالملاحظة، والتفسير، والتحليل، واستخدام القياس الكمى والكيفى، واستخدام الأجهزة العلمية التكنولوجية ، بالإضافة إلى العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (محمد على نصر ، ١٩٩٩ ، ص ٦٩٩) .

ويأتى فى مقدمة برامج إعداد المعلمين برنامج إعداد معلم الفيزياء ، وذلك للطبيعة الخاصة لعلم الفيزياء ، حيث يعتبر من أبرز العلوم فى تقدم الدول وازدهارها وذلك لإسهامه فى تفسير كثير من الظواهر الطبيعية وظهور العديد من التطبيقات التكنولوجية التى أسهمت فى تطور بنية العلوم الطبيعية ويؤكد ما سبق عادل طه يونس (٢٠٠٠ ، ص ١٣) حيث أشار إلى أنه لا يوجد مظهر من مظاهر حياتنا سواء الحالية أو المستقبلية إلا وتسيطر على أحد تطبيقات علم الفيزياء .

ولأهمية إعداد معلم الفيزياء بما يتناسب وتحولات العصر من أجل إعداد أفراد قادرين على التعلم الذاتى وعلى اتخاذ القرار حيال العديد من القضايا التكنولوجية ، أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة (Bekiorglu, 2006) إلى ضرورة إعداد معلم الفيزياء قبل الخدمة إعدادا تكنولوجيا ، بالإضافة إلى تضمين البرنامج التربوى لإعداده على النماذج التدريسية اللازمة لتدريس الظواهر المختلفة .

وبالرغم من الاهتمام ببرامج إعداد معلم العلوم بصفة عامة ، ومعلم الفيزياء بخاصة ، والتأكيد على تطوير برنامج الإعداد بكلية التربية لتكوين معلم قادر على تحقيق الأهداف المنشودة إلى أن نتائج الدراسات أشارت إلى العديد من أوجه القصور فى مقررات الإعداد وعدم مناسبتها لعصر المعلوماتية ، كدراسة (راشد بن حمد الكثيرى ، ١٩٩٠) ، (هالة محمد طلبمات ، ١٩٩٢) ، (تمام إسماعيل تمام ، ١٩٩٥) ، (محمد عبد الرازق عبد الفتاح ، ٢٠٠٣) ، (هدى عبد الحميد عبد الفتاح ، ٢٠٠٤) ، (عبد الله عثمان المخلاقي ، ٢٠٠٥) ، (ماجدة حبشى محمد ، هناء عبد العزيز عيسى ، ٢٠٠٥) ، (محمود رمضان عزام ، ٢٠٠٧) والتى أكدت على قصور البرنامج الحالى فى إعداد معلم العلوم وعدم مسابقتها للاتجاهات المعاصرة .

واستناداً لفعالية دور معلم العلوم بوجه عام ومعلم الفيزياء بخاصة فى توعية طلابه بالمتطلبات العلمية والمستحدثات التكنولوجية وتنمية أساليب التفكير المختلفة لديهم ، تأتى الدراسة الحالية لتكون إضافة متواضعة إلى البحوث والدراسات التى تناولت التعلم الذاتى القائم على استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت والتعلم الإلكتروني من خلال استقصاء فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتى وتكنولوجيا الإنترنت لم تتطرق إليه البحوث والدراسات - على قدر علم الباحثة - وهو فاعلية برنامج فى إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني فى تنمية المكون المعرفى ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين (مجموعة الدراسة) .

يُعد إعداد المعلم مهنيًا وتربويًا من أهم عناصر برامج الإعداد . من هنا تكون الحاجة ملحة إلى تطوير بعض المقررات التى يركز عليها هذا الإعداد ، ويأتى إعداد معلم العلوم من الأهمية لما تفرضه طبيعة وتحولات العصر ، ويشير محمد على نصر (١٩٩٩ ، ص ٧٠٢-٧٠٣ ، محمد على نصر ، ٢٠٠٤ ، ص ٨٥) إلى أوجه

قصور عديدة فى مجال إعداد وتدريب معلم العلوم ، منها : عدم ارتباط الإعداد التخصصى بما سيقوم الطالب المعلم بتدريسه فى أثناء الخدمة ، كذلك عدم ارتباطه بقضايا المجتمع ، غياب الجانب التطبيقى والوظيفى للمقررات التربوية وقصر المدة المخصصة للتدريب الميدانى ، وغياب البعد الثقافى فى إعداده وغياب التكنولوجيا فى مجال إعداده وتدريبه ، وعدم تزويده بكل ما هو مستحدث سواء فى مجال العلم أو طرائق تدريسه ، وفى ضوء ذلك أكد ضرورة تطوير برنامج الإعداد الحالى لمعلم العلوم ، ويتفق مع ذلك إبراهيم بسيونى عميرة (٢٠٠٤ ، ص٨) حيث يرى أن ما يدرس ببرنامج إعداد المعلم لا يتصل ولا يثرى الحصيلة المعرفية للمعلم عندما يقوم بالتدريس فى التعليم قبل الجامعى ولا ينمى مهارات هذا التدريس .

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التى اهتمت بتقييم وتطوير برامج إعداد معلم الفيزياء إلى قصور برامج الإعداد سواء التخصصية أو المهنية فى تخريج معلم فيزياء قادر على التدريس بالمرحلة الثانوية، متقن لفروع علم الفيزياء ومكتسب لمهارات تدريسه، كدراسة (رفعت محمود بهجات ، ١٩٨٩) (جمال الدين محمد حسن ، ١٩٨٩) ، (يسرى عفيفى عفيفى ، ١٩٩٠) ، (ناهد عبد الراضى نوبى ، ١٩٩٣) ، (بدرية محمد حسنين ، ١٩٩٦) ، (نيرمين محمد حمدى ، ١٩٩٨) ، (نيرمين محمد حمدى ، ٢٠٠٤) ، (عيد محمد عبد العزيز ، ٢٠٠٧) . وأوضحت هذه الدراسات ضرورة إعادة النظر فى برنامج إعداد معلم الفيزياء بما يساير التطورات العلمية والتكنولوجية ، ومن ثم أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد جديد لمعلم الفيزياء لكى يسهم فى إكساب طلابه الكيفية التى يتطور بها علم الفيزياء وما يترتب على ذلك من تطورات علمية وتكنولوجية حديثة وقادرا على تنمية أساليب التفكير المختلفة للتكيف مع عصر متغير ومتسارع تكنولوجيا .

وعليه فإن استخدام التعلم الإلكتروني كأحد أساليب التعلم الذاتى فى تطوير برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية بات ضروريا لإتقان الطلاب المعلمين الجوانب المختلفة لتدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية . مما يساعدهم على الإسهام الإيجابى ، والمشاركة الفعالة مع طلابهم فى اكتساب البنية المعرفية لعلم الفيزياء ، وكذلك اكتساب أساليب التفكير المختلفة لمساعدتهم على التواصل فى عصر المعلوماتية .

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية أسلوب التعلم الذاتى (الفردى) بأشكاله المختلفة بوجه عام بجميع المراحل التعليمية وباستخدام الحاسب الألى وشبكة الإنترنت (التعلم الإلكتروني) بخاصة فى تدريس العلوم ، كدراسة (منى عبد الهادى سعودى ، ١٩٩٩) ، (Parker , 1999) ، (Toa, 1999) ، (Kitchen, 1999) ، (محمد عبد الرؤوف العطار ، إبراهيم محمد فوده ، ١٩٩٩) ، (وداد عبد الحليم أحمد ، ٢٠٠٠) ، (هدى عبد الحميد عبد الفتاح ، ٢٠٠٠) ، (NASE, 2001) ، (محرز عبده يوسف ، ٢٠٠٢) ، (خالد صلاح الباز ، ٢٠٠٢) ، (Board, 2001) .

2002)، (أمنية السيد الجندى، ٢٠٠٣)، (آمال محمد محمود، ٢٠٠٣)، (محمود رمضان عزام، ٢٠٠٧)، (عيد محمد عبد العزيز، ٢٠٠٧) والتي أوصت جميعها بضرورة تطوير مناهج العلوم الطبيعية بمراحل التعليم العام فى ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وكذلك الأخذ بنظام التعلم الإلكتروني لتحسين التعليم الجامعى وبرامج إعداد المعلم .

وتعود أهمية التعلم الإلكتروني فى تطوير التعليم كأحد نماذج التعلم الذاتى، والتعلم عن بعد إلى مواكبة التقدم العلمى والحضارى، وتحقيق جودة التعليم، وإعداد خريج مفكر ومبدع وقادر على مواجهة قضايا المجتمع ومشكلاته، وكذلك إعداد خريج مستقل الفكر والرأى، وقادر على اتخاذ القرار، وعلى ممارسة التعلم الذاتى مع تعاونه مع الآخرين (محمد على نصر، ٢٠٠٨، ص ٣) .

• خلفية نظرية حول التعلم الإلكتروني وخصائصه وبرنامج إعداد معلم الفيزياء

• أولاً : برنامج إعداد معلم الفيزياء Preparing Physics Teacher Program :

فى ظل التطورات المتلاحقة والنمو المعرفى المتزايد أصبح تطوير التعليم ضرورة عصرية باعتبار أنه وسيلة لضمان تقدم الأمم وإستمرارها، ويعد المعلم هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية، فهو ليس ناقلاً للمعلومات إلى المتعلمين فحسب، بل مسئولاً عن بناء شخصية المتعلمين فى كافة الجوانب، مما يتطلب منه أن يكون يمتلكا لقدرات ومهارات تؤهله للقيام بدوره الفاعل فى العملية التعليمية، حيث يُعد المعلم أحد أهم العوامل المؤثرة فى نجاحها، وعليه يتطلب هذا إعدادة إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً وشخصياً .

وتزداد الحاجة إلى إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم بكليات التربية فى الآونة الأخيرة نتيجة للتغيرات والتطورات العالمية والتي تتطلب إعداد معلم فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لمساعدة المعلم على القيام بمسئوليّاته وتحقيق الأهداف المنشودة، ولذلك عقدت العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية لتطوير برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع تغيرات العصر ونشرت العديد من التقارير فى هذا الشأن، فطالب تقرير مجموعة هولمز " Holmes بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٧، ص ٤٣- ٤٤) القيادات السياسية والتعليمية بأن يتوفر لمعلمى المستقبل قدر من الذكاء ومن الإنجازات العلمية، وأن يلم الطالب المعلم فى أثناء إعدادة بالمادة العلمية إلاما جيداً، مع الاهتمام بالجانب التطبيقى (التدريب المدرسى) . كما أكد تقرير اللجنة الدولية للإصلاح التربوى والتبادل التعليمى ١٩٨٨ (محمد أبو الفتوح حامد ١٩٩٨، ص ١٧٨- ١٧٩) ضرورة الاهتمام بالجوانب الأكاديمية والجوانب المعرفية فى برامج إعداد المعلم .

وعلى الصعيد العربى بذلت العديد من الجهود التى اهتمت ببرامج إعداد المعلم وتطويرها، منها مؤتمر كلية التربية بجامعة المنيا عام ١٩٩٠ حول " إعداد المعلم فى ضوء استراتيجيات تطوير التعليم"، مؤتمر الجمعية المصرية للتربية

العلمية فى عام ١٩٩٨ حول " إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين " ومؤتمر كلية التربية بجامعة الإمارات فى عام ٢٠٠٣ حول " إعداد معلم الألفية الثالثة ، ومؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس فى عام ٢٠٠٤ حول " تكوين المعلم " ، ومؤتمر كلية التربية جامعة المنيا فى عام ٢٠٠٤ حول " تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله " والتي أوصت جميعها بضرورة إعادة النظر فى مهنة التعليم والإرتقاء بالمعلم ، التكامل بين الخبرات النظرية والتطبيقية ، الاهتمام بتحديث المناهج والمقررات بما يتناسب مع روح العصر النظر إلى المقررات المقدمة فى برامج الإعداد على أنها منظومة متكاملة ، إعادة النظر فى سياسة القبول فى كليات التربية ، استخدام طرائق وأساليب تدريس حديثة تتناسب مع التطور المعرفى ، الاهتمام بالتدريب الطلابى ، الأخذ بنظام الساعات المعتمدة .

والجدير بالذكر أن جميع المؤتمرات والندوات التى عقدت والتقارير والتوصيات التى صدرت تناولت إعداد المعلم بصفة عامة بما فى ذلك معلم العلوم ومعلم الفيزياء ، حيث تستمد أهمية إعداد معلم الفيزياء من أهمية علم الفيزياء وتأثيره فى الأفراد والمجتمعات ، ويأتى برنامج إعداد معلم الفيزياء فى صدارة برامج إعداد المعلم نظرا لضرورة امتلاكه لمهارات تدريس الفيزياء لإعداد أفراد قادرين على مواجهة تحديات العصر ، وعلى اتخاذ القرارات التى تمكنهم من التواصل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية .

ويتمثل برنامج الإعداد الحالى للمعلم بكليات التربية فى نظامين ، أحدهما النظام التكاملى وفيه يدرس الطالب المعلم المواد التخصصية والتربوية والثقافية بالتوازي ، والثانى النظام التتابعى ، وفيه يلتحق الطالب بكلية التربية للحصول على دبلوم عامة (لمدة عام أو عامين) ، وذلك بعد حصوله على درجة البكالوريوس أو الليسانس من الكليات الأكاديمية التى تأتى فى مقدمتها كلية العلوم والآداب (وليم تاووروس عبيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦ - ١٨) .

ويتضمن برنامج إعداد معلم الفيزياء فى النظام التكاملى أربعة جوانب أولهما الجانب الأكاديمى التخصصى ، وهو يحتل الجزء الأكبر من برامج الدراسة بكلية التربية ، ويتم فيه إعداده فى مادة تخصصه كشرط أساسى لنجاحه كمعلم ، بحيث يتم التركيز على المفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات فى مادة الفيزياء بجانب بعض مقررات الرياضيات والكيمياء والبيولوجى الضرورية لمعلم الفيزياء لفهم موضوعات تخصصه ، والجانب الثانى يتمثل فى الإعداد المهنى (التربوى) حيث يتم إعداد المعلم مهنيا لتأهيله للقيام بمهنة التدريس فيتم تزويده بالأصول الفلسفية والاجتماعية والتاريخية للتربية ، وبنظريات التعلم ، وأساسيات المناهج ، واستراتيجيات التدريس والمهارات اللازمة لتدريس مادة الفيزياء ، ويمثل الجانب الثقافى الجانب الثالث من نظام الإعداد التكاملى، ويهتم بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له تعرف علوم أخرى غير تخصصه ، كما تساعده على نضج شخصيته واتساع أفقه والقيام بدوره

الاجتماعى فى تعرف مشكلات البيئة المحلية التى يعيش فيها ، أما الجانب الرابع فهو الجانب الشخصى الاجتماعى ، ويهتم بإنماء المعلم من الناحية النفسية والاجتماعية بما يتفق مع متطلبات العمل فى مهنة التدريس من ناحية ، ومتطلبات القيام بدور قيادى إيجابى فى تطوير مجتمعه والإسهام فى حل مشكلاته من ناحية أخرى (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠١ ، ص٤٨) ، (أحمد النجدى وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص١٢٢ - ١٢٣) .

وأشارت اللوائح والأعراف أن نسبة ساعات التخصص فى إعداد المعلم بكلية التربية حوالى (٧٠٪) ، ونسبة ساعات التأهيل التربوى حوالى (٢٥٪) ، ونسبة ساعات الجانب الثقافى حوالى (٥٪) (إبراهيم بسيونى عميرة ، ٢٠٠٤ ، ص٢) .

وفى ضوء برامج إعداد المعلم الحالية أوصت العديد من الدراسات والبحوث بضرورة إعادة النظر فى تطويرها كدراسة : (خالد خميس عاشور، ٢٠٠٢) (محمد على نصر، ٢٠٠٣)، (مصطفى بجاشى محمد، ٢٠٠٣) ، (كوثر إبراهيم قطب، ٢٠٠٤) ، (محمود محمد كسناوى ، ٢٠٠٤)، (محمد على نصر، ٢٠٠٤) (أحمد محمود عبد المطلب، ٢٠٠٤) ، (مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٤) ، (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٤) ، وقد أكدت جميعها على ضرورة الاهتمام بالبعد الثقافى بما يساير متطلبات الحياة المعاصرة ، واستخدام أساليب التدريس التى تقوم على التعلم الذاتى للتكيف مع تحولات العصر ، وكذلك الاستفادة من الخبرات العالمية فى برامج إعداد المعلم (برنامج المملكة المتحدة) فى تحديد سياسة القبول ، وتحديد الكفايات اللازمة للمعلمين قبل الخدمة ، والتوازن بين الجانبين النظرى والتطبيقى ، وضرورة اعتماد برامج إعداد المعلمين من حيث الجودة ، والأخذ بنظام الساعات المعتمدة ، والاهتمام بالجانب العملى (الميدانى) وتقييم برامج إعداد المعلمين وانجازتها فى ضوء متطلبات المعايير القومية .

وفى ضوء ما سبق من توصيات الدراسات والمؤتمرات والاتجاهات العالمية المعاصرة لبرامج إعداد المعلم ، يتضح ضرورة تطوير برنامج إعداد معلم العلوم ومنهم معلم الفيزياء ، وذلك لقصور برامج الإعداد الحالية فى إعداد معلم قادرا على مواجهة التحديات العالمية ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه عبد السلام مصطفى عيد السلام (٢٠٠١ ، ص٤٢٤) من أن تحديد أدوار معلم العلوم يُعد مدخلا مهما لإعدادها ، والتأكيد على ذلك فى برامج الإعداد الأكاديمى والتربوى يضمن أدوارا واقعية للمعلم، ويساعد على تحقيق أهداف برنامج الإعداد .

ويأتى برنامج إعداد معلم الفيزياء ضمن منظومة إعداد معلم العلوم الطبيعية بكلية التربية ، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى قصور وتدنى مستوى خريجي معلم الفيزياء سواء أكان من ناحية الإعداد الأكاديمى التخصصى أم المهنى (التربوى) والثقافى ، فأكدت نتائج دراسة (جمال الدين محمد حسن ، ١٩٨٩) على قصور فهم الطلاب للمفاهيم الفيزيائية الأساسية

مما يتطلب ضرورة تطوير برنامج إعداد معلم الفيزياء ، وأسفرت نتائج دراسة (يسرى عفيفى عفيفى ، ١٩٩٠) عدم إلمام طلاب شعبة الطبيعة والكيمياء بمبادئ الطاقة النووية، وتوصلت نتائج دراسة (بدرية محمد حسانين، ١٩٩٦) إلى قصور البرنامج الأكاديمي لمناهج الفيزياء التي يدرسها طلاب شعبة الفيزياء من حيث أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها وأنشطتها ووسائل تعلمها وأساليب تقويمها ، كما أنها لا تحقق متطلبات إعداد معلم الفيزياء فى المرحلة الثانوية كما بينت نتائج دراسة (نيرمين محمد حمدي، ١٩٩٨) ضعف مستوى خريجي طلاب قسم الفيزياء بكلية التربية فى فهمهم لتاريخ وطبيعة علم الفيزياء والتطورات العلمية والتكنولوجية لهذا العلم، كما أسفرت نتائج دراسة (نيرمين محمد حمدي، ٢٠٠٤) عن غياب أبعاد وخصائص تاريخ وطبيعة العلم للفيزياء المعاصرة فى المقررات النظرية فى الفيزياء التى يدرسها طلاب قسم الفيزياء بكلية التربية ، وقد اقترحت الدراسة تصورا لبرنامج الإعداد التخصصى لمعلم الفيزياء يحقق التكامل المفاهيمي والتتابع الزمنى على مستوى جميع المقررات النظرية فى الفيزياء على مدى سنوات الدراسة الأربع ، كذلك تناول البعد المفاهيمي فى مقررات الفيزياء متكاملًا مع بعد التطور التاريخي لعلم الفيزياء بما يعكسه من طبيعة العلم .

وفى ضوء الدراسات السابقة لتقويم برنامج الإعداد التخصصى لمعلم الفيزياء والتي أسفرت نتائجها عن قصور وتدنى مستوى خريجي كلية التربية قسم الفيزياء . أجريت العديد من الدراسات لتطوير برنامج الإعداد الأكاديمي منها دراسة (عيد محمد عبد العزيز ، ٢٠٠٧) والتي استهدفت إعداد تصور مقترح لبرنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم الفيزياء قبل الخدمة فى ضوء المعايير الأكاديمية لأدائه ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعايير الأكاديمية لأداء معلم الفيزياء قبل الخدمة لا تتوافر فى مقررات برنامج الإعداد الأكاديمي الحالية ، وعليه تم إعداد تصور مقترح لبرنامج الإعداد الأكاديمي، وكذلك تدريس أحد وحدات التصور المقترح (وحدة السدم والمجرات) وكان لها أثر كبير فى تحسين الأداء المعرفي، وتنمية مهارات الاستقصاء العلمى لدى الطلاب المعلمين .

وانعكاساً لأهمية إعداد معلم الفيزياء عقدت العديد من المؤتمرات على المستوى العالمى، فقد عقد " اتحاد إعداد معلم الفيزياء " Physics Teacher Education Coalition ثلاثة مؤتمرات تحت عنوان : " إعداد معلم الفيزياء والعلوم الفيزيائية " "The Preparation of Physics and Physical" وذلك فى عام (٢٠٠٥ ، ٢٠٠٦ ، ٢٠٠٧)، وقد أوصت نتائج تلك المؤتمرات بضرورة الاهتمام وتطوير مناهج العلوم الفيزيائية ببرنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم الفيزياء .

وفى ضوء التحديات العالمية لم يعد دور المعلم توصيل الحقائق والمفاهيم للطلاب فحسب، بل تعليم الطلاب وتدريبهم على كيفية التعلم الذاتى المستمر

ويتطلب ذلك إتقان المعلم لأساليب ومهارات العلم الذى يقوم بتدريسه ولتحقيق ذلك يؤكد (Hall et al., 1995, p.304) من ضرورة الربط بين الجانبين الأكاديمى والمهنى فى برنامج إعداد المعلم، أى العلم وطرائق تدريسه وذلك لمواجهة التسارع المعرفى ومراعاة خصائص المتعلمين فى الفصل الدراسى ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Fueyo & Koorland, 1997) والتي أشارت إلى أنه لتحسين برنامج إعداد المعلم بغرض رفع مستوى الأداء المهنى له ضرورة أن ترتبط بمحتوى مقررات برنامج الإعداد المهنى باحتياجات الطلاب المعلمين التى يواجهونها فى المواقف التعليمية فى أثناء التدريس بالمدرسة.

وانطلاقاً من أهمية الإعداد المهنى لمعلم الفيزياء وضرورة تكامله مع الإعداد الأكاديمى، اهتمت العديد من الدراسات بالجوانب المختلفة اللازمة لتدريس الفيزياء سواء من ناحية مهارات تدريسيها، أو طرائق واستراتيجيات التدريس، أو أساليب التقويم، فهدفت دراسة (رفعت محمود بهجات، ١٩٨٩) إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الاتصال لدى معلمى العلوم قبل الخدمة، وأشارت النتائج إلى اكتساب الطلاب لتلك المهارات واستخدامها فى تدريس العلوم، كما اقترحت دراسة (ناهد عبد الراضى نوبى، ١٩٩٣) برنامج لتدريب معلمى الفيزياء قبل الخدمة على المهارات اللازمة لتدريس الفيزياء فى المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج فى اكتساب طلاب شعبة الفيزياء للمهارات اللازمة لتدريس الفيزياء، كذلك اكتساب طلابهم بالمدرسة الثانوية للمهارات العقلية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Mcdermott & et al.1, 1995) التى أكدت ضرورة تكامل الخبرة النظرية بمقرر طرائق التدريس مع التدريب العملى الميدانى للمعلمين قبل الخدمة، مما يزيد من إدراكهم لأدوارهم داخل الفصل الدراسى، وكذلك فهمهم لطريقة وأسلوب تعلم تلاميذهم .

وفى الإطار ذاته تناولت العديد من الدراسات برامج لتدريب معلمى الفيزياء قبل الخدمة (طلاب شعبة الفيزياء) على مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة وأساليب التقويم الواقعى، ومهارات التدريس الإبداعى، والنماذج التدريسية المختلفة، كدراسة (محمد خيرى محمود، ١٩٩٩)، (سحر محمد عبد الكريم ٢٠٠٠)، (عبد الملك طه عبد الرحمن، ٢٠٠١)، (Ogan-Bekiroglu, 2006) والتي أكدت جميعها أن تضمين البرنامج التربوى لمهارات التساؤل، والتقويم والنماذج التدريسية المختلفة أدى إلى اكتساب الطلاب المعلمين لها واستخدامها فى التدريس، كما تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس.

تأييداً لما سبق يتضح أهمية مقرر طرق التدريس فى برنامج إعداد المعلمين ومنهم معلمو الفيزياء، فهو يكسب الطالب المعلم الخبرات والمفاهيم عن المهارات التدريسية، وأساليب تدريس الفيزياء، ومهارات إدارة بيئة الصف، وأساليب التقويم المختلفة، ويؤيد ذلك ما أشار إليه (Adms & Krockover 1997, p.642) ، حيث أشار إلى أن تدريس مقرر طرق تدريس العلوم يهدف إلى إكساب الطالب المعلم المفاهيم الأساسية لموضوعات المقرر، وصياغة الأهداف الإجرائية

وتخطيط وتنفيذ استراتيجيات التدريس المختلفة ، وتعرف أساليب التقويم ومهارات إدارة بيئة الصف الدراسى .

وعن استخدام التقنية فى برامج إعداد المعلم بوجه عام ، ومعلم الفيزياء خاصة تكاد تكون معدومة ، حيث يتم تناول جميع المقررات الأكاديمية والمهنية بأسلوب تلقينى نظرى بعيدا كل البعد عن التقنيات التربوية الحديثة وبالنسبة لمقرر طرق تدريس العلوم ، حيث يعد العمود الفقرى فى برنامج إعداد معلم الفيزياء ، يقوم معلم العلوم بعرض الاستراتيجيات والمهارات اللازمة لتدريس الفيزياء بأسلوب نظرى ونادرا ما يطبق الطالب المعلم هذه الاستراتيجيات فى مواقف تعليمية مماثلة " تدريس مصغر " MicroTeaching كذلك لا يتم تفعيل التقنيات الحديثة فى أثناء تدريس ذلك المقرر ، مما لا يتيح الفرصة لانتقال أثر الخبرة فى أثناء تدريس الفيزياء بعد التخرج فى الصف الدراسى .

ويؤكد ذلك نتائج دراسة (Fueyo & Koorland, 1997) والتي أشارت إلى أنه لتحسين برنامج إعداد المعلم بغرض رفع مستوى الأداء المهنى له ضرورة أن ترتبط محتوى مقررات برنامج الإعداد المهنى باحتياجات الطلاب المعلمين التى يواجهونها فى المواقف التعليمية أثناء التدريس بالمدرسة .

ويتفق ما سبق مع الدراسة المسحية القومية لتعليم العلوم والرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية بدعم من المؤسسة القومية للعلوم (The National Science Foundation, 2002) حيث أشارت إلى وجود قصور ببرنامج إعداد معلم الفيزياء ، إضافة إلى غياب تطبيقات الحاسوب فى تعليم الفيزياء وأساليب تدريسها ، وأوصت بضرورة تدريب معلمى الفيزياء على استخدام الوسائل التكنولوجية .

كما أكد (Pristor & et al. (2002, p.38) على أن عمليات إصلاح التعليم تتم من خلال أساليب عديدة أهمها استخدام التقنيات الحديثة فى التعليم مع جعل التقنيات التربوية واستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت من مكونات التعلم فى برامج إعداد المعلمين ، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة ودعم كفاءة المعلم .

• ثانياً : التعلم الإلكتروني E-learning :

لقد باتت تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات تلعب دوراً مهماً فى جميع مناحى الحياة . مما أصبح لزاماً على منظومة التعليم أن تواكب الثورة التكنولوجية المعلوماتية العارمة التى من خلالها ذابت الحواجز والحدود الزمانية والمكانية ، وأصبح العالم " قرية إلكترونية صغيرة " ، أو قرية رقمية " وأصبح الحصول على تقنية المعلومات أساساً للتطور الحضارى للمجتمعات . وأصبحت الحاجة ملحة لنوع من التعليم يساير التطورات الاجتماعية والمعرفية والتكنولوجية المتلاحقة ، وظهر التعلم الذاتى Self Learning كأحد الأساليب

التعليمية لتوظيف الاستراتيجيات التربوية الواعية فى تصميم برامج تعليمية محددة ذات قدرة عالية على تفريد التعليم (طارق عبد الرؤوف عامر، ٢٠٠٥ ص ٨٥) .

ويرى توفيق مرعى ، محمد محمود الحيلة (١٩٩٨ ، ص٨) أن التعليم الفردي هو سلسلة من إجراءات تعليمية وتعلمية تشكل فى مجملها نظاما يهدف إلى تنظيم التعليم وتيسيره للمتعلم بأشكال مختلفة وطبقا لأولويات وبدائل بحيث يتعلم ذاتيا وبدافعية وابتقان وفقا لحاجاته وقدراته واهتماماته وميوله وخصائصه النمائية ، كما يرى يعقوب حسين نشوان (١٩٩٣ ، ص٢٣) أن التعليم الفردي / الذاتى هو نظام يهدف إلى تعليم المتعلم من خلال قيامه بالأنشطة التعليمية معتمدا على نفسه ، ووفق قدراته وإمكاناته وحاجاته وبالطريقة التى يراها مناسبة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات ، بالإضافة إلى مهارات التعلم الذاتى مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده .

وتتمثل الأسس النفسية التى يستند عليها التعلم الذاتى فيما قدمه "سكينر" Skinner حيث نادى بأهمية تحليل السلوك الاستجابى إلى خطوات إجرائية تعزز بعضها البعض ، وتؤدى إلى ظهور استجابة كلية فى التعلم ، وكذلك ما أكد عليه " بياجيه " Piaget من أن كل متعلم يتخير من البدائل ما يتلاءم مع قدراته وميوله ، ويعتمد على نفسه فى عملية تعلمه ، ويلعب المعلم دور المرشد والموجه والميسر للعملية التعليمية (أحمد سالم ، ٢٠٠٤ ، ص١٧٧) .

وانعكاساً للثورة العلمية والتكنولوجية والمعرفية ، وهذا التدفق الهائل فى المعلومات الذى تتسم به حياتنا المعاصرة ، انطلقت فلسفة التعلم الذاتى فى عدة نقاط أوردها أحمد النجدى وآخرون (٢٠٠٣ ، ص ص٢٢٢ - ٢٢٤) فيما يلى :

7 التدفق المعرفى والتغير السريع فى شتى مجالات الحياة : فأصبح التعلم الذاتى للفردي وسيلة تربوية لمواجهة هذه التحديات وتلك التغيرات بحيث يعلم الفرد نفسه بنفسه .

7 الفروق الفردية بين المتعلمين : مما دعا إلى ضرورة العمل على تقديم صيغ جديدة لتفريد التعليم ، بحيث تتوافر لكل متعلم الفرصة الملائمة لتعليم فعال يتناسب مع ظروفه وإمكاناته وخصائصه ودرجة نضجه .

7 الإعداد المهنة المستقبل : لقد ترتب على الثورة العلمية التكنولوجية حراكاً مهنياً ، فاندثرت مهن كاملة وظهرت مهن جديدة ، تطور فى نظم الإنتاج والاستهلاك ، فظهور أساليب تقنية حديثة ، مما أدى إلى ضرورة مواجهة الفرد لتلك التغيرات السريعة فى عالم المهنة .

وفى إطار ما سبق يتضح أن التعلم الذاتى يكون فيه المتعلم مسئولاً عن تعلمه وعن النتائج التى يحققها ، والقرارات التى يتخذها بشأن تعلمه ، فهو الذى يقرر متى وأين يبدأ ؟ ومتى وأين ينتهى ؟ ومن أى البدائل سيققرر ويختار فى ضوء خصائصه وإمكاناته وقدراته ، فالتعلم الذاتى يهدف إلى إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتى والتعلم المستمر .

ويشير خليل يوسف الخليلي (١٩٩٦، صص ٢١٦ - ٢١٧) إلى أن التعلم الذاتي يساعد في بلوغ الأهداف التربوية، منها: إعداد الأبناء للمستقبل المجهول في عالم غير عالمنا، وتوليد اهتمامات جديدة لدى المتعلم، وإثارة الدافعية لدى المتعلم، والتدريب على المهارات الضرورية، وتغطية المعرفة الأساسية للمعرفة اللاحقة، والتدريب على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم، والاعتماد على الذات.

ويُعد التعليم بالحاسب الآلي (التعليم الإلكتروني) أحد أنماط التعلم الذاتي واستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم يساهم في توظيف التقنيات الحديثة حيث يعتمد على الوسائط التكنولوجية لمواكبة الثورة المعرفية، فهو يصل لأي مكان وفي أي وقت، ويوفر المعلومات من خلال مصادر حديثة ومتعددة ليسهل عملية التعلم الفردي.

ويُعد التعلم الإلكتروني من الاتجاهات المعاصرة في منظومة التعليم والتعلم الإلكتروني E-learning هو المصطلح الأكثر استخداماً حيث يطلق عليه مصطلحات أخرى، مثل: Online Learning، Electronic Education، Virtual Learning، Web Based Education، ويشير التعلم الإلكتروني إلى التعلم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت والإكسترانت (أحمد سالم، ٢٠٠٤، ص ٢٨٤).

ويعرف التعلم الإلكتروني / التعليم الإلكتروني E-learning على أنه ذلك النوع من التعليم القائم على شبكة الحاسب الآلي (world web wide)، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها ولمواد أو برامج معينة لها ويتعلم المتعلم فيه عن طريق الحاسب الآلي، وفيه يتمكن من الحصول على التغذية الراجعة، ويتم ذلك وفق جداول زمنية محددة حسب البرنامج التعليمي، وبذلك تصل بالمتعلم إلى التمكن فيما يتعلمه. (هيفاء المبيرك، ٢٠٠٢).

كما يُعرف التعلم الإلكتروني بأنه " نظام تقديم (Delivery) المناهج والمقررات الدراسية عبر شبكة الإنترنت، أو شبكة محلية أو الأقمار الصناعية، أو عبر الأسطوانات، أو التليفزيون التفاعلي للوصول إلى المستفيدين " (فايز الشمري، أحمد سالم، ٢٠٠٢).

ويُعرف التعلم الإلكتروني أيضاً بأنه " ذلك النوع من التعليم الذي يهتم بإدخال واستخدام التكنولوجيا فائقة التقدم Hyper Technology التي تعتمد على استخدام أساليب إلكترونية تفاعلية بين عضو هيئة التدريس أو القائم بالتشغيل وبين الطلاب بعضهم البعض، وهو لا يتحدد بمكان أو زمان كما تتباين استراتيجيات ومداخل وطرائق وأساليب التدريس المستخدمة فيه " (محمد على نصر، ٢٠٠٨). وتشير دلالة ملحسى استيتية، عمر موسى سرحان (٢٠٠٧، ص ٢٨٠) إلى أن التعلم الإلكتروني يقدم نمطين من التعليم، هما:

• **النمط الأول : التعليم التزامنى Synchronous E-learning :**

وهو التعليم على الهواء الذى يحتاج إلى وجود المتعلمين فى الوقت نفسه أمام أجهزة الحاسوب لإجراء النقاش والمحاضرة بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة Chatting أو تلقى الدروس من خلال الفصول الافتراضية Virtual Classroom .

• **النمط الثانى : التعليم غير التزامنى Asynchronous E-learning :**

وهو التعليم غير المباشر الذى لا يحتاج إلى وجود المتعلمين فى الوقت نفسه أو فى المكان نفسه ، ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني ، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبين المعلم فى أوقات متتالية ، وينتقى فيه المتعلم الأوقات والأماكن التى تناسبه .

ولقد جمعت الشبكة العنكبوتية العالمية WWW بين التعلم التزامنى والتعليم غير التزامنى ، فالتعليم يتم فى كل وقت ، ويمكن تخزينه للرجوع إليه فى أى وقت .

وعليه يعرف حسن حسين زيتون (٢٠٠٥ ، ص٢٤) التعلم الإلكتروني بأنه تقديم محتوى تعليمى إلكترونى عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ، ومع المعلم ، ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة ، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعلم فى الوقت والمكان وبالسرية التى تناسب ظروفه وقدراته ، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط .

ويعتبر التعلم الإلكتروني هو أحد نماذج التعلم عن بعد ، حيث يكون للمتعلم الدور الأساسى فى البحث وفى المبادرة وفى تبادل المعلومات ، ويمكن أن يتم داخل قاعة الدراسة بوجود المعلم .

وانطلاقاً مما سبق ولواجهة عصر المعلوماتية ، وتحويل ثورة المعلومات من عنصر تحد إلى عنصر قوة للأمن العربى ، فإن ذلك يستلزم نشر الثقافة الكمبيوترية بجميع مراحل التعليم العام والجامعى على حد سواء ، لأجل إعداد جيل من الشباب والمثقفين لديهم القدرة على مواجهة تحديات العصر ، ولقد أوصى العديد من التربويين فى عدة مؤتمرات عربية منها "المؤتمر العربى الأول للتعليم والتنمية، ٢٠٠٤" بضرورة البحث عن صيغ جديدة للتوسع فى التعليم العالى لمواجهة التحديات المفروضة علينا إقليمياً وعالمياً (ضياء الدين زاهر ٢٠٠٤ ، ص٥٩) ، كما أوصى "المؤتمر الأول حول التعلم الإلكتروني بالبحرين ٢٠٠٦" بضرورة تحويل بعض المناهج الدراسية فى المدارس والكليات والجامعات العربية من صورتها المعتادة (التقليدية) إلى مناهج إلكترونية ، وذلك بالتوسع وتشجيع النشر الإلكتروني للكتب والمراجع والدوريات العربية (محمد القدومى ٢٠٠٦ ، ص٢٥) .

وتتطلب تربية المستقبل تطويراً فى مفهوم المهارات الأساسية للتعلم كمهارات التعلم الذاتى والتعلم المستمر ، والتى من خلالها يمكن إتقان المادة التعليمية وإثارة الدافعية للتعلم ، والقدرة على اتخاذ القرار ، والمثابرة وتحمل

المسؤولية والاستقلال فى التفكير ، والقدرة على معالجة المعلومات ، والتواصل مع العديد من مصادر التعلم ، سواء المقروءة أو المسموعة أو المرئية أو التفاعلية أو الشبكية ، وكذلك القدرة على تعديل السلوك والتقييم الذاتى .

واستناداً لما سبق فإن التعلم الإلكتروني يحقق تنمية مهارات التعلم الذاتى لدى المتعلمين ، حيث يعتمد على مجهود المتعلم فى تعليم نفسه (التعلم الذاتى) كذلك يمكن أن يتعلم مع رفاقه فى مجموعات صغيرة (تعلم تعاونى) أو داخل قاعة الدراسة فى مجموعات كبيرة ، ويرى حسن حسين زيتون (٢٠٠٥ ، ص ٥١- ٥٤) أن تطبيق التعلم الإلكتروني فى نظامنا التعليمى سيقدم حلولاً لمشكلات تعليمية عديدة ، منها :

- 7 ضعف النظام التعليمى الحالى فى تلبية الطلب المتزايد على التعليم .
- 7 عدم قدرة مناهجنا على ملاحقة التطورات والتغيرات السريعة فى المعرفة .
- 7 صعوبة تطبيق مبادئ التعلم الفعال فى البيئة الصفية الحالية .
- 7 قصور النظام التعليمى الحالى فى إعداد أفراد قادرين على التواصل والحوار مع غيرهم .
- 7 عجز النظام التعليمى الحالى عن تحقيق معايير الجودة فى التعليم .

وهنا يأتى دور التعلم الإلكتروني فى تحقيق العديد من الأهداف ، والتي أوردها أحمد سالم (٢٠٠٤ ، ص ٢٩٣- ٢٩٥) فى الآتى :

- 7 خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع فى مصادر المعلومات والخبرة .
- 7 دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة من خلال قنوات الاتصال المختلفة ، مثل البريد الإلكتروني E-mail ، التحدث Chatting ، غرف الصف الافتراضية Virtual Classroom ، Talk .
- 7 إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة .
- 7 إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات .
- 7 نمذجة التعليم وتقديمه فى صورة معيارية .
- 7 تطوير دور المعلم فى العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية .
- 7 توسيع دائرة اتصالات الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة .
- 7 تقديم التعليم الذى يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية .

وترى دلال ملحس استيتيه ، عمر موسى سرحان (٢٠٠٤ ، ص ٢٨٩) أن من مميزات التعلم الإلكتروني رفع مستوى كفاءة التعليم والتدريب وفعالتهما حيث يرفع من نسبة التحصيل ويشبع الاحتياجات التدريبية للمتعلمين ، ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التى أكدت على جودة التعليم من خلال الإنترنت والتعلم عن بعد ، كدراسة (Hensrud, 2002) والتى توصلت إلى أن

البرنامج التعليمى عبر الخط (On Line) يحقق معايير الجودة بالنسبة لعملية التعليم والتعلم وتصميم المقرر، وتدعيم الطالب، كما هدفت دراسة (Strother, 2002) إلى تقويم فعالية التعلم الإلكتروني فى برامج التدريب على المهارات المختلفة، فكشفت نتائج الدراسة عن رضا المتعلم وتكوين اتجاهات إيجابية عن هذا النوع من التعلم، وذلك لارتفاع مستوى المخرجات التعليمية لديهم وتحويل التدريب إلى أداء عملى .

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهداف أخرى يحققها التعلم الإلكتروني كدراسة (Geer, 2001)، (عبد الحافظ محمد جابر، ٢٠٠٥) والتي أكدت على فعالية تعليم الطلاب من خلال الشبكة فى تنمية التحصيل الدراسى والاستيعاب، وإثراء عملية التعلم، وكذلك دراسة (Mowafaqu, 2007) التى أثبتت أن التدريس الإلكتروني له تأثير على تنمية التحصيل والتفكير العلمى لدى المتعلمين .

ويرى أحمد سالم (٢٠٠٤، ص٢٧٨) أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والثورة الهائلة فى تكنولوجيا الحاسبات والأقمار الاصطناعية ساعدت على تحديث العملية التعليمية وخاصة التعليم العالى وبرامج الدراسات العليا فى المعاهد والجامعات، فأصبح التعليم يصل إلى المتعلمين بطريقة إلكترونية عن بعد تتمثل فى التعليم الجامعى المفتوح (التعلم الإلكتروني عن بعد) من خلال وسائط إلكترونية توفر التفاعل بين الطالب والأستاذ الجامعى .

ويشير على أحمد مذكور (٢٠٠٣) أن كليات التربية هى أحوج ما تكون فى المنظومة الجامعية إلى البرامج التى تهتم بتقانة المعلومات والمعرفة، كما أن المعلم العربى لا يمكنه إتقان مهمة التعليم إلا باستخدام تقانة المعلومات ولا يمكنه استخدام تقانة المعلومات إلا إذا دمجت هذه التقانة فى جميع مناهج كليات التربية من السنة الأولى بها، حيث يجب أن يتعلم المعلم بنفسه استخدام الكمبيوتر، واكتساب ثقافة كمبيوترية مناسبة، والتعامل مع ماتموج به شبكة الإنترنت من خبرات، الأمر الذى سيتيح فرصا أفضل لتدريب المعلمين (محمود حسن الأستاذ، محمد عبد الفتاح حمدان، ٢٠٠٤، ص٥٦٠).

ويتفق مع ذلك مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤، ص٢٦٨) حيث يؤكد على ضرورة تدريب المعلم لاستخدام نمط التعلم الإلكتروني ليس فى مجال تخصصه وطرق التدريس فحسب، وإنما أيضا فى استيعاب تقنيات العصر لاستخدام إمكانيات التقنيات الحديثة فى التدريس .

هذا ويختلف التعلم الإلكتروني عن التعلم التقليدى فى عدة نقاط يلخصها أحمد سالم (٢٠٠٤، ص٣٠٦ - ٣٠٨)، دلال ملمسى استيتية، عمر موسى سرحان (٢٠٠٧، ص٢٩٧ - ٢٩٩) فى عدة نقاط، أهمها :

- 7 يقدم التعلم الإلكتروني نوع جديد من الثقافة هى : " الثقافة الإلكترونية " .
- 7 يحتاج إلى تكلفة عالية ومساعدين لتوفير بيئة تفاعلية بين المعلمين والمساعدين والمتعلمين .
- 7 لا يلتزم التعلم الإلكتروني بتقديم تعليم فى نفس المكان أو الزمان (التعلم الإلكتروني عن بعد، تعليم متزامن وغير متزامن) .

- 7 يؤدي إلى نشاط الطالب وفاعليته فى تعلم المادة العلمية لأنه يعتمد على التعلم الذاتى .
- 7 يكون المحتوى العلمى أكثر إثارة ودافعية للطلاب ، حيث يقدم فى هيئة نصوص تحريرية ، وصور ثابتة ومتحركة ، ولقطات فيديو ، ورسومات ومخططات، ويكون فى هيئة (مقرر إلكترونى ، كتاب إلكترونى ، كتاب مرئى).
- 7 حرية التواصل مع المعلم فى أى وقت ، وطرح الأسئلة التى يريد الاستجواب عنها من خلال البريد الإلكتروني ، وغرف المحادثة .
- 7 يعتمد على طريقة حل المشكلات ، وينمى لدى المتعلم قدرته الإبداعية والناقدة .
- 7 يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين .
- 7 الاهتمام بالتغذية الراجعة الفورية .
- 7 سهولة تحديث المواد التعليمية المقدمة إلكترونياً بكل ما هو جديد .

فى ضوء ما سبق يتضح أن التعلم الإلكتروني يتيح فرصة للتعامل مع مصادر تعلم تكنولوجية ، ويوفر محتوى علمى أكثر إثارة ودافعية للطلاب ، وينمى مهارات التعلم الذاتى المستمر ، ويتيح حرية التواصل مع المعلم فى أى وقت ويكون فيه دور المعلم أكثر أهمية وأكثر صعوبة ، فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية ، وأصبحت مهنته مزيجاً من مهام القائد والناقد والموجه .

إن تطبيق منظومة التعلم الإلكتروني يتطلب توفير مجموعة من المكونات أو العناصر تتكامل مع بعضها البعض لإنجاز هذه المنظومة ، وتتمثل هذه المكونات كما أوردها أحمد سالم (٢٠٠٤ ، ص ٣٠٩ - ٣١١) فيما يلى :



مكونات منظومة التعلم الإلكتروني

١- مدخلات منظومة التعلم الإلكتروني :

- وتتمثل فى عملية تأسيس البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ، ويتطلب ذلك :
- 7 توفير أجهزة الحاسوب بالمؤسسة التعليمية .
- 7 توفير خطوط الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات " الإنترنت " .
- 7 إنشاء موقع Web للمؤسسة التعليمية على الإنترنت أو على شبكة محلية

- 7 الاستعانة بالفنيين والاختصاصيين لمتابعة عمل أجهزة الحاسوب والشبكة وصيانتها .
- 7 تصميم وبناء المقررات الإلكترونية بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي ، وفي ضوء المنحى المنظومي وتقديمها عبر الشبكة العالمية .
- 7 تأهيل متخصصين فى تعميم البرامج والمقررات الإلكترونية .
- 7 تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال دورات تدريبية .
- 7 إعداد الطلاب وتأهيلهم للتحويل إلى نظام التعلم الإلكتروني الجديد .
- 7 تحديد الأهداف التعليمية بطريقة جيدة .

٢- عمليات منظومة التعلم الإلكتروني :

- 7 تنفيذ التعلم الإلكتروني من خلال المقرر المطلوب تعلمه .
- 7 متابعة الطلاب لمحتوى الدراسة (المنهج) الإلكتروني بطريقة متزامنة أثناء وجودهم فى قاعة الدراسة ، أو بطريقة غير متزامنة بعد انتهاء اليوم الدراسى .
- 7 استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني المختلفة ، مثل : البريد الإلكتروني الفيديو التفاعلى ، غرف المحادثات .
- 7 مرور الطالب بالتقويم البنائى / التكوينى .

٣- مخرجات منظومة التعلم الإلكتروني والتغذية الراجعة :

- 7 التأكد من تحقق الأهداف التعليمية من خلال وسائل التقويم المناسبة.
- 7 تعزيز نتائج الطلاب وعلاج نقاط ضعفهم .
- 7 تطوير المقررات الإلكترونية .
- 7 تطوير موقع المؤسسة التعليمية على الشبكة فى ضوء النتائج .
- 7 تعزيز دور عضو هيئة التدريس وعقد دورات تدريبية مكثفة عند الحاجة.

هذا وقد تم مراعاة مكونات منظومة التعلم الإلكتروني سواء من حيث المدخلات أو العمليات أو المخرجات عند تصميم مقرر طرق تدريس العلوم للفرقة الرابعة لشعبة الطبيعة والكيمياء إلكترونيا وتقديمه عبر الشبكة العالمية .

وتعتبر عملية تصميم المقررات الإلكترونية وتقديمها عبر الشبكة العالمية للمعلومات هى أحدث استخدامات الإنترنت فى التعليم ، فقد اعتمدت الكليات والجامعات التى تبنت منظومة التعلم الإلكتروني عن بعد عملية تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) حتى يسهل على الطالب متابعتها ودراسة محتواها العلمى دون الحضور إلى حرم الجامعة لتلقى المحاضرات ، فالمقرر الإلكتروني مفتوح طوال ساعات اليوم ، ويمكن للطلاب الدخول إلى موقع المقرر فى الوقت نفسه، حيث تتم المحادثة والمناقشة بينهم، وهذا فى حالة التعلم الإلكتروني المتزامن عبر الإنترنت ، أما فى التعلم الإلكتروني غير المتزامن فيستطيع الطلاب الدخول إلى موقع المقرر الإلكتروني فى أى وقت دون الالتزام بوقت محدد. ويشير مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤ ، ص ٢٦٧-٢٦٨) ، حسن حسين زيتون (٢٠٠٥ ، ص١٢٦) إلى أن الوسائط الإلكترونية التى تستخدم فى التعلم الإلكتروني ، وتقوم على استخدام شبكة الإنترنت تتمثل فى :

- 7 خدمة الويب (الشبكة العنكبوتية) WWW
 7 البريد الإلكتروني
 7 التخاطب والتحاور
 7 مجموعات النقاش Discussion Groups
 7 مؤتمرات الفيديو Video Conferences
 7 بروتوكول نقل الملفات
 7 اللوح البيض التشاركي Shard White Board

ويُعد استخدام البريد الإلكتروني E-mail من أكثر التقنيات المستخدمة في التعلم الإلكتروني، فهو يعتبر وسيطاً بين المعلم والطالب من خلال إرسال الرسائل لجميع الطلاب، سواء فيما يتعلق بإرسال الأوراق المطلوبة في المقررات الدراسية المختلفة، أو في إرسال الواجبات والتعيينات المنزلية لهم، أو الرد على استفساراتهم العديدة حول مسائل معينة تتعلق بالمواد المقررة، أو كوسيط للتغذية الراجعة لمعلومات الطلاب (أحمد سالم، ٢٠٠٤، ص٣٣٨)، (دلال ملحس استيتيه، عمر موسى سرحان، ٢٠٠٧، ص٣١٩ - ٣٢٢)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (William, 2002) والتي أكدت على أن البريد الإلكتروني من أكثر الوسائط الإلكترونية شيوعاً واستخداماً في التعلم الإلكتروني.

وبالرغم من مميزات استخدام التعلم الإلكتروني في النظام التعليمي فهناك مجموعة من المعوقات تحول أحيانا دون بلوغ هذا النوع من التعلم لأهدافه على أكمل وجه، وقد أوجزها أحمد سالم (٢٠٠٤، ص٣١٦ - ٣١٧) في الآتي:

- 7 ضعف البنية التحتية في غالبية الدول النامية نظراً لصعوبة تخصيص التمويل اللازم لبناء البنية التحتية المتمثلة في توفير أجهزة الحاسوب ومستلزماتها .
 7 صعوبة الاتصال بالإنترنت، ورسومه المرتفعة .
 7 عدم إلمام المعلمين بمهارات استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب، والإنترنت.
 7 عدم وعي الهيئة الإدارية بأهمية التعلم الإلكتروني .
 7 تخوف أعضاء هيئة التدريس من التقليل من دورهم في العملية التعليمية وانتقال دورهم إلى مصممي البرمجيات التعليمية .
 7 صعوبة تطبيق أدوات ووسائل التقويم .
 7 يحتاج إلى دارس لديه الرغبة الذاتية لعدم وجود المواجهة (التفاعل الإنساني) .
 7 التكلفة العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية Educational Software .

ويتفق ما سبق مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن التعلم الإلكتروني له متطلبات لتطبيقه في التعليم كدراسة (حسام الدين حسين عبد الحميد، آمال ربيع كامل، ٢٠٠٤) والتي أشارت إلى وجود معوقات لتطبيق التعلم الإلكتروني في التعليم العالي بسلطنة عمان منها عدم توفر معلمين عبر الإنترنت، افتقار المكتبة العربية عامة وفي سلطنة عمان بخاصة للكتاب والنشر

الإلكترونى ، غياب التشريعات الخاصة بالتعلم الإلكتروني ، عدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعلم الإلكتروني ، غياب القدرة على صياغة المناهج وفق معطيات التعلم الإلكتروني ، كما حددت الدراسة بعض المتطلبات التقنية للتعلم الإلكتروني كالتغيير الجذرى فى جوانب عديدة من المنظومة كأدوار أعضاء هيئة التدريس ، والطالب ، وأنماط التفاعل ، والتواصل ، بالإضافة إلى طريقة التدريس واستراتيجيات التقويم والتي تمثل البنية التحتية والبيئية لداعمة للتعلم الإلكتروني .

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى مكانة ومتطلبات التعلم الإلكتروني فى مؤسسات التعلم العالى ، كدراسة (Nafukho, 2007) والتي أوضحت أن هناك متطلبات للتعلم الإلكتروني فى مؤسسات التعليم العالى بأفريقيا منها مناقشة قضايا حقوق النشر ، معوقات استخدام التعلم الإلكتروني فى الجامعات الأفريقية، والاستعانة بنماذج فعلية لتصميمه، وإيصال ناجح لبرامج التعلم الإلكتروني ، وتوصلت النتائج إلى أن التعلم الإلكتروني بالجامعات الأفريقية يتطلب وجود برامج لتصميمه تقوم على مشاركة حقيقية وصادقة من مشاركين متميزين داخل وخارج أفريقيا ، وهدفت دراسة (Sadik, 2007) إلى تعرف استعدادات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوداى بمصر لتطوير تطبيق استخدام التعلم الإلكتروني فى تدريسهم ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة اعتبروا أنفسهم ذوى كفاءة محدودة وخبرة قليلة فى استخدام التعلم الإلكتروني ، ولكن أكدوا على أهمية دعم التعلم الإلكتروني أثناء تدريسهم للأنشطة الأكاديمية الدقيقة .

وهدفت نتائج دراسة (Sun & et al., 2008) إلى تعرف العوامل المؤثرة على إشباع متطلبات المتعلمين لنجاح التعلم الإلكتروني ، وأشارت النتائج إلى قلق المتعلمين لاستخدام الكمبيوتر، اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني ، جودة المقررات ، فائدة المقررات فى حياتهم ، سهولة الاستخدام ، تنوع التقويم ، كما أوصت النتائج ضرورة تطوير المؤسسات لتحسين وإشباع متطلبات المتعلمين فى التعلم الإلكتروني وترسيخ تطبيقه .

وانطلاقاً مما سبق يتضح فعالية التعلم الإلكتروني فى التدريس بوجه عام والتدريس الجامعى بخاصة مع ضرورة توفير متطلبات تقنيات التعلم الإلكتروني لتحقيق الأهداف المنشودة

• ثالثاً : التعلم الإلكتروني واتخاذ القرار E-learning and Decision Making :

إن المعلوماتية والتقنيات التكنولوجية والتغيرات السريعة التى يتسم بها العصر الحالى تتطلب من الفرد أن يكون لديه القدرة على التأمل والتفكير والتقصى ، وممتلكا لمهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لمواجهة المواقف المختلفة .

وعملية اتخاذ القرار هى عملية عقلية موضوعية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل ، وبالتالي فهذه العملية تعتمد بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة

بمتخذى القرار لأن البدائل بكونها تشكل مواقف متنافسة ، فإنها تتضمن قدراً من المجازفة وعدم اليقين (مجدى عبد الكريم حبيب ، ١٩٩٧ ، ص٣٧٦) .

ويعرف حسن حسين زيتون (٢٠٠٣ ، ص٤٣) اتخاذ القرار بأنه عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل / الحلول المتاحة للفرد فى موقف معين اعتماداً على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته .

كما يعرف اتخاذ القرار بأنه مهارة الاختيار المناسب للبديل المناسب بالطريقة المناسبة (شاكر عبد الحميد وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢١٠) .

فى ضوء التعريفات السابقة لاتخاذ القرار يتضح أنه عملية تفكير مركبة يهدف إلى اختيار البديل المناسب من بين عدد من البدائل ، ويعتمد بدرجة كبيرة على المهارات التى يمتلكها متخذ القرار .

ويبين كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٣ ، ص٦٢٤) أن عمليات اتخاذ القرار قد تختلف باختلاف جوهر القرارات وطبيعتها ، والظروف التى تتخذ فيها ، لكن هناك عدد من العوامل الحاسمة المشتركة بين تلك العمليات ، هى :

- 7 وجود عدد من الاختيارات المتعلقة بما يمكن عمله أمام متخذ القرار.
- 7 هناك نتائج مختلفة ومحتملة تتوقف على البديل الذى يتم اختياره
- 7 هناك احتمال وإمكانية لحدوث كل من تلك النتائج ، إلا أن هذه الاحتمالات ليست متساوية فى المقدار .
- 7 على متخذ القرار تحديد القيمة أو الأهمية المرتبطة بكل اختيار من البدائل المتاحة ، تمهيداً لانتقاء أفضل وأقوى البدائل وترتيبها .

كما حدد سيف الدين عبدون (١٩٩٦ ، ص٨) العوامل التى تؤثر على اتخاذ القرار فى عوامل موضوعية تتمثل فى اتجاهات الفرد والقيم والعادات والتقاليد وعوامل شخصية تتمثل فى البيئة التى نشأ فيها ، ومستوى تعليمه ، ومستوى ذكائه وميوله وأفكاره .

وفى الدراسة الحالية توجد العديد من العوامل التى تؤثر على اتخاذ القرار حيال جوانب تعلم الفيزياء يمكن تلخيصها فيما يلى :

- ويرى كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤ ، ص٤٠٧ - ٤٠٩) أن مهام اتخاذ القرار تشتمل على ما يلى :
- 7 قبول التحدى Accepting the Challenge : وفى هذه المرحلة يثار السؤال التالى : هل توجد سلسلة من المخاطر إذا لم أغير الوضع القائم ؟
- 7 البحث عن البدائل Searching for Alternatives : وفى هذه المرحلة يثار السؤال التالى : هل يعد هذا البديل أسلوباً مقبولاً للتعامل مع التحدى؟
- 7 تقييم البدائل Evaluating Alternatives : ويثار فى تلك المرحلة سؤال مفادة ، أى البدائل أفضل ؟
- 7 الارتباط بالقرار Becoming Committed : ويثار فى هذه المرحلة سؤال حول ، هل أنفذ أفضل البدائل وأحض الآخرين على تنفيذه ؟

7 الالتزام بالقرار Adhering the Decision: ويثار في تلك المرحلة سؤال مؤداه، هل توجد سلسلة من المخاطر إذا لم أغير قرارى ؟

- ويتفق (Ross (1998, p.52)، Eby (1998, p.115)، ومحمد السيد على (٢٠٠٢، ص ٢٧٩) على أن مهارات ومراحل اتخاذ القرار، تتمثل فى الآتى :
- 7 تحديد موقف اتخاذ القرار (أى تحديد القضية) .
 - 7 جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالقضية / الموقف .
 - 7 تحديد الاختيارات أو بدائل الحل .
 - 7 تقويم البدائل المقترحة وصولاً لأفضلها .
 - 7 اختيار أفضل البدائل (اتخاذ القرار) .

وفى إطار التأكيد على ضرورة استخدام مهارات اتخاذ القرار فى التدريس لإكساب الطلاب تلك المهارات، هدفت دراسة (Hamrrich & et al., 2002) إلى إعداد برنامج لإكساب الطالب مهارات اتخاذ القرار فى القرن الحادى والعشرين لإعدادهم للحياة العملية، وأكد على أهمية دور المعلم كمتخذ للقرار فى المحتوى الذى يقوم بتدريسه واختيار الموضوعات التى تناسب الطالبات، كما أوصت نتائج دراسة (Jimenez & et al., 2002) بأهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار خلال محتوى المناهج الدراسية من خلال التدريب عليها بالنسبة للمعلمين والطلاب أثناء التعامل مع المشكلات المختلفة.

ويطرح التقدم التكنولوجى تغييراً فى المقررات، وذلك بزيادة الاهتمام بتنمية قدرات الطلاب على سرعة حصر المعلومات، وتقييمها، وتنظيمها وتفسيرها، بجانب تعليمهم استخدام التكنولوجيا الفائقة فى معالجة المعلومات، وتسهم فى ذلك برامج الحاسب الألى التى تؤكد على تضمين برامج التدريب شرحاً واضحاً وتاماً للعمليات التفصيلية التى يقوم بها الطالب فى أثناء حل المشكلات، واتخاذ القرار كجزء من برامج التدريب (صفاء يوسف الأعرس، ١٩٩٨ ص ص ١٩٣ - ١٩٤) .

والتعلم الإلكتروني من خلال اعتماده على الوسائط التكنولوجية لمواكبة الثورة التكنولوجية والمعرفية يسهم فى ممارسة المتعلم لعملية جمع المعلومات وتحليلها، واختيار البدائل المختلفة للحل، وتقويمها تمهيداً لاتخاذ القرار بشأن تعلمه، أو اتجاه المواقف الحياتية التى تواجهه، ويؤيد ذلك كل من أحمد سالم (٢٠٠٤، ص ٢٩٥)، (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤، ص ٢٦٧) حيث أشار إلى أن التعلم الإلكتروني يوفر بيئة جديدة للتعلم تسهم فى تنمية التفكير السليم للمتعلم وتكسبه القدرة على التحليل والاستنباط والاستدلال والإبداع .

ولاشك فى أن تنمية قدرة معلمى الفيزياء قبل الخدمة على اتخاذ القرار حيال جوانب تعليم الفيزياء يتوقف على نماذج وأساليب التدريس المتبعة فى برنامج الإعداد المهنى، وفى هذا الإطار أكدت نتائج الدراسات على فاعلية التدريس، من خلال المقررات عبر الخط On Line (التعلم الإلكتروني) فى إكساب المتعلمين مهارات اتخاذ القرار كأهم أهداف برامج إعداد المعلمين بكلية التربية، فناقشت دراسة (Stanly & Waterman, 2002) المناهج الرسمية وطرائق التدريس للمتعلمين الراشدين، وقدموا محتوى مناهج تسمى بـ

(أساليب الحياة عبر الخط Lifelines On Lines)، وتم تطوير المناهج في صورة مشكلات، وعرضت بدائل لتدريس علم البيئة خلال البحث عبر الويب وتوصلت النتائج إلى تنمية التنور العلمي واتخاذ القرار لدى طلبة الفرقتين الأولى والثانية بالكلية، كما أوضحت نتائج دراسة (Merryfield, 2007) دور الشبكة العالمية في تنمية قدرة معلمى الدراسات الاجتماعية على اتخاذ القرار في تدريسهم عن تاريخ الشعوب والأفراد من خلال تطوير المناهج الصفية بحيث تقوم على عرض الأحداث التاريخية والقضايا الجارية عبر الشبكة .

• رابعاً : الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني Attitude Towards E-learning :

إن الاتجاهات تؤدي دوراً مهماً في حياة الأفراد، إذ أنها تؤثر تأثيراً مباشراً في سلوكهم، ومن ثم نلمس أثرها في الكثير من تصرفاتهم، حيث إنه يمكن النظر إلى الاتجاهات على أساس أنها نوع من الدوافع الاجتماعية المتعلمة المكتسبة والمهيئة للسلوك؛ ولذلك تنشأ من خلال الخبرات، والتجارب التي يمر بها الفرد خلال حياته، كما أنها تتعدد وتختلف باختلاف المثيرات التي ترتبط بها (سلام سيد أحمد، ١٩٩٠، ص١٩٦) .

وانطلاقاً مما سبق يتضح أن الاتجاهات هي موجّهات ومحددات للسلوك ويكتسبها الفرد نتيجة للمرور بخبرات معينة في أثناء تفاعله مع بيئته، فيصدر مجموعة من الاستجابات نحو قضية أو موضوع أو موقف، وتتنصف تلك الاستجابات بالقبول أو الرفض .

ويشير كل من إبراهيم رجب فرخال، فوزية خليل اللبناني (١٩٩٦، ص٤٧) ومصطفى خليل الشرقاوى (٢٠٠٠، ص١٠٥) إلى أن الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية، هي :

7 الجانب المعرفي (الإدراكي) : وهو ما لدى الفرد من معرفة حول موضوع الاتجاه، ويتوفر ذلك من خلال المعلومات والحقائق المرتبطة بالموضوع أو القضية .

7 الجانب الوجداني (الانفعالي) : وهو صبغة ونزعة انفعالية لدى الفرد تؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه .

7 الجانب السلوكي (العملي) : هو ما لدى الفرد من نزوع أو ميل إلى أن يسلك سلوكاً معيناً وفق أنماط محددة في موضوع أو موقف معين .

ويحدد إبراهيم بسيونى عميرة، وفتحى الديب (١٩٩٧، ص١٢٧) أهمية الاتجاهات في أنها تساعد الفرد على اتخاذ قراراته، وممارسة العديد من المهارات، كالاتصال والتعاون والتنافس، ويستطيع الفرد من خلالها تنظيم معلوماته بطريقة يسهل فهمها واستيعابها، ويمكن تغيير اتجاهات الأفراد عن طريق التعلم والتوجيه والمناقشة والحوار، كما أنها تكسب الأفراد بعض الخصائص التربوية السليمة .

لقد أصبحت متطلبات العصر في شتى ميادين الحياة اليومية تدعو كل فرد في المجتمع إلى اكتساب اتجاهات إيجابية نحو العلم والتكنولوجيا والرياضيات

كأسس لبناء حضارة القرن القادم ، وهذا الاتجاه قوة تكمن وراء وضع وتنفيذ القرارات التي تتعلق بالفرد والجماعة ، كما أن هذه القرارات ، التي يصدرها الأفراد تتأثر إلى حد كبير باتجاهات هؤلاء الأفراد (كمال عبد الحميد زيتون ٢٠٠٤ ، ص ٤٠٠) .

ولكى تكتمل منظومة إعداد المعلم فى عصر المعلوماتية يجب تنمية اتجاهاته نحو أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى عملية التعليم والتعلم ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توظيف الشبكة العالمية ، ونشر المقررات عبر الإنترنت (التعلم الإلكتروني) ببرنامج إعداده بكلية التربية ، مما يؤدي بدوره إلى تأييد استخدامه فى التدريس ، وكذلك يزيد من إدراكه بدوره كمصمم لبيئة التعلم فى الصف الدراسى .

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتعرف اتجاهات المعلمين نحو التعلم المفتوح والتعلم عن بعد ، والتعلم عبر الشبكة العالمية / التعلم الإلكتروني ، وقد أظهرت الدراسات تحسن فى الاتجاهات ، كدراسة (Zhang & Espinaza, 2000) (Yildirim, 2002) والتي أظهرت نتائجهم إلى نمو اتجاهات إيجابية لدى المعلمين قبل الخدمة ، وأثناء الخدمة نحو تعلم بعض المقررات باستخدام الكمبيوتر .

كما هدفت دراسة (Kaya & et al. 2004) إلى تعرف وجهات نظر معلمى العلوم قبل الخدمة حول تقنية الحوار والمناقشة عبر الإنترنت فى بعض قضايا تعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة ، ومن قضايا التربية العلمية التى تم مناقشتها (التعلم التقليدى - المداخل البنائية - الاتجاهات العلمية - القيم العلمية - التقويم - طبيعة العلم) ، وقد أظهرت النتائج تحسن اتجاهات المعلمين نحو تدريس العلوم عبر الخط ، وكذلك تطورات قدراتهم نحو استخدام الكمبيوتر والإنترنت . كما أشارت نتائج ، دراسة (Gujjar & et al. 2007) إلى تنمية اتجاهات الطلاب فى برنامج تدريب المعلمين من خلال التعليم عن بعد بجامعة آلام اقبال المفتوحة بإسلام آباد بباكستان ، وقد أظهروا تقديرا للمدخلات العامة للبرنامج ، وأكدت نتائج دراسة (Uzunbylu, 2007) إلى تحسن اتجاهات المعلمين فى الخدمة نحو التعليم عن بعد عبر الخط ، وأصبحوا أكثر ألفة باستخدام الشبكة العالمية ، كما أشارت نتائج دراسة (ناهد عبد الراضى ٢٠٠٨) إلى فاعلية التعلم الألكترونى فى برنامج إعداد معلم الفيزياء فى تنمية المكون المعرفى ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الألكترونى .

وفى ضوء ما سبق يتضح أنه لتحسين وتنمية اتجاهات معلمى الفيزياء فى مرحلة الإعداد نحو التعلم الإلكتروني واستخدام الشبكة العالمية ضرورة أن تبنى برامج إعدادهم بكلية التربية على استخدام تلك التقنية ، والذى يؤدي بدوره إلى توظيف هذا النمط من التعلم فى أثناء تدريس العلوم / الفيزياء بالصف الدراسى من أجل تعليم للمستقبل .

وفى ضوء العرض السابق توصى الباحثة بما يلي:

- 7 ضرورة إعادة النظر فى برنامج الإعداد المهنى لمعلم الفيزياء بكلية التربية بما يتفق مع متطلبات العصر .
- 7 تطوير مقررات برنامج الإعداد المهنى لمعلم الفيزياء وتنفيذها فى ضوء التعلم الإلكتروني بما يسمح ببيئة تعلم تتصف بالديناميكية وتتمركز حول الطالب .
- 7 توظيف تكنولوجيا الاتصال الحديثة ، والمتاحة للحصول على المعرفة والاتصال بين الطلاب وبين مصادر المعرفة المتمثلة فى تقنيات التعلم الإلكتروني ، كالبريد الإلكتروني فى برنامج إعداد معلم الفيزياء بما يتيح الفرصة لتعلم ذاتى مستمر .
- 7 عقد دورات تدريبية للقائمين بالتدريس فى برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية على كيفية توظيف تقنيات الحاسوب فى عملية التعليم والتعلم ، بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة .
- 7 تشجيع القائمين بالتدريس فى برنامج إعداد معلم الفيزياء على تطوير محتوى المقررات التدريسية فى ضوء تقنيات الحاسوب ، وتذليل الصعوبات التى تواجههم ، وتوفير الدعم المادى اللازم لمتطلبات التطوير .

• المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- ١- إبراهيم بسيونى عميرة (٢٠٠٤) : " كليات التربية وتحديات التطوير "، المؤتمر العلمى السابع ، تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله ، كلية التربية - جامعة المنيا ، ٢٧ - ٢٨ إبريل ، الجزء (١) .
- ٢- إبراهيم بسيونى عميرة ، فتحى الديب (١٩٩٧) : تدريس العلوم والتربية العلمية ، ط٤؛ القاهرة ، دار المعارف .
- ٣- إبراهيم رجب فرخال ، فوزية خليل اللبنانى (١٩٩٦) : قراءات فى علم النفس والتربية ليبيا ، مكتبة طرابلس العالمية .
- ٤- أحمد النجدى ، على راشد ، منى عبد الهادى (٢٠٠٣) : تدريس العلوم فى العالم المعاصر طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٥- أحمد سالم (٢٠٠٤) : تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، ط١، الرياض، مكتبة الرشد .
- ٦- أحمد محمود محمد (٢٠٠٤) : " النظامان ، التكاملى والتتابعى فى إعداد المعلم فى مصر الواقع والمأمول "، المؤتمر العلمى السابع ، تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله ، كلية التربية - جامعة المنيا ، ٢٧ - ٢٨ إبريل ، الجزء (٢) .
- ٧- الجمعية المصرية للتربية العلمية (١٩٩٨) : " إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين، المؤتمر العلمى الثانى، الإسماعيلية ، فندق بالما، أبو سلطان، ٢ - ٥ أغسطس .
- ٨- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٤) : تكوين المعلم ، المؤتمر العلمى السادس عشر ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، ٢١ - ٢٢ يوليو .

- ٩- آمال محمد محمود (٢٠٠٣) : " فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى لتنمية فهم وممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسى وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهن "، **مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية**، مج (٦)، ع (٤)، ديسمبر .
- ١٠- أمنية السيد الجندى (٢٠٠٣) : " فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى لتنمية الوعى بالصحة الإنجابية وأبعادها لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات "، **المؤتمر العلمى السابع، نحو تربية علمية أفضل**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق المرجان فايد الإسماعيلية، ٢٧- ٣٠ يوليو، مج (١) .
- ١١- بدرية محمد حسنين (١٩٩٦) : " مدى إسهام مناهج الفيزياء بكلية التربية بسوهاج فى إعداد معلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية العامة "، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط** مج (١)، ع (٧) .
- ١٢- تقرير مجموعة هولنز (١٩٨٧) : **معلمو الغد : تقرير مجموعة هولنز للولايات المتحدة الأمريكية**، الرياض، ترجمة ونشر مكتب التربية العربى لدول الخليج.
- ١٣- تمام إسماعيل تمام (١٩٩٥) : " دور مناهج البيولوجى بكلية التربية فى إعداد معلم العلوم البيولوجية بالمرحلة الثانوية العامة "، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مج (٩)، ع (١١)، يوليو .
- ١٤- توفيق مرعى، محمد محمود الحيلة (١٩٩٨) : **تفريد التعليم**، عمان، دار الفكر .
- ١٥- جمال الدين محمد حسن (١٩٨٩) : " تطوير برنامج الإعداد الأكاديمى لمعلمى العلوم الفيزيائية بكليات التربية "، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- ١٦- حسام الدين حسين عبد الحميد، آمال ربيع كامل محمد (٢٠٠٤) : " التعلم الإلكتروني ومتطلبات تطبيقه فى التعليم رؤية مستقبلية لتطوير التعليم العالى بسلطنة عمان " **المؤتمر العلمى الثامن، الأبعاد الغائبة فى مناهج العلوم بالوطن العربى**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق المرجان، فايد، الإسماعيلية، ٢٥- ٢٨ يوليو، مج (١) .
- ١٧- حسام محمد مازن (٢٠٠٤) : " مناهجنا التعليمية وتكنولوجيا التعلم الإلكتروني والشبكي لبناء مجتمع المعلوماتية العربى - رؤية مستقبلية "، **المؤتمر العلمى السادس عشر، تكوين المعلم**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة جامعة عين شمس، ٢١- ٢٢ يوليو، المجلد (١) .
- ١٨- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) : **تعليم التفكير رؤية تطبيقية فى تقنية العقول المفكرة** ط١، القاهرة، عالم الكتب .
- ١٩- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥) : **رؤية جديدة فى التعليم والتعلم الإلكتروني**، ط١، الرياض الدار الصوتية للتربية .
- ٢٠- خالد خميس عاشور (٢٠٠٢) : " الخبرات العملية والميدانية فى برامج إعداد المعلم فى ضوء مفهوم الأداء "، **المؤتمر العلمى الرابع عشر، مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٤- ٢٥ يوليو، المجلد (١) .
- ٢١- خالد صلاح الباز (٢٠٠٢) : " أثر استخدام أنشطة الإنترنت فى تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية فى التحصيل والتنظيم الذاتى للتعلم "، **المؤتمر العلمى السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع**، فندق بالم، أبو سلطان، ٢٨- ٣١ يوليو، مج (١) .

- ٢٢- خليل يوسف الخليلي ، عبد اللطيف حسين حيدر ، محمد جمال الدين يونس (١٩٩٦) :
تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، ط١ ، دبي ، دار القلم .
- ٢٣- دلال ملحس استيتيه ، عمر موسى سرحان (٢٠٠٧) : تكنولوجيا التعليم والتعلم
الإلكتروني، عمان ، دار وائل للنشر .
- ٢٤- راشد بن حمد الكثيري (١٩٩٠) : " تقويم برنامج إعداد معلمى العلوم للمرحلتين
المتوسطة والثانوية، مؤتمر إعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم ، كلية
التربية - جامعة المنيا ، ٢٨- ٣٠ أكتوبر، الجزء (٣) .
- ٢٥- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٤) : " أساليب توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير
أداء المعلمين بمراحل التعليم العام في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة" ، المؤتمر
العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار
الضيافة - جامعة عين شمس ، ٢١- ٢٢ يوليو ، مجلد (١) .
- ٢٦- رفعت محمود بهجات (١٩٨٩) : " إعداد برنامج لتنمية مهارات الاتصال لدى معلمى
العلوم قبل الخدمة وأثره على استخدامهم لهذه المهارات فى تدريس العلوم " ، رسالة
دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .
- ٢٧- سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠٠) : " فعالية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي
فى تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة فى مقرر طرق تدريس العلوم وأدائها
أثناء التربية العملية " ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج
(٢) ، ع (٢) ، ديسمبر .
- ٢٨- سلام سيد أحمد (١٩٩٠) : تقنين اختبار مور للاتجاهات نحو العلوم ونحو تدريس العلوم
واستخدامه للكشف عن التغير فى الاتجاهات لدى معلمى العلوم قبل التخرج بجامعة
الملك سعود ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مج
(٣) ، ع (١) ، يوليو .
- ٢٩- سيف الدين عبدون (١٩٩٦) : مقياس اتخاذ القرار ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار
الفكر العربى .
- ٣٠- شاكر عبد الحميد ، خليفة السويدى ، أحمد ندار (٢٠٠٥) : تربية التفكير ، مقدمة
عربية فى مهارات التفكير ، ط١ ، دبي ، دار القلم .
- ٣١- صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨) : تعليم من أجل التفكير ، القاهرة ، دار قباء .
- ٣٢- ضياء الدين زاهر (٢٠٠٤) : تقرير عن المؤتمر السنوى الأول للمركز العربى للتعليم
والتنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، مايو ، مج
(١) .
- ٣٣- طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٥) : التعلم الذاتى مفاهيمه - أسسه - أساليبه ، ط١
القاهرة ، الدار العالمية للنشر والتوزيع .
- ٣٤- عادل طه يونس (٢٠٠٠) : الإنجازات العلمية الحديثة والمعاصرة فى مجال الفيزياء ، ط١
القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٣٥- عبد الحافظ محمد جابر (٢٠٠٥) : " أثر استخدام شبكة الإنترنت فى التحصيل الدراسى
لطلبة جامعة القدس المفتوحة فرع الرياض فى مقرر الحاسوب فى التعليم ، مجلة
العلوم التربوية والنفسية ، مجلد (١) ، ع (١) ، مارس ، متاحة على شبكة الإنترنت فى
www.Jeps.uob.edu.bh/ .
- ٣٦- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١) : الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم، ط١
القاهرة ، دار الفكر العربى .

- ٣٧- عبد الله عثمان المخلاقي (٢٠٠٥) : " تقويم برنامج إعداد معلم الأحياء بكلية التربية جامعة تعز فى ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة "، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٢١)، ع (١)، يناير .
- ٣٨- عبد الملك طه عبد الرحمن (٢٠٠١) : " فاعلية برنامج للتدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا "، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (٤)، ع (٣)، سبتمبر .
- ٣٩- عبد محمد عبد العزيز (٢٠٠٧) : " تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم الفيزياء بكليات التربية فى ضوء معايير التربية العلمية "، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنى سويف .
- ٤٠- فايز الشهرى (٢٠٠٢) : " التعليم الإلكتروني فى المدارس السعودية، قبل أن نشترى القطار هل وضعنا القضبان؟ "، مجلة المعرفة، العدد ٩١ .
- ٤١- فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، العين، دار الكتاب الجامعى .
- ٤٢- كلية التربية، جامعة الإمارات (٢٠٠٣) : إعداد المعلم للألفية الثالثة، ٢١- ٢٣ أكتوبر .
- ٤٣- كلية التربية، جامعة المنيا (١٩٩٠) : إعداد المعلم فى ضوء استراتيجيات تطوير التعليم، المؤتمر العلمى الأول، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٨- ٣٠ أكتوبر .
- ٤٤- كلية التربية، جامعة المنيا (٢٠٠٤) : تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه مداخله، المؤتمر العلمى السابع، ٢٧- ٢٨ إبريل، الجزء (٢) .
- ٤٥- كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٣) : " نمط اتخاذ القرار عند خبراء الدراسات البيئية والطلاب معلمى العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية صوب القضايا البيئية " المؤتمر العلمى الخامس، نحو تعليم ثانوى أفضل، الجامعة العمالية، مدينة نصر، ٢- ٥ أغسطس، مج (٢) .
- ٤٦- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤) : " تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة فى المعايير القومية للتعليم المصرى "، المؤتمر العلمى السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة - جامعة عين شمس، ٢١- ٢٢ يوليو مجلد (١) .
- ٤٧- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤) : تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط٢، القاهرة عالم الكتب .
- ٤٨- كوثر إبراهيم قطب (٢٠٠٤) : " خبرات علمية فى إعداد المعلم، الاستفادة من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة فى المملكة المتحدة فى تطوير برنامج إعداد المعلم بمصر " المؤتمر العلمى السابع، تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله، كلية التربية - جامعة المنيا، ٢٧- ٢٨ إبريل، الجزء (١) .
- ٤٩- ماجدة حبشى سليمان، هناء عبد العزيز عيسى (٢٠٠٥) : " تقييم مخرجات برنامج إعداد معلم العلوم البيولوجية بكلية التربية فى ضوء البنية المفاهيمية لعلم البيولوجى "، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (٨)، ع (٢)، سبتمبر .
- ٥٠- مارتن تساشيل (٢٠٠٢) : " التعليم الإلكتروني تحد جديد للتربويين: كيف نشبتهم أمام الفوضى المعلوماتية؟ " مجلة المعرفة، العدد (٩١)، ديسمبر، نقلا عن أحمد سالم .

- ٥١- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) : " أساليب تفعيل منظومة إعداد المعلم وفق متطلبات الجودة الشاملة "، المؤتمر العلمى السابع ، تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه مداخله ، كلية التربية - جامعة المنيا ، ٢٧- ٢٨ إبريل ، الجزء (١) .
- ٥٢- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) : " تطوير منظومة إعداد المعلم فى عصر المعلومات لماذا؟ وكيف؟ "، المؤتمر العلمى السادس عشر ، تكوين المعلم ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة - جامعة عين شمس ، ٢١ - ٢٢ يوليو ، مجلد (١) .
- ٥٣- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) : التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتى ، ط١، القاهرة، عالم الكتب .
- ٥٥- محرز عبده يوسف (٢٠٠٢) : " فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب فى التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتى والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوى " المؤتمر العلمى السادس ، التربية العلمية وثقافة المجتمع ، فندق بالمأ ، أبو سلطان ٢٨ - ٣١ يوليو ، مج (١) .
- ٥٦- محمد إبراهيم العطار ، إبراهيم محمد فوده (١٩٩٩) : " استخدام الكمبيوتر لعلاج أخطاء فهم بعض مفاهيم الكيمياء الكهربية والعمليات المتصلة بها لدى طلاب شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية ببناها "، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج (٢) ، ع (١) ، فبراير .
- ٥٧- محمد أبو الفتوح حامد (١٩٩٨) : " مدى ملائمة برتمج إعداد معلم الأحياء فى كليات التربية لمتطلبات مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية "، المؤتمر العلمى الثانى إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق بالمأ ، أبو سلطان ، ٢- ٥ أغسطس .
- ٥٨- محمد السيد على (٢٠٠٢) : " التربية العلمية وتدريب العلوم، القاهرة، دار الفكر العربى .
- ٥٩- محمد القدومى (٢٠٠٦) : تقرير عام عن المؤتمر الدولى الأول لمركز التعلم الإلكتروني مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، مج (٧) ، ع (٣) ، سبتمبر .
- ٦٠- محمد خيرى محمود (١٩٩٩) : " برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات جامعة عين شمس "، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج (٢) ، عدد (٢) .
- ٦١- محمد عبد الرزاق عبد الفتاح (٢٠٠٣) : " تقييم برنامج الإعداد الأكاديمى لعلم العلوم البيولوجية فى ضوء متطلبات التنور البيولوجى للقرن الحادى والعشرين "، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٦٢- محمد على نصر (١٩٩٩) : " تطوير إعداد معلم العلوم وتدريبه باستخدام بعض المداخل الحديثة للتعليم والتعلم - رؤية مستقبلية "، المؤتمر العلمى الثالث ، مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين رؤية مستقبلية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، فندق بالمأ - أبو سلطان ، ٢٥ - ٢٨ يوليو ، مجلد (٢) .
- ٦٣- محمد على نصر (٢٠٠٢) : " تطوير برامج إعداد معلم العلوم باستخدام مداخل حديثة للتدريس لمواجهة منطلقات العصر "، المؤتمر العربى الثانى، الاتجاه المنطومى فى التدريس والتعلم ، مركز تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، ١٠ - ١١ فبراير .
- ٦٤- محمد على نصر (٢٠٠٣) : " تطوير برنامج إعداد المعلم وتدريبه فى ضوء احتياجات الإعداد للحياة المعاصرة "، المؤتمر العلمى الخامس عشر ، مناهج التعليم والإعداد

- ٦٥- محمد على نصر (٢٠٠٤) : " تطوير برنامج إعداد المعلم وتدريبه فى ضوء تحولات العصر"، **المؤتمر العلمى السابع**، تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله، كلية التربية - جامعة المنيا، ٢٧- ٢٨ إبريل، الجزء (١).
- ٦٦- محمد على نصر (٢٠٠٨) : " تكنولوجيا التعليم الإلكتروني فى تطوير وتحديث التعليم فى الوطن العربى"، **المؤتمر العلمى الحادى عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم** تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوى فى الوطن العربى، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦- ٢٧ مارس.
- ٦٧- محمد نبيل العطرورى (٢٠٠٢) : " التعليم الإلكتروني أحد نماذج التعليم الجامعى عن بعد"، **المؤتمر القومى السنوى التاسع (العربى الأول)**، التعليم الجامعى عن بعد رؤية مستقبلية، مركز تطوير التعليم الجامعى-جامعة عين شمس، ١٧- ١٨ ديسمبر.
- ٦٨- محمود حسن الأستاذ، محمد عبد الفتاح حمدان (٢٠٠٤) : " الثقافة الكمبيوترية ضرورة معلوماتية فى برامج إعداد المعلم بكليات التربية"، **المؤتمر العلمى السابع**، تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله، كلية التربية - جامعة المنيا، ٢٧- ٢٨ إبريل، الجزء (٢).
- ٦٩- محمود رمضان عزام (٢٠٠٧) : " فعالية برنامج مقترح فى موضوع الخلية قائم على بعض معايير التربية العلمية فى اكتساب معلمى البيولوجى قبل الخدمة المفاهيم البيولوجية واتجاهاتهم نحو تدريس البيولوجى"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية جامعة المنيا.
- ٧٠- محمود محمد عبد الله (٢٠٠٤) : " الإعداد التكاملى والتتابعى فى إعداد المعلم بكليات التربية، كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة نموذجا"، **المؤتمر العلمى السابع** تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله، كلية التربية - جامعة المنيا ٢٧- ٢٨ إبريل، الجزء (٢).
- ٧١- مدحت أحمد النمر (٢٠٠٤) : " مشروع تطوير كليات التربية"، **المؤتمر العلمى السابع** تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله، كلية التربية - جامعة المنيا، ٢٧- ٢٨ إبريل، الجزء (١).
- ٧٢- مصطفى يچاشى حميد (٢٠٠٣) : " تطوير برنامج إعداد المعلمين فى كلية التربية بجامعة تعز فى ضوء احتياجات الحياة المعاصرة"، **المؤتمر العلمى الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢١- ٢٢ يوليو، مج (١).
- ٧٣- منى عبد الهادى سعودى (١٩٩٩) : " فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتى فى تنمية فهم بعض مستحدثات التكنولوجيا البيولوجية والقيم والاتجاهات نحوها لدى الطالبة المعلمة (شعبة بيولوجى) بكلية البنات"، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (٢)، ع (١)، فبراير.
- ٧٤- ناهد عبد الراضى نوبى محمد (١٩٩٣) : " إعداد برنامج لتدريس معلمى العلوم قبل الخدمة على بعض مهارات تدريس الفيزياء وقياس أثره على اكتسابهم واستخدامهم لتلك المهارات وعلى اكتساب طلاب المدرسة الثانوية للعمليات العقلية"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنيا.

- ٧٥- ناهد عبد الراضى نوبى محمد (٢٠٠٨) : " فعالية برنامج فى اعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني فى تنمية المكون المعرفى ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحوالتعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين " مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج (١١) ، عدد (١) .
- ٧٦- نيرمين محمد حمدي (١٩٩٨) : " تقويم مخرجات برنامج إعداد معلم العلوم فى الفيزياء بكلية التربية فى ضوء تاريخ علم الفيزياء وتطوراته الحديثة"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧٧- نيرمين محمد حمدي (٢٠٠٤) : " تصور مقترح للمحتوى العلمى التخصصى لبرنامج إعداد معلم العلوم فى الفيزياء فى ضوء تاريخ وطبيعة علم الفيزياء بكليات التربية " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧٨- هالة محمد ظليمات (١٩٩٢) : " تقويم المحتوى العلمى لبرنامج إعداد معلمى البيولوجيا فى كلية التربية جامعة الإسكندرية فى ضوء التطورات الحديثة فى علم البيولوجيا ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧٩- هدى عبد الحميد عبد الفتاح (٢٠٠٠) : " فعالية التعلم الذاتى السمعى فى دراسة وحدة فى الثقافة البيولوجية على التحصيل الدراسى لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائى (علوم) بكليات التربية " ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج (٢) ، ع (٣) ، سبتمبر .
- ٨٠- هدى عبد الحميد عبد الفتاح (٢٠٠٤) : " دور برنامج إعداد معلم العلوم فى كليات التربية فى تنمية الوعى بالقضايا البيئية المعاصرة فى ضوء المستويات المعيارية لمادة العلوم ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج (٧) ، ع (١) مارس .
- ٨١- هيفاء المبيريك (٢٠٠٢) : " التعليم الإلكتروني ، تطوير طريقة المحاضرة فى التعليم الجامعى باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح " ، ندوة مدرسة المستقبل كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ٢٣- ٢٤ أكتوبر .
- ٨٢- وداد عبد الحليم أحمد (٢٠٠٠) : " إعداد برنامج باستخدام أسلوب الحقائب التعليمية لتدريب معلمى العلوم قبل الخدمة على بعض المهارات اللازمة لتدريس البيولوجى وقياس أثره على اكتسابهم واستخدامهم لهذه المهارات واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم البيولوجية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- ٨٣- وليم تاووروس عبيد (٢٠٠٤) : " كلية التربية : جملة مفيدة أم شبه جملة " ، المؤتمر العلمى السابع ، تطوير كليات التربية فلسفته - أهدافه - مداخله ، كلية التربية جامعة المنيا ، ٢٧- ٢٨ إبريل ، الجزء (١) .
- ٨٤- يسرى عفيفى عفيفى (١٩٩٠) : " مدى إلمام طلاب كلية التربية شعبة طبيعة وكيمياء بمبادئ الطاقة النووية واتجاهاتهم نحو استخدامها " ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، ع (٧) .
- ٨٥- يعقوب حسين نشوان (١٩٩٣) : التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق ، ط٢ ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع .

• ثانياً- المراجع الأجنبية :

- 86- Adams, S. & Krockover, G. (1997): Beginning Science Teacher Cognition and Its Origins in the Preserves Secondary School Teacher Program", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.34, No.6.

- 87- Bord, B. (2002): "The Effects of a CD-ROM: Textbook on Student Achievement and Cognition-Level", **D.A.I**, Vol.63, No.6.
- 89- Eby, G. (1998): **Reflective Planning Teaching and Evaluation**, 2nd. Ed, Us Ohio Columbus Merrill on Imprint of Prentice Hall.
- 90- Fuego, V. & Koorland, M. (1997): "Teacher as Researcher: A synonym for Professionalism", **Journal of Teacher Education**, Vol.48, No.5.
- 91- Geer, G. (2001): "Student Constructing Web Page, Dose it Affect Education Outcomes?", **D.A.I**, Vol.61, No.7.
- 92- Hall, S. & et al (1995): "Preparing Preserves Teachers for Diversity in Learners", **Tourna of Teacher Education**, Vol.46, No.4.
- 93- Hammrich, P. Richardson, G. & Livingston, B. (2002): "The Sisters in Science Program: Teaching the Art of Inquiry", **Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching**, Neworleans, LA April, 28-May,1, 2000.
- 94- Henserud, F. (2002): "Quality Measure in On Line Distance Education at a Small Comprehensive University, Ed. D., Univ. of Minnesota", **D.A.I**, Vol.63, No.3.
- 95- Jimenez, A., Maria, P. & Pereira-Munoz, C. (2002): "Knowledge Producers or Knowledge Consumers? Argumentation and Decision Making About Environmental Management". **U.S., District of Columbia**.
- 96- Kaya, O., Dogan, A., Kilic, Z. (2004): "Pre-Service Science Teacher's Views on their On Line Argumentation About what is Happening in Middle School Science Classroom During their Practicum Period", **On Line Submission, Paper Presented at the International Conference on Chemical Education 18th**, Istanbul, Turkey, 2004, Available On Line at ERIC (EJ 500727).
- 97- Kitchen, D. & Mcdugall, D. (1999): "Collaborative Learning on the Internet", **Journal of Educational Technology Systems**, Vol.27, No.3.
- 98- Kortland, K. (1996): "An STS Case Study a Bout Students Decision Making an Waste Issue", **Science Education**, Vol.8, No.9.
- 99- Mcdermontt, P., Gormley, K., & Hummer, J. (1995): "The Influence of Classroom Practice Experiences on Student Teachers' Thought About Teaching", **Journal of Teacher Education**, Vol.46, No.3.
- 100- Merryfield, M. (2007): "The Web and Teachers' Dision Making in Global Education", **Theory and Research in Social Education**, Vol.35, No.2.
- 101- Mowofaqu, A. (2007): Comparative Study to the Effect of Using of Electronics Based Teaching in Achievement of Students and Growth of

Scientific Thinking", Available On Line at www.ulum.of.information.

- 102- Nafukho, F. (2007): "The Place of E-Learning in Africa's Institutions of Higher Learning", **Higher Education Policy**, Vol.20, No.1, Available On Line at ERIC (EJ 757337).
- 103- National Association of State Boards of Education (NASRBE) (2001): "Any Time, Any Place, Any Path, Any Pace: Taking the Lead on E-Learning Policy. **The Report of Nasbe Study Group an E-Learning: The Future of Education**", National Association of State Boards Education, Alexandria, South Washington Alexandria.
- 104- Ogan-Bekiroglu, F. (2006): "Pre-Service Physics Teachers' Knowledge of Models and Perceptions of Modeling", **On Line Submission, Paper Presented at the Annual GIREP, Conference, Amsterdam, the Motherlands**", Available On Line at ERIC (ED494979).
- 105- Parker, M. (1999): "The Effect of a Shared Internet Science Learning Environment on Academic Behaviors", **Current Issues in Education**, Vol.2, No.3.
- 106- Physics Teacher Education Coalition (2005): **Conference on the Preparation of Physics and Physical Science Teacher**, Ball State University, 11-12/4.
- 107- Physics Teacher Education Coalition (2006): Conference on the Preparation of Physics and Physical Science Teachers, University of Arkansas, Fayetteville, 24-25/4.
- 108- Physics Teacher Education Coalition (2007): **Conference on the Preparation of Physics and Physical Science Teacher**, Boulder Co at the Millennium Harvest House Hotel, 3-4/4.
- 109- Pristor, V. Kinzer, S. & Lapp, S. (2002): "Teacher Education Alliance: A Model Teacher Preparation Program for the 21st Century Education", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.23, No.2.
- 110- Ross, E. (1998): **Pathways to Thinking Strategies for Developing Independent Learners K-8 Expanded Professional Version**, U.S., Massachusetts, Christopher Gordon Publishers, Inc.
- 111- Sadik, A. (2007): "The Readiness of Faculty Members to Develop and Implement E-Learning the Case of Egyptian University", **International Journal E-Learning**, Vol.6, No.3, Available On Line at ERIC (EJ 763594).
- 112- Stanley, E. & Waterman, M. (2000): "Lifelines On Line-Curriculum and Teaching Strategies for Adult Learners", **Journal of College Science Teaching**, Vol.29, No.5, Available On Line at ERIC (EJ 612013).

- 113- Strother, J. (2002): "An Assessment of the Effectiveness of E-Learning in Corporate Training Programs", **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Vol.3, No.1.
- 114- Sun, P. Tsai, R., Finger, G. (2008): "What Drives a Successful E-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction", **Computers & Education**, Vol.50, No.4, Available On Line at ERIC (EJ 790962).
- 115- The National Science Foundation (2002): "The 2000 National Survey of Science and Mathematics Education: Status of High School Physics Teaching", Available On Line at: <http://2000survey.Horizon.research.com/reports/highphysics/highphysics.pdf>.
- 116- Toa, P. & Gunstone, R. (1999): "The Process of Conceptual Change in Force & Motions During Computer-Supported Physics Instruction, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.36, No.7.
- 117- Uzunboylu, H. (2007): "Teacher Attitudes Toward On Line Education Following On Line I service Program", **International Journal on E-Learning**, Vol.6, No.2, Available On Line at ERIC (EJ 754636).
- 118- William, G. (2000): Impact of Electronic Mail Communication in a Word-Wide K-12 School System Evaluated on the Basis of Employee Attitudes and Perception, **D.A.I.**, Vol.62, No.1.
- 119- Yildirim, S. (2002): "Effects of Educational Course on Preserves and in Service Teachers: A Discussion and Analysis of Attitudes and Use", **Journal of Research on Computing Education**, Vol.23, No.4.
- 120- Zhang, Y., Espinoza, S. (2000): "Relationships Among Computer Self Efficacy, Attitudes Toward Computers, and Desirability of Learning Computing Skills", **Journal of Research on Computing in Education**, Vol.38, No.4.
- 121- Gujjar, A., Auhlaque, M., Hafeez, M., (2007): "A Study of Student's Attitudes Distance Education Program in Pakistan", On Line Submission, **Turkish, On Line Journal of Distance Education IOJDE**, Vol.8, No.4, Available On Line at ERIC (EJ 499348).

الباب الثاني :

بحوث ودراسات محكمة

obeikandi.com

البحث الثاني :

" آليات إدارة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعة
الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري "

المحاضر :

د/ أحمد نجم الدين عيادروس
أستاذ الإدارة التربوية المشارك
بكلية التربية جامعة الطائف

obeikandi.com

" آليات إدارة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعتي الطائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري "

د/ أحمد نجم الدين عيادروس

• المقدمة :

حقيقة لا تحتاج إلى تأكيد، مفادها أن الجامعات . كمؤسسات تعليمية وبحثية وخدمية . من أهم البيئات التنظيمية ذات التأثير بالمتغيرات العالمية وذات التأثير الفعال في الإنماء الشامل لديناميات التطوير المجتمعي الشامل. ويرتكز ذلك على مبدأ التنافسية القومية والدولية، والذي يبرهن على عمق الأثر وتما المعرفة لجودة النظام والتنظيم الجامعي، الأمر الذي أفضى لدلالات ذات تحولات في طبيعة العمل الجامعي وزيادة الضغوط والأعباء على كافة العاملين بها وبالأخص القيادات الإدارية.

ويتفق كل من جيليسبي وآخرون، ووينفيلد (Gillesipe, N. and others, 2001, 285) & (Winfield, 2001, 55) ، على أن القيادات الجامعية عليها الكثير من الأعباء وفقاً لتلك التحولات المتسارعة والتغيرات العالمية، والتي شملت ضرورة إيجاد بدائل أو آليات جديدة للإنفاق الجامعي من أجل التنافسية الدولية International Competitiveness، وإعادة النظر في الهيكلية التنظيمية وتحديث المقررات الدراسية وإدخال نظم تقويم الجودة، مما يؤكد على نوعية الضغوط التنظيمية Organizational Stress التي تواجه القيادات الجامعية والتي تستوجب منهم التفكير في إتباع أساليب إدارية وفنية وبحثية وخدمية من أجل الارتقاء بمنظومة العمل الجامعي، ووضعها على درب التنافسية الدولية حفاظاً على هويتها المؤسسية والثقافية، ويعزز ذلك خصوصية المناخ المؤسسي Institutional Climate بالجامعات، والذي يفرض وجود قيادات تتسم بالرؤى الإبداعية للأداء المهني Professional Performance والقدرة على المواءمة والتكيف adaptation بين مقتضيات الإنجاز المؤسسي والمتطلبات الراهنة للواقع التنظيمي الجامعي.

وبرغم اختلاف طبيعة المهام والأدوار والسلطات الممنوحة للقيادات الإدارية، إلا أن الوقت الراهن ينبئ عن المخاوف المحتملة التي قد يواجهها العاملون في المؤسسات الجامعية، والمتمثلة في: قلة الأمن الوظيفي، نقص الموارد، نقص الفهم الخاص بالقيم المتغيرة للمنظمة، زيادة المركزية، البيروقراطية، زيادة الطلب على المحاسبية والشعور بالقلق، قلة الثقة في الإمكانيات البشرية، بالإضافة إلى التدريب غير الكافي لكيفية استخدام التقنيات الحديثة، مما يؤدي إلى التوتر المهني (Franzsen, 2003, 135).

إن التوترات والضغوط المهنية هي عملية ديناميكية معرفية فردية وتنظيمية معقدة ومتعددة المتغيرات والمثيرات، تتضمن عددا من المدخلات والمخرجات والأنشطة المتعلقة بالتقييم والتوافق الوظيفي. لذا فالتوتر المهني يصبح كامنا إما في الفرد أو في البيئة المحيطة أو الاثنين معا (30, 2005, Hamiton)، ويظهر التأثير السلبي للتوترات والضغوط على الروح المعنوية للقيادات الجامعية متمثلا في: قلة الرضا الوظيفي وندرة الإلتزام التنظيمي لهم (F. E. Mahomed, and J. L P. Naude, 2007). فضلا عن ذلك، فإن التوتر التنظيمي يؤثر على الصحة البدنية والوجدانية، مما يؤدي إلى الاحتراق النفسي لديهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على منحنيات الإنجاز المؤسسي بصفة عامة.

وتجدر الإشارة إلى أن إدارة المؤسسات الجامعية تؤثر وتتأثر بكافة العمليات التنظيمية داخل الجامعة سواء أكانت رسمية أو غير رسمية، ويشكل ذلك إطارا عاما للقيادات الجامعية في كيفية أداء المهام حتى يتحقق الإنجاز المهني المنشود، ومن ثم فإن اتجاهات القيادات وتوجهاتهم السلوكية قد تتصادم مع بعض التنظيمات السلوكية داخل بعض الوحدات الإدارية بالجامعة، وعليهم حينئذ إما التكيف مع ما هو قائم وموجود، وإما إدراك أن العمل المهني في الإدارة الجامعية يستوجب رؤى إبداعية لأداء المهام الإدارية، وبناء عليه يجب إحداث التغيير في العقول وإدارتها بفاعلية بما يتوافق وقدراتها الفكرية في أداء المهام وفي هذه الحالة يكون القائد الجامعي في مضيق الطرق، وعندها إما تكون الضغوط القائمة أقوى من أدائه الإبداعي وقدراته الإدارية فيصاب بالإحباط والإجهاد النفسي والانفعالي من كثرة شكوى مرؤوسيه للقيادات الأعلى، مما يجعله يساير الوضع بالتكيف معه، أو أنه يتسلح بالمهارات الإدارية والقدرات الإبداعية القادرة على إقناع مرؤوسيه بضرورة الإنماء والتطوير، الأمر الذي يستوجب منه الصبر الكثير حتى يتحقق المنشود، وفي كلتا الحالتين ينتابه الإجهاد الإنفعالي والبدني مع اختلاف نتائج الأمر في الحالتين. (Chaplain, R.P., 2008,200)

كما أن القيادي المحنك يلجأ ويعتمد إلى تعديل سلوكه الإداري أكثر من مرة لتحقيق المواءمة مع الأحداث والمواقف المتوقعة وغير المتوقعة، وهذا التعديل يتم من خلال سلسلة متنوعة من العمليات النفسية كالتصور والإدراك والوعي الذاتي والبحث عن وسائل جديدة وأنماط جديدة للسلوك من أجل مواجهة الواقع، بحيث يستطيع بأساليبه الإبداعية التكيف إيجابيا معه وإرساء ثقافة إبداعية تستطيع تجويد السلوكيات المهنية داخل كافة الوحدات التنظيمية الجامعية (66, 2008, Platsidou, M. & Agalioitis, I.)، مما يجعله بعيدا عن المواجهات والصدمات المباشرة، وفي ذات الوقت أحدث إبداعا في أداء المؤسسة مهنيا بما يرسخ ثقافة الإبداع الإداري *Culture Of Managerial Creativity*. وتجدر الإشارة إلى أن كافة الأقطار العربية ومنها مصر والسعودية بحاجة ماسة لرؤى تخطيطية استراتيجية تتطلب إدراك القيادات الجامعية لمناحي التغيير في

منظومة التعليم الجامعي على المستوى العالمي في ضوء محاور متعددة، أهمها: تحديث نظم الدراسة الجامعية وأساليبها، وتوجيه البحث العلمي بالجامعات لخدمة المجتمع، وتبني اتجاه تقويم أداء الجامعات من خلال معايير الاعتماد المهني والأكاديمي لتحقيق الجودة والفاعلية في النظام الجامعي. (العبادي ٢٠٠٦، ٤٧٠)، (مدني، ٢٠٠٢، ص ١٤)

وقد أصدر المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي توصيات تتعلق بتجويد التعليم العالي، منها: دعوة الدول العربية إلى تكثيف الاستثمار الرشيد في التعليم العالي والبحث العلمي وتشجيع المبادرات الرامية إلى بناء اقتصاد قائم على المعرفة، ودعوة الدول العربية إلى التوسع في ربط الجامعات والمكتبات والمؤسسات البحثية العربية إلكترونيا وتحقيق التواصل الفعال لها مع مثيلاتها على المستويين الإقليمي والعالمي وتسويق المراكز البحثية العربية لقدراتها البحثية لخدمة الجهات الإنتاجية على المستوى العربي، والمشاركة في تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية في جميع مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. (وثيقة التعليم العالي في الوطن العربي، ٢٠٠٣)

• مشكلة الدراسة :

إن أحداث التوافقية بين رؤى التطوير والإنماء المؤسسي وفقاً للرؤى الوطنية والدولية وبين إيجاد الآليات التنظيمية لمواجهة المشكلات الجامعية، أدى إلى وجود مستويات متباينة من الاحتراق النفسي لدى الكثير من القيادات الجامعية، وتأسيساً على ما سبق عرضه، والتقاء ما آلت إليه الكثير من الدراسات والبحوث في ميدان الإدارة الجامعية، منها: (عبود، ٢٠٠٤، ٢٨٠، ٢٨١)، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨، ٤١ - ٤٥)، (إسماعيل، ٢٠٠٧، ١٤، ٢٠)، (كمال، ٢٠٠٤، ٢٥)، (الثبيتي، ١٤٢٢، ٢١٠)، (الطريري، ٢٠٠٤، ٢٢٩)، فقد أثمرت تلك الدراسات عن العديد من التحديات والمشكلات المتعددة التي آلت لتعدد مناحي التوترات التنظيمية والضغط المهنية ذات الديمومة، مما آل إلى وجود الاحتراق النفسي لدى العديد من القيادات، ومنها:

7 انتشار ظاهرة الأمية الإدارية وخاصة في الدول النامية، وبشكل أوضح في أقطار الوطن العربي، حتى أصبحت الإدارة حقلاً علمياً وفلسفياً استباحت حرمتها، ومهنة من لا مهنة له، وأصبح الأمر يتطلب إعداد القيادات وتأهيلهم مهنياً، واختيارهم بطريقة علمية للقيام بمهام إدارة المؤسسات الجامعية بكفاءة متميزة.

7 تعدد المستويات الإدارية الجامعية دون وجود حاجة حقيقية إلى مثل هذا التعدد، وضعف الاتصال بين المستويات الإدارية الجامعية المختلفة، بالإضافة إلى تعرض المعلومات للكثير من الفقد أثناء مرورها بهذه المستويات المتعددة.

٧ البطاء الشديد في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير، نظراً لتعقد التنظيمات الإدارية، وإتباع الاتجاهات الإدارية التقليدية في الإدارة الجامعية التي تعوق نقص الاستفادة الكاملة من الموارد والإمكانات المتاحة.

٧ ضعف التأهيل الإداري للقيادات الجامعية مما قد يؤدي إلى ضعف أدائهم نظراً لنقص معرفتهم بالقواعد والأسس الإدارية، وصعوبة تقييم أدائهم بسبب ضياع مبدأ المحاسبية الإدارية وفقدان معايير الجودة والاعتماد.

٧ يتطلب إنجاز معظم الأعمال الإدارية بالجامعة الرجوع للإدارة الجامعية العليا للموافقة عليها وإقرارها، مما ينتج عنه إضاعة الوقت والجهد.

إضافة إلى ما سبق ، فقد قام الباحث بدراسة استطلاعية لتأكيد وجود الاحتراق النفسي لدى عينة القيادات بلغت بجامعة الطائف (٣٥) وبلغت (٥٥) بجامعة الزقازيق وفق مقياس ماسلاش... وأظهرت النتائج أن غالبية القيادات الجامعية تعاني الاحتراق النفسي مما أثر على إبداعية الأداء الإداري لها بالنسبة لعينة جامعة الطائف وجد أن متوسط تكرار الإجهاد الانفعالي هي (٤١،٧) وهي نسبة عالية المستوى ، وتكرار تبدل المشاعر متوسط المستوى بمتوسط (٢١،٢)، وتكرار نقص الإنجاز متوسط المستوى بمتوسط (٢٥،٤)، أما عينة جامعة الزقازيق فبلغ متوسط تكرار الإجهاد الانفعالي (٤٣) وهو عال المستوى ، وتكرار تبدل المشاعر متوسط المستوى بمتوسط (٢٢،٤)، وتكرار نقص الإنجاز متدن المستوى بمتوسط (٣٧،١)، أما شدة الاحتراق، فجاءت جميعها متوسطة المستوى بالنسبة لعينة جامعة الطائف، حيث بلغ متوسطات شدة الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر ونقص الإنجاز هي (٢٤،١، ١٩،٥، ٢٧،٨)، كما جاءت شدة الاحتراق النفسي لعينة جامعة الزقازيق متوسطة المستوى، حيث بلغت متوسطات شدة الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر ونقص الإنجاز هي على الترتيب (٣١،٢، ٢١،٢، ٣٣،٤).

وبناء عليه ، يمكن صياغة أسئلة الدراسة فيما يلي:

٧ ما طبيعة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية من حيث المفهوم أسبابه، مصادره، مراحل، آليات ادارته؟

٧ ما طبيعة ثقافة الإبداع من حيث المفهوم، وآليات تأسيس الثقافة الإبداعية مراحل الإبداع..... الخ؟

٧ ما واقع مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات بجامعة الطائف وجامعة الزقازيق من وجهة نظرهم؟

٧ ما درجة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بالطائف والزقازيق من حيث مستوى التكرار والشدة على أبعاد مقياس ماسلاش (الإجهاد الانفعالي تبدل المشاعر، الشعور بنقص الانجاز) من وجهة نظرهم؟

- 7 ما درجة تأثير مستوى الاحتراق لدى القيادات الجامعية بالطوائف والزقازيق على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري؟
- 7 ما أهم المقترحات التي تساعد على تدعيم آليات إدارة الإحتراق النفسي لدى كل القيادات الجامعية بالطوائف والزقازيق بما يحقق جودة عالية
- حيال تأصيل ثقافة الإبداع الإداري؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية للتعرف على:
- 7 طبيعة الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية من حيث المفهوم ، أسبابه مصادره، مراحلها، وآليات ادارته.
- 7 طبيعة ثقافة الإبداع الإداري من حيث المفهوم ، آليات تأسيس ثقافة الإبداع معوقات ثقافة الإبداع.. الخ.
- 7 واقع مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمعوقات ثقافة الإبداع من وجهة نظر الهيئة التدريسية والقيادات بجامعة الطوائف والزقازيق وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري.
- 7 أهم المقترحات التي تساعد على تدعيم آليات إدارة الإحتراق النفسي لدى كل القيادات الجامعية بالطوائف والزقازيق بما يحقق جودة عالية
- حيال تأصيل ثقافة الإبداع الإداري.

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها ذات أهمية نظيرية وتطبيقية فالأهمية النظرية تتمثل في الربط بين مستويات الاحتراق النفسي لدى بعض القيادات الجامعية، وأثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري، أما الأهمية التطبيقية فهي تحاول الإبحار في أغوار النفوس البشرية للقيادات الجامعية بصفتها تملك الأداة الرئيسة للتغيير المؤسسي، وتمتلك القدرة الاستراتيجية على إحداث الإنماء المنشود في منظومة العمل الجامعي، كما أن الأهمية التطبيقية تنبثق من محاولة الدراسة التوصل إلى استراتيجيات لمواجهة الضغوط المهنية ومعالجة مستويات الاحتراق النفسي وتقديم بدائل علمية للقيادات الجامعية وكافة المهتمين بشئون الجامعات ووزارات التعليم العالي بمصر والسعودية تعين متخذ القرار الإستراتيجي على توفير المناخ التنظيمي بما يكفل للقيادات الروح المعنوية العالية، ويحميهم من مزالق الاحتراق النفسي ليتسنى تحقيق أعلى معدل من سلوك الإبداع الإداري والارتقاء الشامل لمنظومة الحياة الجامعية.

كما تركز الأهمية التطبيقية للدراسة على مساعدة المخططين والتربويين في تحديد مصادر الاحتراق النفسي ومسبباتها من أجل التخطيط لمعالجتها ومواجهتها وتلافيها، وتحصين المؤسسات الجامعية بمضادات استراتيجية تقلل من شيوع مسببات انتشار الاحتراق النفسي للقيادات ولكافة العاملين من هيئات تدريس وطلاب وإداريين بالجامعات.

• منهج الدراسة :

وهو المنهج الوصفي، لأن آلياته وخطواته البحثية تلائم طبيعة الدراسة الحالية، حيث يتم وصفا علميا للاحتراق النفسي وثقافة الإبداع الإداري من خلال الفكر الإداري المعاصر، ثم تحليل وتفسير ذلك في ضوء واقع أداء القيادات بجامعة الطائف والزقازيق، وصولا إلى أهم المقترحات التي تقلل من مضار الاحتراق النفسي للقيادات الجامعية من خلال آليات إدارة الاحتراق النفسي بما يحقق ضمان تأصيل ثقافة الإبداع الإداري.

• الدراسات السابقة :

١٤ هدفت دراسة لوفوني (Lavonnie Perry Claybon, 2008) إلى قياس مستويات الاحتراق لدى الطلاب الجامعيين وتحديد أي المقررات التدريسية هي المصدر الرئيسي للاحتراق، وتمثلت العينة من طلاب خريجين وطلاب ما زالوا قيد الدراسة، واقترحت الدراسة ضرورة توفير الإدارة الجامعية آليات حديثة من أجل تسيير التعليم من بعد والتدريس من بعد كي تتحقق الفعالية المؤسسة.

١٥ هدفت دراسة فيكتور وزملائه (Victor and others, 2008) إلى تحقيق متطلبات المؤسسات التعليمية من خلال إيجاد نوعية من القيادات الجديدة التي تتسم بالفعالية والأثر الإيجابي التحويلي المؤثر في الأداء التنظيمي وتوصلت الدراسة إلى أن نظم القيادة وأساليبها وبالأخص القيادة التحويلية تعد من أهم العوامل الاستراتيجية المؤثرة في الإبداع المهني والمعرفة التنظيمية، ومن ثم فهي تؤثر في قدرات العاملين واتجاهاتهم وحاجاتهم وتطويرهم المهني، كما أكدت على ضرورة الغور في نفوس هذه القيادات الجامعية وتأمينها ضد الاحتراق النفسي حتى تستطيع التأثير الإيجابي في الأداء المهني بصفة عامة.

١٦ هدفت دراسة (Huseyin G. and Others, 2007) إلى تحديد مستويات الاحتراق النفسي للمحاضرين الجامعيين في ثلاث جامعات تركية، ومدى تأثير الاحتراق الانفعالي وأبعاده على جودة الأداء المهني لهم، وبلغت العينة (١٠٨) من المحاضرين، ودلت النتائج على أن مستوى الاحتراق كان متوسط الشدة، وتمثلت أغلب الاستجابات في العلاقة مع الزملاء والإدارة بصفة عامة.

١٧ هدفت دراسة ديفيد وزملائه (David M. Mirvis and Others, 2006) إلى قياس شدة الاحتراق النفسي لدى عمداء كليات الطب بالولايات المتحدة من خلال استخدام استبانات عن الاحتراق والضغوط الوظيفية وأنظمة التدعيم الذاتي والرضا الوظيفي، ودلت النتائج (٤٢,٩% من الاستجابات) على وجود الإجهاد الانفعالي، أما توافر بعد التبلد فبلغ (٢٥,٤% من الاستجابات)، وبلغ نقص الإنجاز الشخصي حوالي (٢٧% من الاستجابات). وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى مستوى درجة للاحتراق ارتبط بالضغوط الشخصية والوظيفية

والبيئية، أما المستوى الأقل لدرجة ومستوى وشدة الاحتراق ارتبط بالأعراض الفيزيائية والسلوكية للعمداء.

U هدفت دراسة ريتشارد هاوكز (Richard D.H., 2004) إلى الكشف عن أثر النمط القيادي للعمداء الكليات على الاحتراق النفسي لدى رؤساء الأقسام بالكليات، واعتمدت الدراسة في قياس وتحديد أثر الاحتراق الوظيفي على ثلاثة أبعاد وهي الإجهاد واللافعالية والسخرية وشعور النقص الإنجازي للمهام، كما اشتملت الدراسة على الأسلوب التحويلي والإجرائي التقليدي للعمداء وأثرهما في التخفيف أو تأصيل الاحتراق النفسي لدى رؤساء الأقسام، ودلت النتائج الإحصائية على أن نمطية القيادة للعمداء تؤثر مباشرة في مستوى الاحتراق لدى رؤساء الأقسام، كما أثبتت الدراسة أن النمط التحويلي في القيادة من قبل العمداء كان له الأثر الإيجابي في تقليل احتراق رؤساء الأقسام بعكس النمط الإجرائي التقليدي القيادي كان لها الأثر السلبي عليهم.

U وهدفت دراسة أنثوني وزملائه (Anthony, H. and others, 2003) للكشف عن الضغوط المهنية لهيئات التدريس في بعض الجامعات الأسترالية. وبلغت عدد الجامعات الأسترالية التي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها حوالي (١٧ جامعة)، ودلت معظم الاستجابات للعينة على أن مصادر الضغوط تمثلت الطلاب، وعلاقة هيئات التدريس ببعضهم، والأنماط الإدارية بالجامعات.

U دراسة شيرمان وجونسون (Sharman & Johnson, 2002) وهدفت الدراسة إلى إيجاد طريقة للمديرين من أجل ابتكار مناخ إبداعي داخل المنظمة واستخدم الباحث الاستبانة متعددة المحاور كأداة بحثية، وتوصلت الدراسة إلى أن المنظمات التي تقدر قيمة التغيير والقدرة على إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات واستطاعت الوصول إلى النجاح والتميز.

U أما دراسة (آل مشرف، ٢٠٠٢م)، فقد هدفت للتعرف على مدى تعرض عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بمركز الدراسات الجامعية للاحتراق النفسي الذي تسببه ضغوط العمل ومصادره وبعض الخصائص الشخصية المرتبطة به، وتكونت الدراسة من (٤٥) عضوة، وانتهت الدراسة إلى وجود معاناة عضوات هيئة التدريس من الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة، وأهم مصادر الضغوط وفقاً للدراسة تمثلت في البيئة المادية للتدريس وأثار ضغوط العمل، والعلاقة مع الطالبات، والعلاقة مع إدارة المركز.

U أما دراسة (الصريري، ٢٠٠٠)، فهذهت إلى التأكيد على أهمية البيئة التنظيمية التربوية، ودورها المساعد أو المقيد لاكتشاف الموهوبين والمبدعين ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها: ضرورة بناء بيئات تنظيمية للمؤسسات التربوية العربية تساعد على تحقيق التجديد التنظيمي، وتأخذ في اعتبارها الأعراف والتقاليد والممارسات اليومية في إطار البيئة التربوية

وتبسيط المستويات الإدارية وتجديد النظم واللوائح، وإيجاد بيئة تتسم بالمرونة والشفرة معا.

٦٠ وهدفت دراسة فلانت (Flynt, 1997) للمقارنة بين العوامل المؤثرة على تطبيق الأفكار الإبداعية في بيئات عمل العمداء ورؤساء الجامعات.

٦١ استخدم الباحث استبانة تم تطبيقها على (٨١) فرداً من العمداء ورؤساء الأقسام في أربع كليات في الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة. وقد أظهرت النتائج أن العمداء ورؤساء الأقسام يشعرون أن لديهم مزيداً من الحرية في بيئة العمل، إلا أن المصادر المادية قليلة مع وجود بعض المعوقات التنظيمية. كما أظهرت النتائج أن هناك فرقاً بين الكليات النظرية والعملية فيما يتعلق بكفاية المصادر والحرية والمعوقات التنظيمية.

٦٢ دراسة (مقابلة والراشدان، ١٩٩٧)، وهدفت إلى بحث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٣) عضواً، ودلت نتائج الدراسة على أن هناك درجة متوسطة من الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي للرتبة الأكاديمية وطبيعة الكلية.

• التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تطرقت إلى الاحتراق النفسي، والإبداع التنظيمي تم التوصل إلى ما يلي:

٦٣ افتقار البيئة العربية إلى دراسات عن الاحتراق النفسي في مؤسسات التعليم العالي وبالأخص فيما يتعلق بالقيادات الجامعية.

٦٤ تتفق معظم الدراسات السابقة على أهمية معرفة الأسباب المؤدية إلى حدوث الاحتراق النفسي لدى العاملين في المجال التعليمي بصفة عامة، وذلك للحيلولة من انتشار تلك الظاهرة وما يتبعها من آثار سلبية.

٦٥ تنوع الدراسات والبحوث السابقة أدى إلى تنوع الطرق والأدوات البحثية لعلاج ظاهرة الاحتراق النفسي، مما أتاح للباحث فرصة الاختيار الأمثل من بين تلك الطرق والأدوات.

٦٦ استفاد الباحث من الدراسات السابقة وذلك في عدة جوانب وخاصة في مراجعة مشكلة الدراسة، واختيار أنسب الأدوات البحثية للقياس مع الاستعانة بها في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

٦٧ أدت البحوث والدراسات السابقة إلى مساعدة الباحث في جمع إطار نظري شامل حول متغيري الدراسة الحالية.

٦٨ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تطبيقها على المجتمع السعودي والمصري، وهذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية، ولأنها تعد

الأولى . على حد علم الباحث . يجري بها مقارنة النتائج وتطبيقات أدوات الدراسة على المجتمع السعودي ممثلاً في جامعة الطائف ، والمجتمع المصري ممثلاً في جامعة الزقازيق ، هذا بجانب أن الدراسة تتميز بالربط بين مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية وأيضاً متغير ثقافة الإبداع الإداري ، وعلى حد علم الباحث، تعد هي الأولى على صعيد الدراسات العربية تربط بين هذين المتغيرين سواء على مستوى مؤسسات التعليم العام أو مؤسسات التعليم العالي.

• مصطلحات الدراسة:

أ) الإحترق النفسي Psychological Burnout

ن يُعرف الإحترق على أنه حالة نفسية تؤثر على اتجاهات الفرد وعلى أحاسيسه ومشاعره، مما تجعله غير قادر على العمل والإنجاز (Huseyin, 2007, 66).

ن ويرى (البتال ، ٢٠٠٠ م ، ص ٨) أن الإحترق هو المحصلة النهائية أو المرحلة المساوية الأخيرة للضغوط النفسية نتيجة الاستجابة من قبل الفرد للمشاكل البدنية أو العقلية المتواترة أو المتلاحقة للفرد خلال مشواره المهني.

ن ويرى ماسلاش (Maslach & Leiter, 2001) بأن الإحترق هو حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس.

ن وعرفه (الزغلول وزملاؤه، ٢٠٠٣، ٢٤٧)، على أنه حالة نفسية تصيب المهنيين والعاملين في مجالات الخدمة بسبب تراكم الضغوط والتوتر، وتتخذ مظاهر نفسية وسلوكية تشير لعدم التكيف مع ظروف العمل.

ن ويعرف أيضاً بأنه " الاستجابة المتكررة لمعوقات العمل المزمنة A Response to chronic difficulty من خلال الضغوط المهنية من أفراد ومنظومة العمل (Victoria Comerchero and Others, 2008, 14).

ن التعريف الإجرائي للاحترق النفسي: هو حالة من اللاتوازن النفسي يتعرض لها القيادات الجامعية نتيجة المواجهة التصادمية بين نوعية المناخات الجامعية وطبيعة النفس البشرية، مما يفقدهم الحس الإبداعي تجاه أداء المهام.

ن مستوى الإحترق النفسي: هي الدرجة التي يحصل عليها أحد القيادات الجامعية على تكرار وشدة الأبعاد الثلاثة ومقياس ماسلاش للاحترق النفسي (الاجهاد الانفعالي . تبدل المشاعر . شعور النقص بالإنجاز).

ن الإجهاد الانفعالي: استنفاد المصادر العاطفية لدى أحد القيادات الجامعية إلى المستوى الذي يعجز به عن الأداء الإبداعي لمهامه ويقاس بدرجات ثلاث (عال . متوسط . منخفض) على مقياس ماسلاش.

٣١ تبذل المشاعر: حالة القيادي الذي ينشأ لديه شعور سلبي واتجاهات ساخرة نحو العمل المهني وهي حالة ترتبط بالإجهاد الانفعالي، وتقاس بدرجات ثلاث (عال . متوسط . منخفض) على مقياس ماسلاش.

٣٢ شعور النقص بالإنجاز: وهو ميل القيادي إلى تقويم أدائه المهني سلبياً بكافة نواحيه، ويقاس بدرجات ثلاث (عال . متوسط . منخفض) على مقياس ماسلاش.

(ب) ثقافة الإبداع : Culture of Creation

٣٣ عرفها (السواط والعتيبي، ١٤١٨هـ، ٦٢) بأنها بيئة العمل التي تساعد على الإبداع ويتسم أفرادها بالمخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات.

٣٤ ويرى (عيد وهين، ٢٠٠٤، ٩): أن الإبداع هو اتجاه المبادرة يتمثل في الخروج من سياق العادية المألوفة وهو سلوك يتولد من استعدادات الفرد مع خبرته ويتمثل في إنتاج جديد مفيد ومتميز.

٣٥ الإبداع هو عبارة عن عملية عقلية تضمن توليد أفكار أو مفاهيم جديدة أو ارتباطات جديدة بين الأفكار أو المفاهيم الموجودة من وجهة نظر علمية تتضمن الأصالة والملائمة والتجديد (Balzac, 2006, 1, 19-20)

٣٦ التعريف الإجرائي لثقافة الإبداع الإداري، ويعني القيم المحفزة لتأصيل السلوك الإبداعي في كافة مجالات الأداء المهني بالوحدات الإدارية والأقسام الأكاديمية بالجامعة بما يضمن الإنماء الشامل لكافة مناحي المنظومة الجامعية.

• خطة العمل :

تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

- ٧ أولاً: الاحتراق النفسي؛ رؤية تنظيرية.
- ٧ ثانياً: ثقافة الإبداع الإداري في الفكر الإداري المعاصر.
- ٧ ثالثاً: مهام القيادات الجامعية في الجامعات المصرية والسعودية؛ دراسة وصفية تشريعية.
- ٧ رابعاً: مستويات الاحتراق النفسي وأثرها على ثقافة الإبداع الإداري من وجهة نظر القيادات الإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق؛ دراسة ميدانية.
- ٧ خامساً: النتائج والمقترحات.

• أولاً: الاحتراق النفسي Psychological Burnout : رؤية تنظيرية :

لقد أدت التحديات التقنية المتعددة والضغوط المهنية المستمرة إلى كون القيادات الجامعية غير قادرة على العطاء الإبداعي وبلا طاقة تنظيمية فاعلة وقليلي الثقة في آلياتها الإدارية بسبب النقص الحاد في الجانب الانفعالي العاطفي تجاه الممارسة الوظيفية، الأمر الذي يعود سلباً على ابتكار الأساليب

والآليات الإدارية التي تضمن تحقيقاً لثقافة الإبداع الإداري Managerial Creation، والتي تعد أهم المرتكزات الأساسية لإعادة هيكلة أبعاد المنظومة الجامعية ليحقق المرجو والمنشود من الفعالية الإدارية.

إن كافة المحاولات الإصلاحية والتنموية للجامعات لم توفر شمولية الدعم والحافزية Support & Motivation للقيادات الإبداعية، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لديهم. والذي نتج من خلال غموض الدور Role Ambiguity، وصراع الدور Role Conflict بين القيادات الجامعية، لذا ظهر جلياً ملامح اللاقناعة بالعمل القيادي داخل الجامعة والتندر بقلّة كفايات الإنجاز المهني Sufficiency of Achievement بالرغم من وجود كفاءات إدارية متميزة. (Lambie, G. W., 2006, 32) الأمر الذي أودى بتلك الكفاءات إلى فقدان الرؤية الاستراتيجية للجامعة وعدم قدرتها على التحول من مؤسسة تعليمية تقليدية إلى مؤسسة تعليمية قادرة على إنتاج الأفراد ذوي المهارات التنموية في عصر المعلومات التقنية، ولعل السبب يعزى إلى كون عمليات التنمية المؤسسية بالجامعات أخذت النظرة الفوقية من قبل المستوى القومي للتعليم، وارتكزت على تطوير المبنى دون المعنى مما أفقد النفوس البشرية آليات التحفيز والدعم للإنجاز والإبداع المؤسسي

لقد ظهر مفهوم الاحتراق عام ١٩٧٤م بواسطة فرودينبر جر Freudenberger الذي يرى أن الاحتراق عبارة عن حالة من الإجهاد، ناتجة عن فشل الفرد في تحقيق رغباته وحاجاته، بالإضافة إلى الاكتئاب وفقدان القوة والطاقة، أما ماسلاش و جاكسون (Maslach & Jakson) فيعرفانه على أنه تدهور سيكولوجي وبدني، يتضمن اتجاهات سلبية ضد الأفراد الآخرين وضد الحياة والعمل، بالإضافة إلى الشعور بالإكتئاب والإجهاد، وارتأى أحد الباحثين أن الاحتراق يتمثل في الشك الذاتي نحو الإحساس بعدم الفائدة للذات والوجود لقيمة الفرد الذاتية في العمل. فهذا الشك الذاتي يخلق أزمة وجودية للفرد مما يعمق لديه الإحساس بالاحتراق النفسي، ويفقده الإبداع في أداء مهامه (Skaalvik, E. & Skaalvik, S., 2007, 618)

إن ظاهرة الاحتراق النفسي أمر واقع في معظم المؤسسات التعليمية، باختلاف مستوى تكرارها وشدتها ومصادرها؛ فقد أرجعها بعض الباحثين للعوامل الشخصية مثل قلة الثقة بالنفس وندرة الصبر لدى الفرد، بجانب الإحساس بالفشل في المواءمة بين الأهداف الذاتية وأساليب تحقيقها، والأهداف التنظيمية ووسائل تحقيقها، وأرجع البعض الظاهرة إلى العوامل التنظيمية والمتمثلة في ضعف الرواتب والأجور وتقليدية الحوار التفاعلي مع القيادات الإدارية ورسميته الشديدة، بجانب الكثير من ملامح الصراع التنظيمي Organizational Conflict المتعلق بالأدوار الإدارية بين القيادات ومحاولتهم جميعاً الظفر بما يمكن لهم به الظفر، إضافة إلى الفشل في التعامل مع المواقف الإدارية، وجميع ما سلف يؤدي إلى نتيجة حتمية؛ ألا وهي ندرة التوافق المهني

والذي ينعكس بدوره على قيم وسلوكيات الإبداع الإداري والمهني لدى كافة العاملين وبالأخص القيادات الجامعية. (Freidman, I. A. & Levinsky, B., 2005, 31).

وما يدعم ذلك داخل النفس البشرية شعورها بقلّة الدافعية للعمل والإحساس بالملل المهني وندرة أساليب الدعم والتشجيع من قبل القيادات الأعلى هذا بجانب فقدان الترقيات الوظيفية، الأمر الذي يتحول لأعراض سيكوماتية وفيزيائية ونفسية تؤدي إلى الاحتراق النفسي المصحوب بالشعور بالأرق والتعب والإهمال وتقليدية أداء المهام، واللامبالاة، السلبية، بالإضافة إلى عدم الرغبة في القيام بالعمل، نقص الثقة بالنفس وقلّة احترام الذات، وإظهار العدوانية تجاه الآخرين (Golembiewski, Boudreau, 1998, 58,59)، لذا وجب وضع القيادي في مناصب إدارية تثير اهتمامه تتلاءم وقدراته ورغباته وطموحاته الوظيفية الأمر الذي يعد درعا واقيا لكافة القيادات من الاحتراق النفسي ويساعد على تنمية الصحة العقلية والوجدانية والبدنية Emotional and Physical health وزيادة الطاقة والحماس لديهم نحو أداء المهام Accumulation of indivinal Energy .

• الاحتراق والإدارة Principal ship & Burnout : الأسباب والأبعاد

لقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الإدارة إلى حقيقة واضحة: مفادها أن وظيفة المدير أو القيادي بالمؤسسة التعليمية تتألف من صراع الأدوار، وغموض الدور، وزيادة أعباء الدور. الأمر الذي يفرض حقيقة وجود الضغوط الوظيفية Job Stress، والتي تتمثل في الآليات التي يستطيع المدراء في ضوءها تكوين بيئة تعليمية متميزة في وجود بعض التشريعات والإجراءات الروتينية، إضافة لذلك، فإن الانعزال في الأدوار الإدارية لا يشجع على الروابط التنظيمية Organizational Linkages وتكوين العلاقات بين الهيئات التدريسية والإدارية والقيادية والطلابية.

ومن ثم فإن الإجهاد العاطفي يصبح متعلقاً بشكل إيجابي بصراع الأدوار وغموض الدور، وضغوط العمل، كما يرتبط بشكل سلبي بالشمولية والمشاركة فضلا عن ذلك فإن نقص كفاءة الأداء يصبح متعلقاً بشكل إيجابي بغموض الدور، وبشكل سلبي يرتبط بالاستقلال الوظيفي، والتنوع الوظيفي، والقدرة الوظيفية، والتغذية الراجعة، والتدعيم، كما يرتبط غموض الدور بما يسمى بالاحتراق الوظيفي Job Burnout، ويحدث حينما يشعر الفرد بنقص المعلومات الكافية لإنجاز المهام المنوطة به، أو عدم وضوح إجراءات الأداء الوظيفي وغموض معايير تقييم الأداء. (Hechanova, 2003, 458)، (Houkes, 2003, 427) الأمر الذي يؤكد على أن الإجهاد الانفعالي. كأحد أبعاد الاحتراق النفسي - يرتبط بالمستويات العليا لأداء المهام ومدى إبداع الفرد فيها، وهنا مكمّن الإيجابية لدى القيادات الإدارية، أما جوهر السلبية فتكمّن في المستوى العالي للصراع التنظيمي لأدوار المهنية مما يؤثر سلباً على الإبداع التنظيمي.

وإذا كان ثبات مستوى الاحتراق النفسي للقيادات الجامعية نتيجة تفاعل الضغوط والمهام ، مما يؤدي إلى وجود أفراد غير قادرين على تلبية المتطلبات الوظيفية، فإن صنع القرارات المشتركة والدعم الوظيفي يعدان من الإجراءات التي تساهم في القضاء على الاحتراق النفسي لديهم. (Lewig, K. A., 2007, 435)، وبصفة عامة، فإن أسباب وعوامل الاحتراق تتمثل في: نقص التسهيلات والوقت اللازم لأداء المهام، الإحساس بالملل، الشكوى الدائمة من بيئة العمل السلبية، وقلّة الارتباط بين المهام المنوطة بالأفراد والكفاءات اللازمة لأداء المهام، وقلّة الدافعية والحافز للسلوك الإبداعي في أداء المهام الإدارية.

وتجدر الإشارة إلى أن الاحتراق ظاهرة نفسية ترتبط بظروف العمل نتيجة عدم توافر الحماس في العمل والتعب المزمن، وعدم توافر السلطة الكافية التي تمكن الفرد من ممارسة العمل، بالإضافة إلى المهارات القيادية ذات المستوى الأدنى لأداء الأدوار والمستويات الإدارية ونقص الثقة وعدم القدرة الذاتية على إدارة الضغوط المهنية Management of Organizational Stressors ؛ فضلا عن ذلك، يحدث الاحتراق نتيجة وجود فجوة بين توقعات الفرد التي تتعلق بكيفية القيام بالمسئوليات المتعلقة بالدور الذي يقوم به وبين البنية التنظيمية للمؤسسة التعليمية. (Ramudu Bhanugopan and Alam Fish, 2006, 450)

• أسباب الاحتراق النفسي : Reasons of Psychological Burnout

لقد حاول العديد من العلماء والباحثين تحديد المنشأ العقلي للاحتراق النفسي، ولكن الصعوبة الحقيقية التي واجهتهم تمثلت في أنهم يحاولون الإبحار في أغوار النفس البشرية وهي شديدة التعقيد، إلا أنهم أجملوا معظم الدواعي والأسباب لجوهر ظاهرة الاحتراق النفسي فيما يلي: (Mapesela, M.&Hay, 2006,715) (Pawlowski, S. D. & Kaganer, E. A. and Cater, D., 2006,715) (Dwokin, A. G. & Saha, L. and Hill, A., 2003,50)، (J.J.,2007,P.620)

١. زيادة التوقعات مع ندرة الموارد والطاقت:

حيث تعد زيادة توقعات القيادات الجامعية حيال وضع تصورات لأعلى معدلات الأداء والإنجاز مقارنة بانخفاض وقلّة الموارد المادية أو الطاقات البشرية من أحد الأسباب المؤدية إلى الاحتراق.

٢. الإبداع المهني في مقابل ضياع التحفيز:

حينما يؤدي بعض القيادات مهامهم بروى إبداعية ويصلون إلى نتيجة معينة فإنهم يبحثون عن بعض التحفيز حتى ولو كان معنويا أو الحصول على الراحة بعض الوقت. إلا أن هذا لا يحدث، وإنما يجدون أهدافا جديدة يقتضي تحقيقها متطلبات عالية، وهذه المتطلبات تضعهم تحت ضغوط كثيرة مما يتسبب في ظاهرة الاحتراق النفسي.

٣. عدم السيطرة والتحكم في ضغوط العمل:

يعد التحكم في الوقت وضغوط العمل من أهم سمات العمل المهني، حيث أن كثير من القيادات من المهنيين عرضة للإشراف المحكم والرقابة الشديدة من قبل السلطات الإدارية الأعلى، مما يؤدي إلى شهورهم بعدم احترام الذات.

٤. عدم توافر الوقت للإنجاز بشكل متميز :

من المعروف أن الفرد لن يستطيع تحقيق الرضا الوظيفي في العمل إذا كان هناك وقت غير كافٍ لأداء مهامه بفعالية، كما أن أداء الكثير من القيادات الجامعية لمهامهم بسرعة فائقة، ثم لا يتواكب مع ذلك التقدير والدعم، ويحل محلها مهام إدارية أخرى تستوجب الأداء دون توقف، فهذا يفقدهم المشاعر الوجدانية تجاه الأداء وإنجاز المهام.

٥. الإجهاد باعتباره جانب من جوانب الضعف:

حيث نجد أن شعور الأفراد بالإجهاد يؤدي إلى ترك العمل بعد فترة قصيرة حتى وإن تم إجبارهم على العمل وهم داخل المنظمة، فإنهم يقومون بذلك خوفاً من العقاب، الأمر الذي يترتب عليه روتينية أداء المهام.

٦. الإحساس الشديد باستحالة تحقيق التوقعات:

يعد اليأس وعدم القدرة على تحقيق الأمل مكون أساس من مكونات الاحترق. فحينما تفتقد المنظمات الشعور بالحقيقة وتزعم ادعاءات واهية للعاملين فيها تتمثل في أن ضرورة قيامهم ببذل أقصى ما في وسعهم مقابل زيادة المنح والمكافآت، فإنه لا يوجد أمل في تحقيق رغبات النفس البشرية.

٧. الخوف الدائم من العقاب بسبب الفشل:

فالمنظمات التي تعمل في ظل الخوف والتهديد، فإنه من المحتمل أن يعمل من فيها تحت قيود الخوف. وهذا يتسبب في فصل ٣٠ - ٤٠ % من العاملين سنوياً.

٨. الافتقار لدعم الفاعلية الذاتية Self-efficacy والعجز الإداري.

تجدر الإشارة إلى أن القيادات الجامعية الذين يشعرون بأن مبادئهم لا تحظى بالدعم والتأييد، يجعلهم غير قادرين على التأقلم مع الضغوط المهنية، وربما بدأوا بالشعور بخيبة الأمل أو انعدام التحكم في هذه العوامل. هذه المؤثرات تشمل المظاهر الذاتية الداخلية مثل إدارة الجامعة أو كلياتهم أو وحداتهم الإدارية وأداء وظائفهم في فرق العمل بالجامعة، وتصبح الحوارات التنظيمية مشحونة بالعدوانية والكراهية، كما أن بعض القيادات الإدارية ذات القدرات التنظيمية والإدارية المتميزة تشعر بالعجز الإداري عندما توضع في مقارنات تنافسية مع من هم أقل قدرة ومقدرة إدارية، مما يؤسس لديهم قناعة إدارية بأن المحيط الجامعي لا يقدر قيم الإبداع المهني بصفة عامة، الأمر الذي يشعرهم بعدم أحقيتهم في تقلد مناصبهم وعدم جدواهم إدارياً في تحقيق معدلات الإنجاز المؤسسي، وهذا يخلق لديهم إحساس يسمى الاغتراب الذاتي.

٩. الالتزام المهني والطموح الوظيفي للقيادات مقابل المعوقات التنظيمية والتوقعات المجتمعية.

تجدر الإشارة إلى أن المهني الأكثر التزاماً وإخلاصاً في عمله يكون أكثر عرضة للاحتراق النفسي من غيره، ويرجع ذلك إلى أنه يكون تحت ضغط نفسي داخلي للعطاء المهني المبدع، وفي ذات الوقت يواجه ظروفًا خارجة عن إرادته تقلل أو تحد من إبداعه في العطاء المهني، كما تجدر الإشارة إلى أنه كلما ازداد

مستوى طموح المهني في إحداث تغييرات تنظيمية كان أكثر عرضة للاحتراق النفسي، هذا بالإضافة إلى أن المهني الذي يتمتع بقدرات ذاتية على التكيف يكون أقل عرضة للاحتراق النفسي من غيره، هذا بالإضافة إلى أن تزايد اعتماد أفراد المجتمع على المؤسسات التعليمية في تحقيق طموحاتهم يسهم في زيادة العبء النفسي على قيادات تلك المؤسسات في إنجازها لمهامها أو أن نظرة المجتمع لاتوفر لهم الحظوة المجتمعية برغم معاناتهم الوظيفية وهنا يشعر القيادات بالإحباط التام، وتزداد لديهم الضغوط المجتمعية الإيجابية والسلبية مما يؤثر سلبا على إبداعاتهم المهنية.

وإذا كانت الدراسات أجمعت على أن المعوقات التنظيمية الجانب الأكثر وزناً في إيجابية وسلبية الأفراد المهنيين، إلا أن قلة الإثارة في البيئة الجامعية تعد مصدرا للضغوط النفسية للأفراد ذوي القدرات الإبداعية، حيث إن الأداء التقليدي للمهام يصيبهم بالاحتراق النفسي، وكذا التصادمات بين قدراتهم ومستوى طموحاتهم والواقع التنظيمي المفروض عليهم وظيفيا ونظاميا وتنظيميا وتشريعيا.

• أبعاد الاحتراق النفسي : Dimensions Of Psychological Burnout

لقد أكد ماسلاش وشافلي (Maslach, C. & Schaufeli, V., 2001,407) على وجود ثلاث أبعاد للاحتراق وهم: "الاجهاد الانفعالي"، "تبلد المشاعر"، "نقص الكفاءة"، بينما ينظر (Matier, K., 2007,3) إلى الاحتراق على أنه ظاهرة تتكون من ثلاث عناصر هم: الإجهاد العاطفي الناتجة عن الفشل، السخرية الناتجة عن نقص الكفاءة في الأداء، وأخيرا عملية ثلاثية المراحل تتألف من زيادة التوتر الوظيفي Job Tension ، ضغوط العمل Job Stress ، التكيف بشكل دفاعي، ومع ذلك فإن دينستن (Densten, 2001) يرى أن الاحتراق يتكون من عنصرين فرعيين هما "السيكولوجية"، و"الضغوط"، فالسيكولوجية تتمثل في عدم القدرة على الإنجاز وتتضمن الأنا أو الذات، أما الضغوط المهنية فتتمثل في آليات المنظمة والعلاقات مع الآخرين وعدم تقدير الآخرين.

بالإضافة لذلك، يرى آلروكابلان (Almer & Kaplan, 2002,10) أن الاحتراق استجابة سيكولوجية سلبية نتيجة وجود عدد من الضغوط البين شخصية، ويتكون الاحتراق من الإجهاد العاطفي نتيجة نقص الحماس وعدم توافر المصادر العاطفية؛ أما نقص الإنجاز الشخصي فيتضمن نقص الدافعية وندرة احترام الذات ، كما تشير السخرية إلى البرود العاطفي تجاه الآخرين مثل الزملاء، وبصفة عامة ، فأبعاد الاحتراق النفسي تتمثل فيما يلي (Stoerber, J. & Rennert, D., 2005, 6)

7 الإجهاد العاطفي Emotional Exhaustion ، ويعني أن الهيئات القيادية الذين يصابون بالاحتراق النفسي يكون لديهم زيادة في الشعور بالتعب والإرهاق العاطفي نتيجة المهام الموكلة إليهم والتحديات المراد مواجهتها

والمقارنة بين الأداء التنافسي والمتوقع والواقعي، إضافة لذلك، يتمثل الإجهاد الانفعالي في عدم وجود الطاقة الحقيقية لدى الفرد لممارسة العمل المهني بأداء انجازي مرتفع.

7 تبدد الشعور، Depersonalization، وهو يعني بداية بناء الاتجاه السلبي من قبل القيادات تجاه المرؤوسين، وتعني الشعور السلبي للقيادات نحو أداء مرؤوسيهن نتيجة عدم اكترائهم لأداء الفعال للمهام.

7 شعور النقص بالإنجاز الشخصي Lack feeling of personal Accomplishment، وهو الميل تجاه التقييم السلبي للذات فيما يتعلق بأدائه لمهام عمله .

وبصفة عامة فإن الإحساس النفسي بوجود نسبة لتلك الأبعاد في الميدان الجامعي، لعلها تعود في المقام الأول إلى الروتين الإداري، والوقت الضائع في النشاطات الجامعية غير المنظمة، وقلة الرواتب، وندرة الضبط التنظيمي وفقدان الإحساس بالعدل التنظيمي، وندرة عدالة التوزيع التدريسي أو المهام الإدارية وقلة الإحساس بالرضا المهني، وتعدد التنظيمات الإدارية الجامعية.... إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أن تكرار الضغوط الوظيفية للقيادات الجامعية يعد محور الارتكاز لجوهر أبعاد الاحتراق النفسي، ومن أهم الضغوط التي يتعرضون لها مايلي:

7 الالتزام الحرفي بنصوص القوانين والسياسات العليا.

7 الاجتماعات التي تأخذ وقتاً طويلاً.

7 ضرورة الحصول على الكثير من الموافقات الحكومية والدعم المالي من أجل التطوير المؤسسي.

7 الآليات التقليدية في تقييم الأداء الجامعي.

7 غياب آليات المحاسبية الإدارية مع زيادة الضغوط المهنية.

7 المستوى المتدني للدعم المجتمعي للإنجاز الإداري للقيادات الجامعية.

7 إنجاز التقارير والعمل المكتبي في الوقت المحدد.

7 المشاركة في النشاطات الجامعية في أوقات خارجة عن الدوام.

7 المحاسبة المستمرة للموظفين.

7 تدني الرواتب وسوء معاملة الرؤساء.

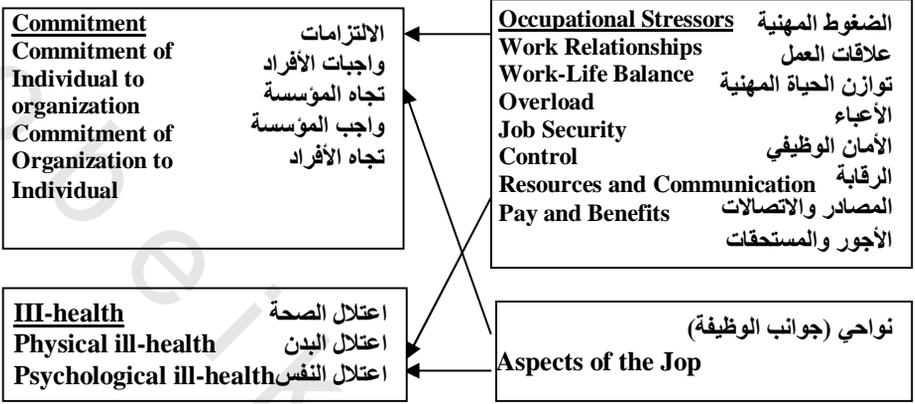
7 غموض الأدوار المهنية والصراع الوظيفي بين القيادات.

ويوضح الشكل التالي (١) العلاقة بين الضغوط المهنية والالتزامات الوظيفية والاعتلال النفسي.

• مصادر الضغوط التنظيمية للقيادات : Sources (Resources) of Organizational Stressors

تتعرض القيادات الجامعية أثناء أدائها لمهامها للعديد من المشكلات والضغوط النفسية، والتي تؤثر بشكل أو بآخر على شخصياتهم وعلى عملهم القيادي، ويمكن تلخيص أهم مصادر تلك الضغوط فيما يلي:

(Natasha ، (Bhanugopan, R. & Fish, A., 2006, 450,451)
(Anthong H. W. Caulfield and D. Chang, 2004, 150-160)
(Flaherty,A.W.,2005,147-150), and Others, 2003, 55-60)



شكل (١) العلاقة بين الضغوط المهنية والالتزامات الوظيفية والاعتلال النفسي

١. غموض الدور: Role Ambiguity

ينشأ غموض الدور من ازدواجية التوقعات من قبل القيادي أو الآخرين حيال طبيعة الفهم الإداري لأداء مهامه القيادية، كما يعني غموض الدور نقص المعلومات المتوفرة لدى بعض القيادات عن السلوك المتوقع الذي ينبغي أن يقوم به أثناء قيامه بأداء مهامه، لذا يجب على القيادات الجامعية أن تعي تماما مسؤوليات عملها المهني وكيفية القيام به بصورة ملائمة، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال إدراك المؤسسة الجامعية لآليات اختيار القيادات وكيفية تنمية قدراتها الإبداعية في أداء مهامها.

٢. صراع الدور: Role Conflict

ينشأ صراع الدور عندما يكون هناك تباين بين مطالب العمل، ومعايير شخصية الفرد أو قيمه، كما ينشأ صراع الدور أيضا عندما تكون السلوكيات المحددة لمطالب العمل على نحو مضاد أو معاكس لأخلاقيات الفرد، أو عندما تحدث العديد من الصراعات أثناء العمل المهني بالجامعات، وهذا يؤكد ضرورة أن تتحلى القيادات بالقدرة على تصور الصراع وتوقع السلوك المناسب للدور الإداري غير المتوافق مع قدراتها أو قيمها الأخلاقية واتجاهاتها.

٣. نقص الاستقلال الذاتي: Lack of Self- Autonomy

ويعني افتقاد الحرية والرؤية الشخصية والإبداع الذاتي في أداء المهام الإدارية فنجد كثير من الإداريين والمسؤولين في الإدارات العليا للجامعة يتدخلون في صميم أداء بعض القيادات لمهامهم، وقد يفرضون عليهم رؤى معينة لاتخاذ

قرارات محددة، وهذا يعتبر من مصادر الضغوط النفسية التي يعاني منها بعض القيادات الجامعية ، مما يعرضهم للاحتراق النفسي.

٤. الخوف من الإقالة أو عدم التجديد:

ويعني ذلك قلق القيادي وخوفه من الاستغناء عنه أو إقالته في أي وقت نتيجة عدم الاستقرار الإداري مما يؤدي إلى إشغال تفكيره، ويسبب له نوعاً من الضغط النفسي لا يمكنه من تأصيل ثقافة العمل الإبداعي والتميز في أداء المهام الإدارية، وإنما يصبح تفكيره مشغولاً بالبقاء في منصبه.

٥. هيمنة النواحي القانونية :

على أداء الكثير من القيادات الإدارية مما يجعلهم يتمسكون بحرفية النصوص التشريعية كأحد المحددات لتقييم كفاءة الهيئات التدريسية والإدارية، بصرف النظر عن كفاءتهم الإنتاجية وقدراتهم الإبداعية.

٦. المصادر الشخصية الذاتية :

وتشمل الافتقار للثقة بالنفس، الافتقار للفاعلية الذاتية والعجز الإداري والميل لاتخاذ القرار المرغوب فيه من قبل المألوف الإداري، الافتقار لمهارة التخيل الإداري بجانب عدم وضوح الأهداف التنظيمية وعدم توفر الاستقرار الوظيفي الشعور الذاتي بعدم القدرة على إنجاز المهام.

٧. المصادر التنظيمية :

وهي متعددة وتشمل روتينية القرار الإداري، وصراع وغموض الأدوار القيادية بالمؤسسة التعليمية، بجانب غياب أنظمة التدعيم والحافزية للأفكار الإبداعية أو تأصيل قيم الإبداع، والغياب التام للمناخ المؤسسي ذي الإنتاجية الإبداعية، عدم اهتمام القيادات بالتنمية المهنية المستمرة للهيئات التدريسية والإدارية، كثرة الضغوط المهنية والتوترات التنظيمية.

٨. المصادر المجتمعية :

وتشمل العادات والتقاليد المجتمعية التي قد تحد من مقومات الإبداع الفردي والمجتمعي، ندرة الدعم المجتمعي للمؤسسات الجامعية وعدم تقدير أفرادها لدورها في إنماء المجتمع، التدهور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بالمجتمع.

٩. التجزئة Fragmentation ، والصراع Conflict ، وردة الفعل Re-Activeness:

وهذا المعوق التنظيمي يتمثل في قصور وجهة نظر القيادات المؤسسية في التعامل الإيجابي مع المشكلات، حيث يركز اهتمامه على علاج وحل المشكلات بطريقة التجزئة دون النظرة الشمولية لمشكلات المؤسسة أو وضعها في النسق الثقافي للمؤسسة مما يجعل الحل جزئياً ومبتوراً، ويتسم بالرؤى قصيرة المدى هذا بجانب الصراع بين الأدوار القيادية والإدارية لكافة القيادات والإداريين، الأمر الذي لا يتحقق معه التنسيق والتعاون، مما ينتج عدم التوازن في القوى والمصالح

التنظيمية ، أما ردة الفعل ، فتتعلق بالقيادات في استجاباتهم للأزمات والمشكلات المؤسسية إما بقرارات فردية أو ارتجالية، أو انفعالية، الأمر الذي يعمق تلك المشكلات على المدى البعيد .

• العلاقة بين الضغوط المهنية والاحترق النفسي وآليات ادارتهما :

يتميز العمل المهني للقيادات الجامعية بالعديد من المواقف الضاغطة التي يواجهونها، وهناك بعض القيادات تعاني من المزيد من الضغوط النفسية الواقعة على كاهلهم سواءً أكانت تلك الضغوط متعلقة بعملية الإدارة نفسها أو الصراع التنظيمي في مجالس الجامعة أو الكليات أو على مستوى الوحدات الإدارية، أو من خلال عملية الاتصال بين أفراد ومنظومة العمل الجامعي أساندة وطلاب وأولياء أمور.

وتجدر الإشارة إلى أن كافة القيادات تحاول جاهدة مواجهة الضغوط المهنية رغبة في التكيف الإيجابي وظيفيا ، إلا أن ندرة قدرة بعض القيادات على تحمل ومواجهة تلك الضغوط الواقعة على كاهلهم، تعد سببا جوهريا في حدوث مايسمى بسلبية التكيف الوظيفي ، وبالتالي يظهر "الإجهاد" الذي يعتبر بمثابة الإنذار لعدم قدرة وظائف أجهزة الجسم المختلفة على التكيف الإيجابي مع الضغوط والأعباء المختلفة، ويؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء المهني لهم ويتسم الأداء بالتقليدية وفقدان الإبداع الإداري، بل يتعدى الأمر ذلك في حالة استمرار الإجهاد الانفعالي والبدني والعقلي لبعض القيادات إلى ما يسمى الإنهاك التام، وهنا تصل حالة الاحتراق إلى ذروتها، وقد تؤدي إلى ترك العمل الجامعي (Siamian, H., and Others,2006,264).

• القابلية للاحتراق النفسي؛ فروق فردية فارقة:

تؤدي الفروق الفردية دورا مهما في حدوث الاحتراق النفسي لدى بعض القيادات الجامعية وعدم حدوثها لدى البعض الآخر، فنجد أن بعض القيادات قد يصاب بالاحتراق النفسي نتيجة الإنهاك والإجهاد الناتج من الإفراط في العمل وزيادة الأعباء والمتطلبات بصفة مستمرة ودائمة، بينما نجد بعضهم الآخر قد يستمرون في أدائهم لعملهم الإداري دون أن يصابوا بالاحتراق النفسي، نظرا لأنهم اكتسبوا بعض الوسائل التي تساعدهم على مواجهة مختلف الضغوط أو التكيف معها، إلا أن هذا التكيف مع استمرار تلك الضغوط لا يدوم طويلا نظرا لوجود حدود للوسائل البدنية والنفسية التي يمكن للقيادي استخدامها لمواجهة الضغوط وهذه الحدود يطلق عليها علميا مصطلح طاقة التكيف Adaptation Energy والتي تعرف بأنها الوضع الذي عندما يصل الفرد عنده للاحتراق فإنه يعتمد على ما يدخره من طاقة فردية.

وتأسيساً عليه، فإن الاحتراق النفسي لا يحدث نتيجة الضغط النفسي العرضي ، وإنما يحدث نتيجة الضغط المزمن، وهي عملية تستغرق فترة طويلة من الوقت ، كما أن الاحتراق النفسي يتأسس على مبدأ الفروق الفردية بين

الأفراد ، أي أنه يختلف من فرد لآخر ، حيث إن الإجهاد كنتيجة حتمية لكل تلك التوترات يعزى للاستجابات السلوكية والنفسية وغير النفسية للضغوط المهنية، مما يؤكد حتمية الفوارق في القدرات الطائفية والفروق الفردية للقيادات الجامعية تجاه الضغوط المهنية (Coetzee, 2005,49).

• مراحل الاحتراق النفسي : Stages Of Psychological Burnout

تتعدد مراحل الاحتراق وفقا لتعدد رؤى الباحثين، ونظرا لأن الاحتراق النفسي يكبح ويحبط القدرات الإبداعية Inhibit of Creative abilities للقيادات الجامعية، مما يؤثر على أدائهم وإبداعهم المهني، لذا وجب إلقاء النظر على المراحل المتعددة للاحتراق النفسي، ويمكن النظر للاحتراق وتعدد مراحلها على أنه عبارة عن دورة رباعية من الضغوط المهنية، وتتمثل فيما يلي:

7 المرحلة الأولى ، وتشمل مجموعة من المتطلبات أو الضغوط تقع على كاهل الفرد، وهذه الضغوط أو المتطلبات يمكن أن تنقسم إلى أربعة مصادر هي: المصدر الأول: ويتمثل في صراع الدور وغموض الدور، أي يختص بالتوتر المرتكز إلى الأدوار Roles-Based Tension، أما المصدر الثاني فيتمثل في التوتر المرتكز إلى المهام Tasks-Based Tension، وهذا ينبع من ضغوط العمل، وصعوبة المهام، والحاجة إلى تحقيق مستويات أعلى من الإنجاز. ويعد الاتصال بالزملاء، وتنسيق الأنشطة، والأداء اليومي للإداريين وبخاصة القيادات الأعلى من العوامل المؤدية للتوتر القائم على المهام، بينما يتمثل المصدر الثالث في الضغوط الناتجة عن الظروف والأحوال الخارجية مثل المفاوضات ، واكتساب الدعم من المجتمع المدني لتدعيم ميزانية الجامعة. وأخيرا يتمثل المصدر الرابع في التوتر الناتج عن الصراع وذلك عند قيام القيادات بمحاولة التعامل مع الصراع مثل التعامل مع مشكلات التزام هيئات التدريس، وانضباط الطلاب وحل المشكلات والصراعات داخل الجامعة.

7 المرحلة الثانية ، وتتمثل في فهم وتفسير الضغوط التي تقع على كاهل الإداري ، وهنا الأفراد في حاجة إلى تقييم الموقف الإداري برؤية شاملة لعناصره.

7 المرحلة الثالثة ، وتتمثل في تقديم مجموعة من الخيارات والاستراتيجيات التي تمكن الفرد من استخدام استراتيجيات التوافق إذا كان على يقين من أنها ستتعامل مع الضغوط بشكل إيجابي.

7 أما المرحلة الأخيرة ، فتتمثل في النتائج. وهذه المرحلة تأخذ في حسابها آثار الضغوط والتوتر والتي من نتائجها: الصداع ، القرحة، الأمراض أو الإعاقات.

ويرى الباحث أن الاحتراق النفسي يمثل النتيجة النهائية لحالات الاستجابات المتكررة والدائمة جسديا وسلوكيا ووجدانيا للضغوط النفسية وبصفة عامة تتكون هذه الاستجابات من ثلاث مراحل:

7 **مرحلة التحذير أو الصدمة (الإنداز المبكر):** وفيها يتسارع النبض والتنفس من جراء المثيرات المواجهة، وهنا يتخذ الفرد إما استراتيجية المواجهة والتحدي أو استراتيجية الأمان المعروفة باسم الهروب من المواجهة أو استراتيجية الاحتواء والتكيف الوظيفي.

7 **مرحلة المقاومة:** ويظهر جلياً فيها الإصرار الذاتي لإثبات الوجود والكيان وتعمق أحاسيس داخلية لدي القيادات بأنها قادرة على مواجهة الضغوط والتحديات وتحقيق الذات من خلال الإبداع المهني في أداء المهام الإدارية.

7 **مرحلة الإنهاك :** وتحدث إذا تتابعت الضغوط النفسية لدرجة الاستمرار في المواجهة سواء مع تنوعها أو تكرارها، مما يؤدي إلى الإنهاك الجسمي والنفسي معاً ، ومن ثم يحتاج الأمر لتبني استراتيجية السكون الظاهر المعبر عن الاحتراق النفسي .

وبناء عليه ، تبدأ الحالة النفسية الكامن بها الاحتراق النفسي مراحل جديدة معبرة عن الظاهرة ، يمكن بيانها على النحو التالي:

7 **مرحلة الاستعراق في التقليد:** وهنا يدور التفكير للفرد حول ما يحدث ومدى قناعته الذاتية بأدائه ورضائه عن نفسه وعن مهنته بصفة عامة ، وتأتي هنا آلية الاتساق النفسي بين ما هو متوقع أداءه وما يحدث على أرض الواقع ومن ثم يبدأ مستوى الرضا انخفاضاً.

7 **مرحلة التبلد:** وهنا تصبح المثيرات نفسياً لدى الفرد بسبب تكرارها واتخاذ استراتيجية الهروب نحوها، وتظهر على الفرد حالات البعد عن الزملاء وعشوائية التفكير وتقل مستويات الطموح المهني لديه، مما يجعله نفسياً في حالة انفصال عن عالمه المهني.

7 **المرحلة الحرجة:** وتمثل أعلى مستوى من مستويات الاحتراق النفسي والأعراض البدنية والسلوكية وتبدأ لديه مرحلة الاختلال التفكيري في حياته، ومعها قد يفكر في ترك العمل نهائياً، وتتمثل أعراض هذه المرحلة في فقد القدرة على التركيز، النمطية المهنية، والقلق، والاكتئاب، والتغيب عن العمل، مما يؤدي إلى انخفاض حاد في الإنجاز لديه قد يؤدي إلى ترك العمل.

وبصفة عامة، فإن هناك خمس مراحل للاحتراق النفسي للقيادات الجامعية يشعرون بها منذ بداية وظيفتهم إلى اللحظة التي يصبحون فيها محترقين وبيانها على النحو التالي: (Erasmus, S., 2005,1); (Albert,R.L., 2007, 17); (Haycox, S. A., 2005,35 – 50)

7 **المرحلة الأولى ،** مرحلة شهر العسل Honeymoon Stage: ويشعر فيها الفرد أنه حصل على أفضل وظيفة في العالم. وسعادته كبيرة وطموحه بلا حدود.

7 **المرحلة الثانية ،** مرحلة الصحوة Awakening Stage : وتكمن في أن التوقعات المهنية أضحت غير عملية ، وهنا يقل منحنى الرضا الوظيفي لدى

الفرد، لكنه لا يفهم مصدر المشكلة، ويدعم ذلك أن حاجات الفرد غير محققة والموارد محدودة، والسمة الأساسية للقيادات في هذه المرحلة أنهم يحاولون العمل بجد لتحقيق أحلامهم، ولكن ينتهون منهكين ومرهقين ويتزايد لديهم الشك الذاتي في قدراتهم، ويفقدون الثقة في أنفسهم، وتنشأ لديهم قناعة مفادها أن مهنتهم لا تفي بكل متطلباتهم المالية والاجتماعية لذا تبدأ أسباب الضغط والألم في الظهور للسطح، ولكنهم قد لا يفهمون مصدر المشكلة. وفي هذا الوضع الضاغط تقل الروح المعنوية والحافزية للانجاز، الأمر الذي يستوجب المضادات المعنوية من أجل الارتفاع بالروح المعنوية ويتمثل ذلك فيما يلي: خلق جو من الإعجاب والامتثال ومساعدة القيادات الجديدة لاستيعاب أهمية وظيفتهم، وإضافة التنوع والامتثال للمهام، وتوسيع دائرة تأثير القيادي، ودعم التعلم المستمر والتطوير الذاتي، والسماح لأعضاء التدريب باستخدام الإبداع الشخصي والمساهمة في إعداد الأهداف العملية الخاصة بهم وبمؤسساتهم.

7 المرحلة الثالثة، وتسمى بالاحتراق الجزئي Brownout: ويشعر فيها الفرد بانعدام الطاقة والقدرة حيال أداء المهام، وتستبدل مشاعر الشغف المهني والإقبال على الإبداع بمشاعر الإرهاق والامتعاض الدائم والإحباط المتزايد والغضب والإحساس الداخلي بفقدان الإحساس بالإنتاج والفاعلية الذاتية.

7 المرحلة الرابعة، مرحلة الاحتراق التام Full-Scale Burnout: وفي هذه المرحلة، ينخفض الاحترام الذاتي والفاعلية الشخصية، وتصبح فرصة الإجهاد العاطفي والعقلي أكثر احتمالاً وتزايداً، ويعد القنوط هو السمة الغالبة لهذه المرحلة. هذه الفترة الزمنية قد تستغرق عدة شهور؛ وفي أغلب الأحيان قد تستغرق 3 - 4 سنوات. أما الأعراض الشائعة فهي الإحساس بالفشل، ملل كبير، الوحدة، والفرغ. أما القناعة المهنية هنا فتعني لدي القيادات أنه لا يوجد إنجاز في الحياة، ويكثر الحديث عن التوقف والابتعاد عن التدريس. وتتمثل النتائج الأسوأ في السكتة الدماغية، النوبة القلبية، أو الانتحار.

7 المرحلة الخامسة، مرحلة أو ظاهرة أبو الهول Phoenix Phenomenon: والتي يصاب فيها الفرد بحالة من التبدل التام في مشاعره، ولا تظهر عليه أية ردود أفعال تجاه المواقف، وتكون العزلة الدائمة وعدم الكلام والتعليق على الأحداث هي السمة الغالبة في هذه المرحلة، وتؤدي إلى التوقوع داخل النفس البشرية.

• الفاعلية الذاتية وآليات إدارة الاحتراق النفسي: Self- efficacy and management of Psychological Burnout

تعد الفاعلية الذاتية قوة حافزة أولية في مواجهة الضغوط المهنية والاحتراق النفسي للفرد، ويمكن التفريق بين توقعات المخرجات Expecting of outcomes

وتوقعات الفاعلية Expecting of Effectiveness، وإذا كانت الفاعلية الذاتية هي الحكم على مقدرة شخص لإنجاز مستوى معين من الأداء، فإن توقع المخرج (النتيجة) هو الحكم على النتيجة الأكثر احتمالاً التي قد تنتج من ذلك السلوك، لذا فإن توقعات الفاعلية تستهدف الأفراد ومعتقداتهم فيما يخص مقدرتهم على أداء المهام، بينما توقعات المخرجات (توقعات النواتج) تستهدف القناعة بأن أداء فعل معين عند مستوى مهاري معين سينتج عنه مخرج محدد.

وتجدر الإشارة إلى أن مصادر الفاعلية الذاتية للقيادات الإدارية متعددة ويمكن إيجازها على النحو التالي: (Victoria Comerchero, 2008, 31-33) (Woolfolk-Hoy, A., 2005, 350-355)

٧ المصدر الأول، ويتمثل في خبرات التمكن الإداري Experiences of Managing Mastery والتي تعني مجمل أداءات الفرد في عمله، وطبيعة هذا الأداء للمهام ومدى تحقيقه لإنجازات إدارية من خلال تلك الأداء، وعندما تتراكم الأداءات المتعددة تظهر في صورة خبرات إدارية فعالة.

٧ المصدر الثاني، ويكمن في الخبرات البديلة Vicarious Experiences، وهي التي تعين الفرد على أداء مهام إدارية بالرغم من عدم كونها إدارية، بمعنى أن الخبرات التدريسية أو البحثية للقيادات تعد خبرات بديلة مساعدة لهم في فعالية أداء المهام الإدارية.

٧ المصدر الثالث، وهو المتابعة الشفهية Verbal Persuasion، وتعني الحديث الدائم من القائد الجامعي مع المحيطين به من ذوي الكفاءات الإدارية والنجاحات التنظيمية، كي تتعمق لديه خبرات جديدة لتطوير فعاليتها الذاتية في أدائه المهني.

٧ المصدر الرابع، ويكمن في الخبرات العاطفية أو الوجدانية Affective Experiences، وتعني الإحساس الداخلي بالآخرين وقدرته على فهمهم بجانب التريث في ردود الأفعال تجاه الضغوط أو ما يسمى بقلق الأداء، وربما تضاعفت الفاعلية الذاتية بتقليل الثورات العاطفية للمخاطر المحتملة ومن ثم يتطور الأداء المهني، وقد يؤدي الإحساس بالفاعلية الذاتية في أداء المهام إلى سرعة الاستجابة الوجدانية للضغوط المهنية، وفي ذات الوقت فإن القيادات ذات القدرات الفاعلة والإبداعية في أداء المهام تمتلك القدرة على التكيف وإيجاد الحلول ومواجهة تلك الضغوط، أما القيادات ذات القدرات والفاعلية الذاتية الأقل مستوى، فإنهم يبتعدون عن المواجهة خوفاً من الفشل، ومن ثم فإنهم الأكثر عرضة للمستوى الأعلى للاحتراق النفسي بدرجاته التكرارية الأعلى وشدته الأعلى، الأمر الذي يجعلهم ينتهجون استراتيجية الهروب من الموقف الإداري، وتلك الاستراتيجية تدعم المستوى الأعلى من مستويات الاحتراق النفسي لديهم.

• مضادات الاحتراق النفسي The Antidote to Psychological Burnout:

لقد تمثلت الانتقادات التي وجهت لنماذج معالجة الاحتراق في كونها مسكنات سطحية ؛ إذ تناولت بعض الدراسات الحديثة معالجة الاحتراق بتقنيات الاسترخاء ، التأمل ، التدريبات الرياضية وتدريبات إدارة الوقت، وتقوية مهارات القيادات للتأقلم وبيئة العمل الجامعي، وتحسين مصادر الدعم الاجتماعي، أما بعضها الآخر فارتكز على معالجة الاضطرابات ذات العلاقة بالضغط للمظاهر النفسية للاحتراق ، لكنها لم تتناول الفروقات النفسية والتنظيمية والفسولوجية بين الفرد المرهق مهنيًا والمحترق تقليديًا والمحترق تحت التحدي التنظيمي.

وتجدر الإشارة إلى أن القيادات المرهقة The Worn-out Leader هي التي تؤدي عملها بطريقة ميكانيكية عندما تواجه بالضغوط أو تشعر بانعدام الرضا ويمكن معالجتها من الاحتراق بتغير طبيعة المؤسسات التعليمية بحيث تكون أمكنة أكثر صداقة مع الزملاء والقيادات الأعلى والطلاب ، كما تتطلب نشاطات تبني الدعم الاجتماعي والتنظيمي في محاولة لإحياء إحساسهم بالهدف المؤسسي، بالإضافة إلى ذلك هم في حاجة للشعور بالنجاح والتميز في أدائهم المهني.

أما القيادات المحترقون تقليدياً The Classically "burned-out" Leader فهم يعملون باجتهاد زائد في بذل أعلى أداء مهني رغبة في تحقيق الرضا النفسي والوظيفي، لذا فإن سبل التقنيات العلاجية مثل تمارين الاسترخاء، التأمل والتمارين الرياضية هي الأنسب لعلاجهم (Mirvis, D., M. and Others, 2006,4) كما أنهم يحتاجون تعلم كيفية الموازنة بين الأهداف الشخصية والأهداف المؤسسية.

هذا في حين أن القيادات المحترقة تحت التحدي The Under Challenged burned Leader هم أولئك الذين يشعرون بعدم الرضا عن كافة الممارسات والنشاطات المرتبطة بوظائفهم. وبناءً عليه ، يجب البحث عن دورات تدريبية لتعلم طرق جديدة ومبتكرة للتكيف مع المهنة.

إضافة لما سبق، فإن التركيز على الضغوط المهنية للقيادات عند بناء استراتيجيات المواجهة لظاهرة الاحتراق النفسي، إنما تعد استراتيجيات فردية بمثابة رد فعل للضغوط، ولا تعد كمضادات مواجهة للاحتراق النفسي للوقاية على المدى البعيد، وتعد الاستراتيجيات الفردية سلوكيات ملطفة لا ترفع الضغوط المهنية فعلياً، وإنما تهدف للتأثير الإيجابي في نتائج الضغوط ومصادرها المتعددة ، لذا تسمى بالاستراتيجيات قصيرة المدى، أما الإستراتيجيات ذات الأثر الفعال في مواجهة الضغوط سميت بالسلوكيات المغلقة والمتسقة مع طبيعة ومستويات الاحتراق النفسي ، وهي الإستراتيجيات التي تركزت حول

الصحة الوجدانية والبدنية والعقلية كالتدريبات الرياضية وتقنيات الاسترخاء، وتطوير العلاقات الإنسانية داخل التنظيمات الجامعية مع الاهتمام بمعرفة آليات إدارة وتنظيم الوقت وترتيب أولويات أداء المهام القيادية (CMHS, 2008,38-50).

ويؤكد ذلك أحد الباحثين (Kimberly E. Matier, 2007, 34-40) من أن مواجهة الحقيقية لظاهرة الضغوط المهنية والمؤدية لظاهرة الاحتراق النفسي تكمن في إجراءات وقائية داخلية وخارجية؛ فالإجراءات الوقائية الداخلية تشمل المهارات والتوجهات الفردية مثل الكفاءة الاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات والسيطرة، والتحكم الذاتي، أما الإجراءات الوقائية الخارجية فتتمثل في أفراد الأسرة المساندين، والتنظيمات ذات الأمان النفسي مع فرص للمشاركة. ومن ثم، فإن النتائج المهني المتوقع لفعالية الإجراءات الداخلية هي: الإحساس بالفاعلية أو إنجاز المهام؛ أما الإجراءات الوقائية الخارجية فتتمثل نتاجها في الإحساس الداخلي للفرد في أن يكون لديه أحد يهتم به، وأن تكون لديه فرصا للانضمام لمجموعات أو منظمات خارج المنزل.

وفي تقدير الباحث أن الخطط الحافزة لمعالجة مشكلة الرواتب من أهم آليات مواجهة الاحتراق النفسي، ويتجلى الأمر وضوحا من خلال منح القيادات من ذوي التميز الإداري حوافز مادية ومعنوية مباشرة، ويتم الإعلان عنها داخل المؤسسة الجامعية، وهذا يعد تعويضا وتحفيزا للأداء الفعال في مقابل الرضا عن الرواتب. هذا إلى جانب ضرورة وضع خطة تدريبية لمعالجة الارتداد الوظيفي والإنماء التنظيمي وتحفيز القيادات على تولي المناصب الإدارية، وذلك باعتماد التنافس والتميز معيارا للمقارنة لأدائهم المهني والمدى الإبداعي داخل وحداتهم أو مؤسساتهم الإدارية، ويتمثل ذلك في البرامج الإرشادية والخطط التحفيزية مع ضرورة إعادة هيكلة المهام والمسئوليات الإدارية، وآليات الاختبار القيادي والمحاسبية الإدارية، وهذا يعد مصدرا أساسيا للرضا الوظيفي من قبل القيادات الجامعية (Enslie, K. M., 2005, 6-9).

• **آليات إدارة الإحترق النفسي (الوقاية من الإحترق) :** Burnout Prevention .
أثمرت بحوث الوقاية من الإحترق عن تحديد ثلاثة مستويات في احتمالات التدخل الإيجابي بما يحقق فعالية آليات إدارة الإحترق النفسي، وتتمثل فيما يلي: (Nasser, I., 2003, P. 67)

7 **المستوى الوقائي الأول** The First Prevention Level ، ويتعامل مع هدف تقليل حدوث حالات جديدة من الإحترق، إذ تشمل معالجة الإحترق عند المستوى الأول العديد من المقترحات، ومنها ما يلي: الاستشارة مع القيادات الأعلى عن الآليات الإبداعية لمهامهم، وتوفير الموارد والإمكانات المناسبة التي

تدعم التدريب الإرشادي، وتوفير وصف وظيفي واضح وتوقعات واضحة من أجل معالجة غموض وصراع الأدوار، وتأسيس والإبقاء على خطوط مفتوحة للاتصال بين العاملين والإدارة لتوفير دعم إداري وتغذية راجعة للأداء والسماح بنشاطات تطوير مهنية وتشجيعها مثل المراقبة وشبكة العمل والتي ربما تنشئ (تولد) إحساس بالإنجاز وشخصية مهنية أكثر تطوراً للقيادات كما أنها تعد درعاً واقياً لهم من الضغوط المهنية.

7 المستوى الوقائي الثاني The Secondary Prevention Level، ويسعى لتحديد أعراض الاحتراق وعلاجها قبل تحولها إلى اضطراب كامل وتشمل: العلاجات اللطيفة مثل الدورات التدريبية الصيفية وفقاً لرغباتهم واحتياجاتهم الوظيفية، والأجازات قصيرة المدى مدفوعة الأجر، الخ .

7 المستوى الوقائي الثالث The Third Prevention Level، ويعالج الأفراد المحترقين مباشرة، ويحاول الحفاظ عليهم، وتتمثل في إجراءات وقائية مثل: ترك مهنة الإدارة، وتغيير الموقع الإداري إلى آخر ذو متطلبات أقل أو أعلى وإعادة تحديد الدور الإداري من خلال الوصف التشريعي والأدائي لمهامه وتأسيس الإحساس بالهوية المؤسسية والانتماء الوظيفي.

وفي تقدير الدراسة، فإن أفضل استراتيجية لمواجهة ظاهرة الاحتراق لدى القيادات الإدارية تكمن في إتباع وتبني الاستراتيجيات الإدارية للجامعات التي تحول دون وقوع ظاهرة الاحتراق النفسي، الأمر الذي يحتاج لإعادة التفكير في كافة الإجراءات والتدابير والتشريعات والخطط والتوجهات والآليات الجامعية وإتباع مبدأ الشورى أساساً ومعياراً لتحديد جودة المؤسسات الجامعية، ويتأتى ذلك انطلاقاً من منظور الرؤية الاستراتيجية المؤسسية بصفة عامة. مما يؤكد على ضرورة إتباع النموذج المؤسسي الديمقراطي، والمنبثق مما يسمى بجامعات إعادة التفكير Rethinking Universities، والذي يتميز بالرؤية الشاملة للآليات الديمقراطية عن المشاركة في صنع واتخاذ القرار، ويظهر الإبداعات الحقيقية للاقتراحات البناءة داخل المنظومة الجامعية، لذا وجب إتباع عدد من التدابير حيال ذلك، ومنها:

- 7 الإدارة غير التسلطية وغير البيروقراطية.
- 7 تواصل مفتوح للمعرفة والمعلومات.
- 7 إحساس بالمسئولية الشاملة من كافة العاملين تجاه اتخاذ القرارات في الجامعة.
- 7 الشراكة الفاعلة لأولياء الأمور يعتبرون في العملية التعليمية.
- 7 تمثيل هيئات التدريس والطلاب في مجلس الجامعة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدداً من الأساليب والوسائل الإجرائية لمواجهة ظاهرة الاحتراق النفسي، وقاية أو منعا أو علاجاً، وتتمثل فيما يلي: (Palser, S., 2004,50) (Hogan, L., R. and Mekight, M., (Piko, B. F., 2006, 315), J., 2005,120) A., 2005,120)

- 7 اختيار المستشارين بعناية من ذوي الجهد المهني والعمل الدؤوب بما يحقق الابتكارية في أداء العمل.
 - 7 اللامبالغة من جانب القيادي المهني في توقعاته الوظيفية سواء ما يتعلق بترقياته الإدارية أو بمستوى أداء مرؤوسيه لمهامهم.
 - 7 الإلتحاق بدورات تدريبية قائمة على استراتيجيات النجاح وآليات تحقيق الذات والتمهين الوظيفي وإدارة الضغوط المهنية.
 - 7 حرص القيادات العليا بالمؤسسة على إتباع ثقافة العدالة التنظيمية من قبل القيادات العليا، ونشرها بوضوح بين طائفة العاملين.
 - 7 اعتبار ثقافة التميز الجامعي معيارا علميا لتقويم أداءات الهيئات التدريسية والإدارية والقيادية.
 - 7 تحليل الدور الإداري وفقاً لنسق النظام القانوني للمؤسسة بما يحدد الحد الوظيفي وسلطاته وحقوقه وواجباته لتجنب النزاعات والصراعات.
 - 7 تهيئة البيئة الجامعية نظاماً وتنظيماً بما يكفل الوجود لنظام الإبداع التدريسي والتعليمي والإداري والمؤسسي بصفة عامة.
 - 7 إتباع أسلوب التفويض الإداري لبعض القرارات الروتينية في العمل من أجل عدم التكرار لتكرارها وضياع الوقت المهني بسببها بدون عائد ابتكاري على المؤسسة.
- وارتأى أحد الباحثين بأن تعدد استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي أمر مهم في الإبقاء على ميكانيزمات الإنجاز لدى القيادات الجامعية، ومن تلك الاستراتيجيات ما يلي : (Karen, 2005, 8 – 10)
- 7 اكتساب (كسب) التدعيم المجتمعي Social Support مع التأكيد الدائم على دعم متواصل من قبل الأسرة والأصدقاء.
 - 7 ضرورة إعادة النظر في رؤية تعريفية للنجاح المهني بما يضمن القدرة على إدارة المواقف ومواجهة الأمور دون الاستجابة السلبية لها.
 - 7 مناقشة الدعم الروحي Spiritual Support من المعتقدات الدينية.
 - 7 تعبئة (إدارة – تنظيم) القدرات الفردية Mobilizing Individuals .
 - 7 الرضا الوظيفي Job Satisfaction .
 - 7 الإلتجاه نحو تدعيم الآليات التعاونية بين المرؤوسين داخل التنظيمات.
 - 7 الرواتب وضرورة إعادة النظر فيها بما يحقق الأمان النفسي.
 - 7 تنمية الصورة الواقعية للذات Arealistic Picture of one self من خلال تحديد أهدافها ومضمونها ورؤيتها الواقعية.
 - 7 تطوير المهام القومية لكثير من المؤسسات المجتمعية كالجامعات ومؤسسات المجتمع المدني لإدراك قيمة القيادات الجامعية ومجهوداتهم وتقديم كافة أنماط المساعدة والمبادرات التي تحرص على إعطائهم مكانتهم اللازمة اجتماعيا.
 - 7 اعتبار استراتيجيات المضي على طريق الإقناع بجانب نماذج الأدوار الإدارية الأساس المعيارية للتقويم المؤسسي، إداريا وتدرسيا.

7 التنسيق الدائم بين كافة الجهات الحكومية والمدنية والتعليمية المتخصصة من أجل التطوير والتحسين للمناخات الجامعية والبيئات التنظيمية بما يوفر الجو العلمي للإبداع.

• **ثانياً: ثقافة الإبداع** Culture of Creation :

إن القيم الإبداعية داخل الجامعات بصفة خاصة تحتاج نظرة تحليلية؛ إذ إن القيم الإبداعية - والمتمثلة في الابتكار والتجديد وإعادة ما يسمى بالميسم (الشعار) المؤسسي . Value Creation: Innovation, Rebirth, Rebranding - تعني جميعها إعادة هيكلة جديدة للمؤسسة تكون بمثابة الولادة الجديدة للمؤسسة، والتي تقتضي إعادة ترتيب الأوراق متمثلة في المهام القيادية، والهوية الذاتية للمؤسسة بما يحقق الإنتاجية المؤسسية المرجوة. (Cherry, 2007, 1 - 3)

وقد أثمرت الندوة التي عقدت في مايو ٢٠٠٦م بالجامعة الدولية بطوكيو حيال قيم الشراكة الإبداعية Symposium on Value Co-creation عما يلي:
(<http://ssj.iss.u-tokyo.ac.jp/archives/2006.1-3>)

7 أن القيم المؤسسية يجب أن تتسم بالتعاونوية في الإبداع، بمعنى أن قيم الإبداع لا بد أن تأخذ مأخذ الشراكة المؤسسية Institutional Partnership في التنفيذ والالتزام داخل المؤسسة، فهذا أمر تقتضيه متطلبات العصر ومقتضياته، ولم يعد أمر فردياً داخل المؤسسات التعليمية.

7 أن المخرجات الإبداعية Creative Outcomes في عصر يتسم بإعادة مناحي التقنية في صورة جديدة يقتضي كون القيم المؤسسية واقعية ممارسة تتسم بالفاعلية التي يظهر أثرها في الأداء الجماعي وليس الفردي.

7 أن الآليات المؤسسية Institutional Mechanisms حيال التحول الإبداعي المؤسسي تستوجب التوظيف الحيوي والاستثمار الأمثل للتقنيات والطاقات والقدرات رغبة في تحقيق الهوية المؤسسية على الصعيد المحلي والإقليمي والدولي.

وتجدر الإشارة إلى التمييز بين الإبداعية والابتكارية & Creativity Innovation؛ حيث إن الإبداع - في حد ذاته - ينضوي على توليد العقل لأفكار جديدة من قبل الفرد أو المؤسسة، أما الابتكار فيرتكز على التطبيق الفعال لنواتج الإبداع (www.bac.com.aul.2006.Boden,2004)، ومن ثم فالإبداع ابتكار ذهني للفرد أو للمؤسسة، أما الابتكار فهو تطبيق الأفكار المبدعة في المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يستوجب نوعية خاصة القيادات ذات الرؤى الإبداعية القادرة على توليد الآليات الإدارية وتطبيقها بما يحسن ويطور من العمل المؤسسي، ويستوجب ذلك الرضا النفسي والأمان الوظيفي لتلك القيادات حتى تستطيع الإتيان بما هو جديد من أجل التميز في الإنتاجية الجامعية بصفة خاصة.

وتجدر الإشارة إلى أن الإبداع الذهني يمر بمراحل متعددة، حيث يبدأ الإعداد بالتحضير Preparations، ويعني تمركز العقل البشري على أبعاد وجوهرة الفكرة أو المشكلة قيد التوليد الإبداعي، ثم الحضانة (الاحتماء) Incubation وهي جعل محيط العقل البشري الوعاء الذي يحتوي الفكرة، حيث تذوب الفكرة في اللاوعي للعقل، ولا تتضح أمورها بوضوح، ثم التلميح (الإشراق) Intimation وهنا يبدأ الفرد في الإحياء بأن لديه جديد وهو أمر شعوري لا تظهر نتائجها كما أنها تعني انبثاق ومضة الإبداع، أي لحظة ولادة الفكرة الجديدة لحل المشكلة، ثم البصيرة أو التنوير (Insight) Illumination، وهنا تندفع زبدة الأفكار من اللاوعي إلى الإدراك الواعي في صورة كلمات وأفكار، ثم التثبيت أو الإظهار Verification، وفيها تؤكد الفكرة شفويا وتفصيليا وتطبيقيا. (Cason,2005,37-50).

وبناء عليه، فإن الإبداع في المؤسسات التعليمية Creativity in Organizatio يركز على العديد من المكونات من أهمها: خبراء التفكير المنظمي، ومهارات التفكير الإبداعي، والدوافع والحافزية المؤسسية، والتقنيات الحديثة في الأداء المهني، وتقنيات التفكير للهيئات الإدارية والتدريسية والإدارية والطلابية بالجامعات، الأمر الذي يؤكد دعم القيادات الجامعية للعقول المبدعة لإنتاج وابتكار الأفكار الإبداعية، مما يرسخ ما يسمى بثقافة الإبداع الإداري Culture of Managerial Creation Creativity

• آليات بناء وتأسيس ثقافة إبداعية إدارية :

إن إرساء الإبداع كقيم ممارسة وثقافة تنظيمية للمؤسسة تستوجب التشجيع والتدعيم للهيئات التدريسية والإدارية والطلاب من القيادات الإدارية ذات القدرة على بناء ما يسمى توقعات الإبداعية Expectation of Creativity فالهيئات التدريسية والإدارية والقيادية يستطيعون إرساء آليات نقاط الإبداع يشاركونهم في ذلك المجتمع المحلي وأولياء الأمور، ولن يتحقق ذلك إلا في البيئات الإبداعية داخل المؤسسات الجامعية؛ لذا فإن (صناعة) صنع الإبداعية Creativity Making فن ومهنة يستوجب إعداد برامج تنمية للهيئات التدريسية والقيادات من أجل إرساء التنافسية المؤسسية (www.standards.dfes.gov.uk/ntrp/2008.p.5).

كما أن عملية إدارة وتدعيم العقول المبدعة Supporting creative Minds لدى القيادات تستوجب العديد من الآليات المبتكرة من قبل القيادات الجامعية الأعلى، ومنها: (Leonard G., 2008, 22)

7 إيجاد آليات تحفيزية جديدة من خلال اتباع مداخل إدارية جديدة من أجل الإلتقان والإنجاز.

7 الكيفية التي تقدم بها القيادات التغذية الراجعة لهذه العقول المبدعة بما يسمح بقبولها، ويعطيهم أملا في التشجيع على المزيد، ولا تعد معوقا لهم.

7 آليات التنمية المهنية لهم وكيفية مساعدتهم على تطوير مهاراتهم المهنية بما يحقق العائد الابتكاري للمؤسسة.
7 العاملون يحتاجون لفهم الثقافة المؤسسية من أجل تحقيق الأهداف، ويتأتي ذلك من خلال إتباع القيادات العليا لمدخل إدارية توضح لهم مناحي الثقافة التنظيمية.

• إدارة الموقف الإبداعي؛ ناصيل الجذور وتكوين البذور :

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التحول الإبداعي للقائد أو المؤسسة الجامعية لتستوجب وجود العديد من الجوانب الإجرائية في الجامعات لترسيخ ثقافة الإبداع الإداري، ولعل من أهمها ما يلي: (Jeff Degraff, 2006, 20)

١- الجانب التعاوني: Collaborate quadrant

حيث يتم الاهتمام بتقديم الخدمات التعليمية والبحثية والإدارية، والعمل كفريق وتحقيق الإنماء الشامل للمنظمة. وهنا يصبح الإبداع متمثلاً في إيجاد برنامج تدريبي يرفع من الروح المعنوية، ويقلل من معدلات الارتداد الوظيفي.

٢- الجانب التنافسي: Compate quadrant

ويحدث الإبداع حينما يبحث المبدعون من قيادات الجامعة عن أساليب جديدة من أجل الحصول على موارد ذاتية للجامعة. وهنا يصبح الابتكار متمثلاً في توفير الموارد المادية الذاتية للجامعة مع الطاقات البشرية ذات القدرات التنافسية.

٣- الجانب الرقابي Control quadrant

ونعني به الآليات الرقابية ذات التقنيات الحديثة العالية، والتي تولي اهتماماً بأعلى أداء للمهام والمستويات دون المساس بالأمن النفسي للفرد.

٤- الجانب الابتكاري: Create quadrant

حيث يقوم القادة المبدعون بالتفكير على مستوى طويل المدى وذلك لجعل الأعمال التي يقومون بها أكثر تميزاً. وتجدر الإشارة إلى أن القوة الإبداعية – رأس مال الإبداع Creative Capital – والمتمثلة في ميادين الثقافة تقتضي من المؤسسات التعليمية وبخاصة الجامعية أن تتميز قياداتها بالرؤية الإبداعية وكيفية تدعيم وتأسيس ثقافة الإبداع داخل مؤسساتهم من أجل الوصول لما يسمى الرأس مالية الإبداعية ذات القدرة التنافسية العالمية في ميدان التعليم . إن القيم الإبداعية التي تحتاج مؤسساتنا الجامعية إرساء دعائمها متعددة؛ وأهمها: الاتساع أو التوسعة الخدمية Extensions من أجل إيجاد تسويق الخدمات عالمياً، والإثراء أو تحسين الإنتاجية -Product improvement / enhan- ، واعتبارات ومقتضيات الجودة Quality consideration والتقنية الحديثة New Technology ، والابتكارية الإنتاجية Product Innovation وديمومة التدريب التنموي للموارد البشرية والحافزية Motivation من خلال الجوانب الملموسة (المادية Tangible) والمعنوية Intangible.

إن المؤسسات الجامعية تتوقع من كافة منسوبيها تبني القيم التنظيمية والإبداعية لها، بما يؤثر على سلوكياتهم وأدائهم المهني ويحقق المرجو من الأداء المؤسسي، ألا وهو الإنتاجية الإبتكارية، ولن يتحقق ذلك إلا إذا تمت السيطرة على كافة الضغوط المهنية والوظيفية والعوائق التدريسية والإدارية للقيادات والهيئات التدريسية، لذا فإن العلاقة بين الاحتراق النفسي والإبداع الإداري علاقة عكسية تضادية، الأمر الذي يحتم ضرورة الوقاية من الاحتراق حتى تضمن المؤسسات الجامعية مزيداً من إرساء قيم الإبداع وبلورتها في سلوكيات تتسم بالاستمرار بما يحقق ثقافة الإبداع على الصعيد المؤسسي.

وبناء عليه، فإن التغيير المرجو في كافة المؤسسات الجامعية يستوجب عليها أن تكون وتشكل قيماً تنظيمية محفزة للثقافة الإبداعية، بحيث يتم ترجمة هذه القيم إلى ممارسات فعلية من الأفراد والجماعات والقيادات على كافة مستوياتها التنظيمية، وبالتالي تصبح للمؤسسات الجامعية ثقافة إبداعية تنضوي على قيم تنظيمية مبدعة قادرة على إحداث التغيير والتطوير في المنظومة الإدارية والبحثية والتعليمية.

ويستخلص دركر (Druker, 2003) ست ممارسات تتبناها الإدارة المبدعة باعتبارها قيماً تنظيمية محفزة للثقافة الإبداعية وهي:

- 7 **التحدي:** ويقضي كون القائد الإداري واعياً بشكل جيد بكافة المعلومات الخاصة بالعاملين، بما يمكنه من تحفيز الدوافع الجوهرية الكامنة لديهم لخلق القدرة الإبداعية والطاقة الإبتكارية.
- 7 **الحرية:** حيث تعتبر من العوامل الداخلية للشعور بالتملك وحب العمل وانتمائهم إليه عندما يقومون بالعمل بالطريقة التي تروق إليهم ولكن في كثير من الأحيان، فإن المديرين يميلون إلى سوء الإدارة بتغيير الأهداف بشكل مستمر أو يمنحون الحرية اسماً دون تطبيق.
- 7 **المصادر والموارد:** حيث إن الإدارة الجيدة للوقت والاستغلال الأمثل للموارد المادية وتوظيفها وفقاً لمتطلبات ومتطلبات المؤسسة الجامعية يعدان من أهم مقومات تأصيل ثقافة الإبداع المؤسسي.
- 7 **سمات وصفات مجموعة العمل "جماعة العمل":** على الإدارة إيجاد فرق عمل جماعية تتميز بالتنوع والاختلاف في وجهات النظر مما يكسب الأفراد رؤى جديدة وإبداع وتفكير إبداعي.
- 7 **التشجيع التوجيهي والإشرافي:** يهمل - أحياناً - القيادات المدح للأفكار الإبداعية والجهود التي قد لا تكفل بالنجاح، مما يجعل الإبداع يتواري وضوحاً، فالأفراد بحاجة إلى الشعور بأهميتهم وأهمية ما يقومون به مع القدرة على التسامح حيال الأخطاء وبالتالي يمكن للأفراد العمل بنجاح.
- 7 **الدعم المنظمي:** ويعنى قدرة القيادات على تدعيم الجهود الإبداعية للعاملين دعماً منظماً بما يحقق تلافي الأخطاء وتحقيق الفعالية المؤسسية.

• **البيئة التنظيمية للمنظمات المبدعة** Organizational Environment for innovative Organization

إن المحور الجوهري للمنظمات المبدعة يقوم على تطويرها لبيئة تنظيمية تعمل على بلورة الاتجاهات الإبداعية في منهج فكري وعملي، يركز على قيم ومعايير وممارسات ووظيفية تعمل على ترسيخ الإبداع كهدف تنظيمي متجدد ومطلوب، وإيجاد النظم والأساليب التي تجعل العملية الإبداعية ذات قيمة ووظيفية تمثل قاسما مشتركا بين العاملين على مختلف درجاتهم الوظيفية فبيئة المنظمة الداخلية - التي تتصف بوجود الإمكانيات المادية وتوفر المعلومات والخبرة المتاحة لأعضاء المنظمة، والنظام الإداري المرن الذي لا يتصف بالتعقيد أو الجمود، والمناخ الذي تسوده الثقة بين الأفراد والتي هي أساس تنمية الاتصال المفتوح الذي يساعده بدوره على تدفق المعلومات وحل المشكلات - من شأنها أن تؤثر على السلوك الإبداعي في المنظمة عن طريق تشجيع التعبير عن الأفكار الجديدة وتطويرها وحمايتها وتقديرها. فالإبداع يتم من قبل الأفراد والجماعات التي تعمل داخل بيئة معينة، وهذه البيئة تؤثر على سلوكهم الإبداعي بما توفره لهم من دعم وإمكانيات وقوة ونماذج للسلوك الإبداعي (رفعت الفاعوري، ٢٠٠٥، ١٧٥).

• **العلاقة بين الاحتراق النفسي وثقافة الإبداع الإداري :**

إن الإبداع الفردي أو المؤسسي يتجلى جوهره وضوحا من خلال تأصيل ثقافة منتظمة تقيم الإبداع مع ضرورة استحداث وحدات إدارية تولي اهتماما بالإبداع والابتكار، إيجاد أنظمة عمل وأجور وحوافز للمبدعين، تعدد الأساليب الإدارية لتنمية الاتجاهات الإبداعية وتشجيعها، تأصيل جودة المناخ التنظيمي الداعم لتشجيع الإبداع واستقلالته والمشاركة في اتخاذ القرارات... الخ.

تجدر الإشارة إلى أن القيادات الإدارية ذات السلوكيات والقيم الإبداعية في أداء مهامها الإدارية، وترسيم المعايير الإبداعية كأساس للعمل المهني داخل كلية أو وحدات إدارية، يعدون من الركائز الأساسية في تحقيق أعلى معدلات الإنجاز المؤسس لجامعته، وبالتالي يعد ذلك مرتكزا أساسيا لقدرة الجامعة على التنافسية المحلية والإقليمية والدولية.

وبناء عليه، فإن الاحتراق النفسي ومستوياته المتعددة للقيادات تلتقي من قريب أو بعيد مع كافة معوقات ثقافة الإبداع المهني للقيادات الجامعية، وتكاد تكون المعوقات الشخصية والتنظيمية والبيئية مصدرا رئيسا للمستويات الأعلى للاحتراق النفسي للقيادات، لذا فإن الاحتراق النفسي يقلل كثيرا من الرؤية الإبداعية للقيادات في أداء العمل المهني بصفة عامة.

• **ثالثاً : واقع الجامعات السعودية**

يعد تطوير الكفاءة الداخلية لنظام التعليم العالي من أبرز التحديات التي تواجه هذا القطاع، فتجاوز عدد السنوات المقررة للتخرج، وانخفاض نسبة

الخريجين إلى المستجدين تؤثر تأثيراً كبيراً على قدرة هذا النظام على تلبية الطلب المتنامي على الالتحاق بالتعليم العالي من خريجي المرحلة الثانوية. ولاشك أن كفاءة أعضاء هيئة التدريس، ومستوى البرامج الدراسية، وفعالية الجهاز الإداري للجامعات والكليات، تعد من أبرز العوامل المؤثرة على الكفاءة الداخلية، لذا يتعين الاهتمام على ألا تكون التوسعات في الطاقة الاستيعابية للنظام على حساب كفاءته وأدائه، وأيضاً الاستمرار في التركيز على ضمان كفاءة هيئة التدريس من خلال توفير سبل تطوير القدرات والمعارف لأعضائها من جهة، وإخضاعها للتقويم والمتابعة المستمرة من جهة أخرى، مع دعم التوجه نحو تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي.

كما تعد قضية الموازنة والتوافق بين مخرجات النظام التعليمي ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجات سوق العمل من أبرز قضايا التنمية في المملكة. كما يعد تطوير الكفاءة الخارجية لنظام التعليم العالي لب هذه القضية. فتعزيز الكفاءة الخارجية للتعليم العام والكفاءة الداخلية لنظام التعليم العالي شرطان ضروريان لتحسين كفاءة التعليم العالي الخارجية وعليه يتعين ترشيد سياسات سوق العمل بما يحقق الإسهام في تطوير كفاءة نظام التعليم العالي الخارجية، وتوجيه الحوافز الدعم المادي الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي لطلابها وطالباتها، إلى مجالات الاختصاص التي تحتاجها عملية التنمية. (المملكة العربية السعودية، وزارة الاقتصاد والتخطيط خطة التنمية الثامنة، ٢٠٠٥ - ٢٠٠٩، ٣، ٤).

• البيئة التنظيمية للقيادات الجامعية بالسعودية: توصيفاً تشريعياً: • مدير الجامعة :

يعين مدير الجامعة ويعضى من منصبه بأمر ملكي بناء على اقتراح وزير التعليم العالي، ويكون تعيينه في المرتبة الممتازة وتطبق عليه أحكام موظفي المرتبة الممتازة.

يكون مدير الجامعة مسئولاً أمام وزير التعليم العالي طبقاً لهذا النظام ويتولى إدارة شئونها العلمية، والإدارية، والمالية، ويشرف على تنفيذ هذا النظام ولوائحه وقرارات مجلس التعليم العالي ولوائح الجامعة وقرارات مجالسها ويمثل الجامعة أمام الهيئات الأخرى، وله أن يفوض بعض صلاحياته.

يقدم مدير الجامعة لوزير التعليم العالي تقريراً عن شئون الجامعة ونواحي نشاطها عن كل سنة دراسية في موعد لا يتجاوز الشهر الرابع من السنة الدراسية التالية لها وذلك طبقاً للعناصر التي يضعها مجلس التعليم العالي ويتم إقرار التقرير من قبل مجلس الجامعة المختص، وعلى وزير التعليم العالي رفع التقرير إلى مجلس التعليم العالي، ويناقش التقرير في أول دورة للمجلس تمهيداً لرفعه إلى رئيس مجلس الوزراء. (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ٢٠٠٩، مادة ٢٣، ٢٤، ٢٥، ص ٣٨).

• وكلاء الجامعة :

يكون لكل جامعة وكيل أو أكثر يحدد عددهم مجلس التعليم العالي من بين أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ مشارك على الأقل، يكلف وكيل الجامعة بعمله، ويعضى منه بقرار من مجلس التعليم العالي بناء على ترشيح مدير الجامعة وموافقة وزير التعليم العالي، ويكون التكليف لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرتين، كما يعاون الوكلاء مدير الجامعة في إدارة شئونها وتحدد اللوائح صلاحياتهم، ويقوم أقدمهم عند تعددهم مقام مدير الجامعة عند غيابه أو خلو منصبه. (المرجع السابق، ٢٠٠٩، مادة ٢٦، ٢٧، ص ٣٩).

• العمداء ووكلائهم :

يعين عميد الكلية أو المعهد من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من وزير التعليم العالي بناء على ترشيح مدير الجامعة، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد، ويتولى العميد إدارة الشؤون العلمية والإدارية والمالية للكلية أو المعهد في حدود هذا النظام ولوائحه، ويقدم إلى مدير الجامعة في نهاية كل سنة جامعية تقريراً عن شؤون التعليم وسائر وجوه النشاط في الكلية أو المعهد، ويجوز أن يكون لكل كلية أو معهد وكيل أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية يعينهم مدير الجامعة لمدة سنتين قابلة للتجديد بناء على ترشيح العميد ويعاون الوكيل العميد في أعماله، وينوب عنه أقدم الوكلاء عند تعددهم أثناء غيابه أو خلو منصبه، ويتولى أحدهم أمانة مجلس الكلية أو المعهد. (المرجع السابق، ٢٠٠٩، مواد ٣٦، ٣٧، ٣٨، ص ٤٥).

• رئيس القسم :

يعين رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد وهو المسئول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية فيه، ويقدم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية. (المرجع السابق، مادة ٤٤، ص ٤٧).

• العمادات المساندة :

يعين عمداء العمادات المساندة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من وزير التعليم العالي بناء على ترشيح مدير الجامعة، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد. ويجوز من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية وكلاء لعمداء العمادات المساندة، ويتم التعيين بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح العميد ويكون لمدة سنتين قابلة للتجديد ويعاون الوكيل العميد في أعماله، وينوب عنه أثناء غيابه أو خلو منصبه. (المرجع السابق، ٢٠٠٩، مادة ٣٩، ٤٠، ص ٤٥).

• عمادة الدراسات العليا :

ينشأ في كل جامعة عمادة للدراسات العليا ترتبط بوكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي وتتولى الإشراف على جميع برامج الدراسات العليا بالجامعة، والتنسيق فيما بينها، والتوصية بالموافقة عليها وتقويمها والمراجعة الدائمة لها. وله على الأخص ما يلي: (المرجع السابق، مادة ٤، مادة ٥، ٢٣٢، ٢٣٣).

- ٧ اقتراح السياسة العامة للدراسات العليا أو تعديلها وتنسيقها في جميع كليات ومعاهد الجامعة ومتابعة تنفيذها بعد إقرارها.
- ٧ اقتراح اللوائح الداخلية بالتنسيق مع الأقسام العلمية فيما يتعلق بتنظيم الدراسات العليا.
- ٧ اقتراح أسس القبول للدراسات العليا وتنفيذها والإشراف عليها.
- ٧ الموافقة على تشكيل لجان الإشراف ومناقشة الرسائل العلمية.
- ٧ تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة بصفة دورية بواسطة لجان أو هيئات متخصصة من داخل أو من خارج الجامعة.
- ٧ دراسة التقارير الدورية التي تقدمها الأقسام العلمية في الجامعة.

• عميد البحث العلمي:

يكون عميد البحث العلمي مسئولاً عن إدارة الشؤون المالية، والإدارية، والفنية المرتبطة بالبحث العلمي في الجامعة وفق الأنظمة واللوائح المعمول بها، وله على وجه الخصوص المهام الآتية: (المرجع السابق، مادة ٧، ٣٣٩).

- ٧ الإشراف على إعداد خطة البحوث السنوية للجامعة والميزانية اللازمة لها تمهيدا لعرضها على مجلس العمادة.
- ٧ الصرف من ميزانية البحوث المقررة في حدود الصلاحيات المالية المفروضة له.
- ٧ الإشراف الفني، والإداري على مختلف نشاطات العمادة، ووضع الخطط وبرامج العمل، ومتابعة تنفيذها.
- ٧ الإشراف على أعمال مراكز البحوث المرتبطة بعمادة البحث العلمي ومتابعة نشاطاتها، وتقييم أدائها.
- ٧ التعاون والتنسيق مع مؤسسات ومعاهد، ومراكز البحوث المحلية داخل الجامعة، وخارجها، والاتصال بمؤسسات البحوث، ومراكز البحوث الأجنبية وتسخير ما يمكن الاستفادة منه لتحديث وتطوير حركة وتقنية البحث العلمي في الجامعة.
- ٧ التنسيق مع عمادة الدراسات العليا في كل ما له علاقة بإنجاز بحوث طلاب الدراسات العليا، والعمل على توفير الإمكانيات والوسائل البحثية لإنهاء بحوثهم، أو رسائلهم العلمية.

• وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحوث:

ينشأ في الجامعة لجنة دائمة للابتهات والتدريب يكونها مجلس الجامعة برئاسة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وترفع توصياتها إلى المجلس بعد اعتمادها من مدير الجامعة.

تختص لجنة الابهات والتدريب بالنظر بكل ما يتعلق بشئون الابهات والتدريب، ولها على الأخص ما يلي: (المرجع السابق، مادة ٢، مادة ٣، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٧٢، ٢٧٣).

٧ اقتراح السياسة العامة للابهات والتدريب.

٧ اقتراح الخطة السنوية لابهات وتدريب منسوبي الجامعة بعد التنسيق مع الجهات ذات العلاقة في الجامعة.

٧ النظر في توصية مجالس الكليات والمعاهد وما في حكمها بابهات المعيدين والمحاضرين، والتنسيق فيما بينها والتوصية بما تراه مناسبا في ضوء الخطة السنوية للابهات مع مراعاة ما يأتي:

٧ اقتراح السياسة العامة لاختيار المعيدين والمحاضرين ومدرسي اللغات ومساعدتي الباحثين وتوزيعهم على الأقسام والكليات.

• المراقب المالي:

يكون للجامعة مراقب مالي، ومساعد له، أو أكثر، وفقاً لحاجة العمل يختارهم مجلس الجامعة، بناء على ترشيح مدير الجامعة، لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد، ويكونون مسئولين أمام مجلس الجامعة. وفي حال غياب المراقب المالي، أو قيام عذر يمنعه من مباشرة أعماله، يكلف مدير الجامعة مساعده، أو أقدم مساعديه - في حال تعددهم - للقيام بعمله، ويرفع بذلك لمجلس الجامعة. (المرجع السابق، مادة ٢٠، ١١٥).

يراعى فيمن يختار مراقباً مالياً، أو مساعداً له، أن يكون سعودي الجنسية متصفاً بالأمانة، ونقاء السيرة، وتوافر فيه الكفاءة المهنية من حيث التأهل العلمي، والخبرة العملية.

وعلى المراقب المالي بصفة خاصة، الواجبات الآتية: (المرجع السابق، مادة ٢٧، ١١٧).

٧ التحقق من أن كافة أموال الجامعة المنقولة، والثابتة، تستعمل في الأغراض التي خصصت من أجلها، وأن لدى الإدارات المعنية من الإجراءات ما يكفل سلامة هذه الأموال، حسن استعمالها، واستغلالها.

٧ متابعة الأنظمة، واللوائح المالية، والمحاسبية المعمول بها، للتحقق من تطبيقها، وكفايتها، وملاءمتها، وتقديم مقترحاته لمدير الجامعة.

• رابعاً : الواقع المصري :

لقد شهد التعليم الجامعي تطوراً نوعياً في عقد التسعينيات من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، وتمثل ذلك في إنشاء العديد من

الجامعات الحكومية والخاصة لكي يكونان روافد كمية ونوعية جديدة تضافان للمؤسسات الجامعية سابقة النشأة، الأمر الذي أحدث نوعاً من التنافس التعليمي والبحثي والإداري والخدمي على مستوى كافة الجامعات وصولاً لأعلى معدلات الأداء الفعال، ومما يدعم ذلك الأمر إنشاء الهيئة القومية للاعتماد والجودة، والتي كان لها رافداً في كل كلية من الكليات الجامعية وأيضاً وحدة للاعتماد والجودة على مستوى كل جامعة، وكل ذلك يهدف الارتقاء والإنماء لكافة جوانب منظومة الأداء الجامعي من أجل التميز وترسيخ مبادئ التنافسية الإقليمية والدولية.

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجية تطوير التعليم العالي في مصر تستند إلى العديد من المبادئ والأسس منها على سبيل المثال ما يلي: (وزارة التعليم العالي ٢٠٠٠، ٢١)

- ٧ ضمان التنوع في سياسات النظم التعليمية لتستجيب لمطالب واحتياجات المجتمع وتتفق وموارد الدولة وخطط التنمية.
- ٧ تأكيد الممارسة الديمقراطية وبناء الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي.
- ٧ التطوير المستمر لأنماط جديدة لمنظومة التعليم العالي مع زيادة استخدام التقنيات الجديدة في العملية التعليمية.
- ٧ تأكيد الدعائم الأربعة للتعليم، وهي التعليم للمعرفة، التعليم للعمل التعليم للتنمية، التعليم لنكون.
- كما تضمنت الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي عدداً من القضايا المحورية، منها على سبيل المثال: (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٠، ٨).
- ٧ تحديث الإطار المؤسس والتنظيم الهيكلي العام ووضع تشريع جديد متكامل لمنظومة التعليم العالي.
- ٧ وضع أسس وآليات تقييم أداء المؤسسات التعليمية وصولاً للجودة الشاملة في منظومة التعليم العالي.
- ٧ تطوير نظم إعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- ٧ تعميق الصلات بين مؤسسات التعليم العالي في مصر مع مثيلاتها في الخارج مع المستويات الإقليمية والدولية.

• البيئة التنظيمية للقيادات الجامعية المصرية؛ توصيفاً وتشريعياً :

• رئيس الجامعة :

أوضحت المادة رقم ٢٥ أن قرار تعيين رئيس الجامعة، يصدر من رئيس الجمهورية، وذلك بناءً على عرض وزير التعليم العالي، ويشترط فيه أن يكون قد شغل لمدة خمس سنوات. على الأقل. وظيفة أستاذ في إحدى الجامعات لهذا القانون، ويكون تعيينه لمدة أربع سنوات، قابلة للتجديد.

وحددت المواد ٢٦، ٢٧، ٢٨ اختصاصات رئيس الجامعة، حيث يتولى إدارة شئون الجامعة العلمية والإدارية والمالية، وهو الذي يمثلها أمام الهيئات الأخرى، كما أنه مسئول عن تنفيذ القوانين واللوائح الجامعية، وقرارات مجلس الجامعة، والمجلس الأعلى للجامعات في حدود هذه القوانين واللوائح.

وله في حالة الإخلال بالنظام، أن يوقف الدراسة كلها أو بعضها، على أن يعرض قرار الوقف على الوزير المختص، خلال ثلاثة أيام، وعلى مجلس الجامعة خلال أسبوع.

يقدم رئيس الجامعة بعد العرض على مجلس الجامعة، تقريراً في نهاية كل عام جامعي، إلى وزير التعليم العالي عن متابعة شئون التعليم والبحث العلمي وسائر نواحي النشاط الأخرى في الجامعة، وتقييمها ومراجعتها واقتراحاتها النهوض بها، وذلك للعرض على المجلس الأعلى للجامعات.

• نواب رئيس الجامعة :

نصت المادة رقم ٢٩ في الفقرة الأولى من المادة ٢٩ مستبدلة بالقانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٩٤م . الجريدة الرسمية . العدد ٢١ مكرر في ٣١/٥/١٩٩٤م، ونصت على أن يكون لكل جامعة ثلاث نواب لرئيس، يعاونونه في إدارة شئونها، ويقوم أقدمهم مقامه عند غيابه.

ويكون تعيين نائب الرئيس بقرار من رئيس الجمهورية، بناءً على عرض وزير التعليم العالي، بعد أخذ رأي رئيس الجامعة، ويشترط فيه أن يكون قد شغل لمدة خمس سنوات - على الأقل - وظيفه أستاذ في إحدى الجامعات الخاضعة لهذا القانون. ويكون تعيينه لمدة أربع سنوات، قابلة للتجديد. ويجوز في حالة إنشاء فرع للجامعة تعيين نائب لرئيس الجامعة، يعاونه في إدارة شئون هذا الفرع. ويتم تحديد اختصاصات نائب الرئيس في قرار تعيينه.

• أمين الجامعة :

لقد أوضحت المادة رقم (٣٧)، الكيفية التي يتم بها تعيين أمين الجامعة، حيث أوضحت ذلك على هذا النحو، يكون للجامعة أمين، يُعين بقرار من رئيس الجمهورية، بناءً على عرض وزير التعليم العالي، بعد أخذ رأي رئيس الجامعة ويشترط فيه أن يكون ذا خبرة بالشئون الجامعية.

أما حدود مهامه، فهذا ما أوضحتها المادة رقم (٣٨) على النحو التالي: يتولى أمين الجامعة الأعمال الإدارية والمالية في الجامعة، تحت إشراف رئيس الجامعة ونوابه، ويكون مسئولاً عن تنفيذ القوانين واللوائح والنظم المقررة في حدود اختصاصه.

ويعاون أمين الجامعة أمينان مساعداً من العاملين ذوي الكفاءة في الجامعة ويقوم أقدمهما مقامه عند غيابه، وهذا ما نصت عليه المادة رقم (٣٩)، وتم إضافة

فقرة ثانية في هذه المادة بالقانون رقم (١٤٢) لسنة ١٩٩٤م، ومفادها، يجوز تعيين أمين مساعد ثالث للجامعة.

• مهام عميد الكلية:

تجدر الإشارة إلى أن اللائحة التنفيذية لقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م، والصادرة بقرار من رئيس الجمهورية رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥م، أوضحت هذه المهام، وتلك المسؤوليات الواجب عليه أداؤها، حيث نصت المادة رقم ٢٦ من هذه اللائحة، على قيام العميد بتنفيذ قرارات مجلس الكلية، ويبلغ رئيس الجامعة محاضر الجلسات والقرارات، خلال ثمانية أيام، من تاريخ صدورها، كما يبلغ الهيئات الجامعية المختصة، القرارات، التي يجب إبلاغها إليها. يقوم العميد بتصريف أمور الكلية، وإدارة شئونها العلمية والإدارية والمالية في حدود السياسة، التي يرسمها مجلس الجامعة، ومجلس الكلية، وفقا لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها، ويتولى على الأخص ما يلي:

- ٧ الإشراف على إعداد الخطة التعليمية والعلمية في الكلية، ومتابعة تنفيذها.
- ٧ التنسيق بين الأجهزة الفنية والإدارية والعاملين بالكلية.
- ٧ مراقبة سير الدراسة والامتحانات وحفظ النظام داخل الكلية، وإبلاغ رئيس الجامعة، عن كل ما من شأنه المساس بسير العمل بالكلية، أو ما ينسب إلى أحد أعضاء هيئة التدريس.
- ٧ إعداد تقرير في نهاية كل عام جامعي عن شئون الكلية العلمية والتعليمية والإدارية والمالية، ويعرض هذا التقرير على مجلس الكلية، لإبداء الرأي بشأنه، توطئة لعرضه على مجلس الجامعة.

• مراقب عام الكلية؛ نظام تعيينه ومهامه:

وتجدر الإشارة إلى أن مراقب عام الكلية يجمع بين مجموعة من المسؤوليات تمكنه من إدارة مجموعة عريضة من الأنشطة والعمليات الإدارية المتشابهة تجمعها تخصصات متباينة على جميع المستويات التنظيمية، بجانب القيام بالتنسيق بينها، ورقابة سير العمل، بهدف تحقيق الأهداف الموضوعية.

ويرجع تعدد المسؤوليات الوظيفية لهذا المنصب الإداري، إلى تعدد الأقسام الإدارية، وتخصصاتها والمستويات التنظيمية التي يرأسها، وهذا . في حد ذاته . يضي عدة أبعاد ذات مسؤوليات متنوعة، منها:

- ٧ المشاركة في تحديد احتياجات التنظيم من مختلف الأطر الفنية والإدارية وانتقاء الأفراد وتوزيعهم على مختلف الوحدات، توجيه وتدريب الأفراد والمشاركة في إعداد وتخطيط برامج التدريب داخل التنظيم، عقد اللقاءات العلمية، الاتصال بهيئات التدريس خارج التنظيم، وانتقاء الأفراد للالتحاق بتلك البرامج.

٧ مراقبة تنفيذ القوانين واللوائح، والقرارات الصادرة من مجلس الكلية والأقسام، الإدارة العامة، أو المجالس التشريعية.

7 المشاركة في وضع التقارير السنوية للعاملين، ووضع نظام الحوافز والبت في الشكاوى ، والعمل على خلق مناخ إداري يتصف بالحوار الديمقراطي الموضوعي.

7 إعداد تقارير دورية سنوية عن سير العمل الإداري بالكلية، وتحديد المعوقات التي تحول دون إتمام عملية الإنجاز الإداري وكيفية التغلب عليها .

• وكيل الكلية : نظام التعيين ، الأدوار والمسئوليات في ضوء القوانين المنظمة للجامعات المصرية:

يعتبر وكيل الكلية بصفة عامة، هو القائد الثاني بعد العميد في الكلية، وله حق قيادة الكلية أكاديمياً وإدارياً، في حالة غياب عميد الكلية، ويكون لكل كلية ثلاث وكلاء، يعاونون العميد في إدارة شئون الكلية، ويقوم أقدمهم عند غيابه ويختص أحدهما بالشئون الخاصة الدراسة والتعليم بمرحلة البكالوريوس أو الليسانس وشئون الطلاب الثقافية والرياضية والاجتماعية، ويختص الآخر بشئون الدراسات العليا والبحوث، وتوثيق الروابط مع الكليات ومع المعاهد والمراكز والهيئات المعنية بالبحث العلمي، والوكيل ثالث لكل كلية، يختص بشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ويكون بحكم وظيفته عضواً في مجلس خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

• رئيس القسم الأكاديمي؛ نظام التعيين، المهام:

يعين رئيس مجلس القسم من بين أقدم ثلاثة أساتذة في القسم، ويكون تعيينه، بقرار من رئيس الجامعة بعد أخذ رأي عميد الكلية لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، ولا يسري هذا الحكم في حالة وجود أقل من ثلاثة أساتذة، إذ تكون رئاسة مجلس القسم لأقدمهم.

ويعتبر رئيس مجلس القسم متنحياً عن رئاسة مجلس القسم، بتعيينه عميداً أو وكيلاً للكلية، وذلك إذا وجد غيره من الأساتذة في القسم.

وفي حالة خلو القسم من الأساتذة، يقوم بأعمال رئيس مجلسه، أقدم الأساتذة المساعدين فيه، ويكون له بهذا الوصف حق حضور مجلس الكلية، إلا عند النظر في شئون توظيف الأساتذة، ومع ذلك إذا لم يكن بالقسم من الأساتذة سوى الأجنبي، جاز أن يعهد إليه عند الاقتضاء برئاسة مجلس القسم، ويكون ذلك بقرار من رئيس الجامعة بعد أخذ رأي عميد الكلية.

وإذا كانت نصوص مواد القانون ٤٩ لسنة ١٩٧٢م، لم توضح توضيحاً دقيقاً لمهام المنوطة برئيس القسم أداءها، إلا أن اللائحة التنفيذية لهذا القانون، قد اشتملت إحدى موادها على ذلك، وهي المادة رقم ٤٢، ومفاد نصها التشريعي على النحو التالي:

يشرف رئيس مجلس القسم على الشئون العلمية والإدارية والمالية في القسم في حدود السياسية التي يرسمها مجلس الكلية ومجلس القسم وفقاً لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها، ويتولى بصفة خاصة:

- ٧ اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية الأخرى على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في القسم، وذلك للعرض على مجلس القسم.
- ٧ إعداد مقترحات الندب للتدريس من خارج الكلية بالنسبة للقسم، للعرض على مجلس القسم.
- ٧ اقتراح خطة الدراسات العليا والبحوث بالقسم، للعرض على مجلس القسم.
- ٧ متابعة تنفيذ قرارات وسياسة مجلس القسم والكلية فيما يخصه.
- ٧ حفظ النظام داخل القسم، وإبلاغ عميد الكلية على كل ما من شأنه المساس، بحسن سير العمل بالقسم.
- ٧ إعداد تقرير في نهاية كل عام جامعي، عن شئون القسم العلمية والتعليمية والإدارية والمالية، ويعرض هذا التقرير، على مجلس القسم، توطئة للعرض على مجلس الكلية.

• رابعاً : الدراسة الميدانية:

١- أهداف الدراسة الميدانية: تهدف الدراسة الميدانية للتعرف على:

- ٧ مستوى تكرار الاحتراق النفسي ودرجة شدته لدى كل من القيادات الجامعية بالطائف والزقازيق.
- ٧ أهم مصادر الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعة الطائف والزقازيق.
- ٧ أهم القيم المحفزة للإبداع المهني ومدى توافرها لدى القيادات الجامعية.
- ٧ مدى وجود ثقافة الإبداع المؤسسي لدى القيادات بجامعة الطائف والزقازيق.
- ٧ أثر شدة الاحتراق النفسي على ثقافة الإبداع المهني.

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية والإدارية، والقيادات الأكاديمية الإدارية في الكليات الجامعية النظرية والعلمية والوحدات الإدارية الرئيسية بالجامعة وعددهم (١٥٠) بجامعة الطائف وجامعة الزقازيق (٣٠٠) قائداً جامعياً.

٧ أما عينة الدراسة فقد أخذ الباحث عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغت عددها من جامعة الطائف (٩٠) ومن جامعة الزقازيق (١٨٣).

ويوضح الجدول التالي رقم (١) توزيع أفراد العينة من هيئة التدريس وفقاً للدرجة العلمية والكلية والخبرة في التعليم الجامعي وأيضاً توزيع أفراد العينة من الإداريين وفقاً لنوع الوظيفة والخبرة في العمل الإداري بالجامعة وطبيعة الإدارة (رئيسية أم فرعية) والجنس.

جدول رقم (١) : توزيع أفراد العينة

مغير الدراسة	القيادات بالطائف	القيادات بالزقازيق
١ - ٦	٤٨	١٠١
٧ - فأكثر	٤٢	٨٢
الإجمالي	٩٠	١٨٣
الإجمالي		
قيادات أكاديمية	٣٠	٩١
قيادات إدارية	٦٠	٩٢
الإجمالي	٩٠	١٨٣

ويوضح الجدول التالي رقم (٢) توزيع الأدوات الخاصة بالدراسة واسترجاعها على عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) : توزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة

نوعية العينة	الاستثمارات الموزعة	النسبة المئوية	الاستثمارات المجابة عليها	النسبة	الاستثمارات الصحيحة	النسبة	الاستثمارات المستبعدة	النسبة	الفقد في الاتجاه	النسبة
القيادات الجامعية بالطائف	٥٠	٢٥	٥٠	٢٥	٣٠	٦٠	٢٠	٤٠	-	
القيادات الجامعية بالزقازيق	١٥٠	٧٥	١٥٠	٧٥	٩١	٦٠	٢٥	٤٠	-	
القيادات الجامعية بالزقازيق	١٥٠	٥٠	١٥٠	٥٠	٩٢	٦٢	٤٨	٣٨	-	
الإجمالي	٣٠٠	١٠٠	٣٠٠	١٠٠	١٨٣	٦٠	١٠٧	٤٠	-	

٣- أدوات الدراسة : ويشتمل على أداتين :

• الأداة الأولى : مقياس الاحتراق النفسي :

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslash Burnout Inventory (M.B.I) الذي استخدمه مقابلة وسلامة

(١٩٩٣م)، بعد أن قاما بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتعديله، كما قام (الوابلي، ١٩٩٥) بترجمته أيضاً.

ولقد أشار الباحثون الذين استخدموا المقياس في دراستهم إلى أن المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين وإلى ثبوت جدوى هذا المقياس للاستخدام في البيئة التعليمية، وتمثل ذلك في عدة دراسات (أبو مغلي، ١٩٨٧؛ دواني وزملاؤه ١٩٨٩ حرتاوي ١٩٩١، عبد الرحمن ١٩٩٢، عليمات ١٩٩٣، ومقابلة وسلامة ١٩٩٣ العقرباوي ١٩٩٤، والطحاينة ١٩٩٦، والراشدان ١٩٩٧، طوالبه ١٩٩٩) (شهاب، ٢٠٠١م) (الجاثي ن٢٠٠٧م) (المهداوي، ٢٠٠٢م) النفسي سواء تلك التي أجريت في حقل التعليم، أو التي أجريت في حقول الخدمات الإنسانية الأخرى فقد استخدمت هذا المقياس، مما دفع الباحث إلى استخدام هذا المقياس في هذا البحث. ويحتوي المقياس على ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي هي:

٧ بعد الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion

٧ بعد تبدل الشعور Depersonal Lization

٧ بعد نقص الشعور بالإنجاز The Lack of sense for personal Accomplishment

ويقاس البعد الأول (الإجهاد الانفعالي) الذي يصيب القيادات الجامعية من جراء العمل الذي يقومون به، أما البعد الثاني (تبدل الشعور) فيقيس الشعور السلبي الذي يتكون لديهم نحو من يتعاملون معهم، ويتضمن هذا الشعور بالقسوة والإهمال وعدم الاحترام للعمالء. وأما البعد الثالث (نقص الشعور بالإنجاز) فيقيس نقص الشعور بالكفاءة والإنجاز لدى هيئات التدريس الإدارية وتطور الميل السلبي في تقويم ذواتهم والشعور بعدم الرضا عن إنجاز لدى القيادات الجامعية، وهذا يوصف على أنه انخفاض المعنويات وعدم القدرة على التكيف.

ويتكون مقياس ماسلاش من (٢٢) اثنتين وعشرين فقرة. تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته وقد بنيت فقرات هذا المقياس على شكل عبارات تسأل عن مشاعر الفرد المهني أو اتجاهاته ويطلب من الفحوص أن يستجيب مرتين للفقرة الواحدة، الأولى تشير إلى كم يتكرر هذا الشعور والثانية تشير إلى شدة وقوة هذا الشعور عندما يحدث. وقد درجت فقرات التكرار من (١ - ٦) حيث تعني الدرجة (٦) أن الشعور يحدث يوميا والدرجة (٥) يحدث معظم الأيام وهكذا تستمر الدرجات بالتنازل إلى الدرجة (١) حيث تعني أن هذا الشعور يحدث قليلا في السنة، أما درجات شدة المقياس فقد درج المقياس من (١ - ٧) حيث تعني الدرجة (٧) أن الشعور يحدث بدرجة قوية جدا والدرجة (٦) تعني حدوث الشعور بدرجة قوية وهكذا يستمر التدرج بالتنازل إلى أن يصل إلى الدرجة (١) حيث تعني أن الشعور يحصل بدرجة ضعيفة جدا.

ولتفسير الدرجات الفرعية التي تمثل الأداء على الأبعاد المختلفة صنفت إلى درجات احتراق تراوحت ما بين العالية والمتوسطة والمنخفضة، وقد تم تحديد

المعايير الخاصة بمستويات الاحتراق النفسي من تدريج المقياس نفسه؛ إذ عبرت الدرجات بين (٢,٥ - ٤,٥) للفقرة عن درجة متوسطة للتكرار، وتم ضرب (٢,٥) في عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاش، وتم ضرب (٤,٥) في عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس، وذلك للحصول على المستوى المتوسط للأبعاد الثلاثة للمقياس، كما عبرت الدرجات (٢,٥ - ٥,٥) عن درجة متوسطة للشدة، وما قيل سلفاً ينطبق هنا أيضاً، والجدول التالي يوضح هذا التصنيف وقيمه.

جدول رقم (٣): تصنيف مستويات الاحتراق النفسي على مستويي تكرار وشدة مقياس ماسلاش

المستوى الأبعاد	عال		متوسط		متدن	
	تكرار	شدة	تكرار	شدة	تكرار	شدة
الإجهاد الانفعالي	٤٠,٥ فما فوق	٤٩,٥ فما فوق	٢٢,٥ - ٤٠,٥	٢٢,٥ - ٤٩,٥	٢٢,٥ - ٩	٢٢,٥ - ٩
تبلد المشاعر	٢٢,٥ فما فوق	٢٧,٥ فما فوق	١٢,٥ - ٢٢,٥	١٢,٥ - ٢٧,٥	١٢,٥ - ٥	١٢,٥ - ٥
الشعور بنقص الإنجاز	٢٠ - ٨	٢٠ - ٨	٢٠ - ٣٦	٢٠ - ٤٤	٣٦ فما فوق	٤٤ فما فوق

يتبين من الجدول (٣) أن ارتفاع الدرجات في البعدين الأول (الإجهاد الانفعالي) والثاني (تبلد المشاعر) يدل على ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الفرد، في حين أن ارتفاع الدرجات في البعد الثالث (الشعور بنقص الإنجاز) يدل على تدني مستوى الاحتراق النفسي.

ووفقاً لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي فإن الفرد لا يصنف على أنه يعاني من الاحتراق النفسي أو لا يعاني ولكن على أساس أن درجة الاحتراق النفسي عنده تتراوح ما بين عالية أو متوسطة أو متدنية، وقد خصص لكل بعد من أبعاد الثلاثة فقرات معينة لقياسه والجدول التالي رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): أبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وعدد الفقرات الخاصة بكل بُعد وأرقامها

البعد	عدد الفقرات الخاصة به	أرقام الفقرات على المقياس
الإجهاد الانفعالي	٩	٢٠-١٦-١٤-١٣-٨-٦-٣-٢-١
تبلد المشاعر	٥	٢٢-١٥-١١-١٠-٥
نقص الشعور بالإنجاز	٨	٢١-١٩-١٨-١٧-١٢-٩-٧-٤

• صدق الأداة وثباتها :

وحول صدق الأداة وهي مقياس ماسلاش، فقد تم عرضه بمحاوره وعباراته على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والإدارة التربوية من أجل التحكيم العلمي له، وفي ضوء آرائهم تم إجراء بعض التعديلات لتلائم المحاور والعبارات للغرض الذي صيغت من أجله، ومن أجل معرفة البيانات تم اتباع طريقة تطبيق المقياس وإعادة التطبيق على عينة مختلفة بلغت (٣٥) من

القيادات، وبحساب معامل الارتباط بينهما بلغ ٠.٨٨، ومن ثم يمكن القول بأن المقياس على درجة عالية من الثبات.

• الأداة الثانية: (استبانة مصادر الاحترق النفسي)

وقد قام الباحث بإعدادها من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، وهدفت الأداة للكشف عن أهم مصادر الاحترق النفسي (شخصية تنظيمية، بيئية)، لذا بلغت محاورها (٣ محاور).

• الأداة الثالثة: (استبانة ثقافة الإبداع الإداري):

وقد قام الباحث بإعدادها من خلال العديد من الدراسات السابقة وهدفت للكشف عن أهم القيم المحفزة للإبداع ومدى توافرها للعينة في العمل المهني ومدى تأثير مستوى الاحترق النفسي عليها، لذا بلغت محاور الاستبانة (سنة محاور) لجمع المعلومات في إطارها معتمدا في ذلك على الأطار النظري للدراسة والاستفادة من بعض الدراسات السابقة.

وبعد إعداد محاور الأدوات الثانية والثالثة تم عرضهما على بعض الأساتذة وانتمائها للمحاور الفرعية للأداة، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات من أجل ملاءمتها لمقياس الغرض الذي صيغت من أجله.

ومن أجل معرفة ثبات الاستبانة تم إتباع طريقة تطبيق الأداة وإعادة التطبيق على عينة ممثلة للعينة الرئيسية للدراسة بلغت (٤٠) من جامعة الطائف، (٥٢) من جامعة الزقازيق بعد فترة زمنية تسعة عشر يوما، وبحساب معامل الارتباط بينهما عن طريق معامل الارتباط بمعادلة كارل بيرسون فبلغ معامل الارتباط ٠.٩٣ للأداة الثانية، وبلغ معامل الارتباط للأداة الثالثة ٨٩٪، ومن ثم يمكن القول بأنهما على درجة عالية من الثبات.

٤- إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة، وقد استغرق التوزيع وجمع الاستجابات ما يقرب من ثلاثين يوما، ثم تم تفريغ الاستجابات بعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة.

٥- المعالجة الإحصائية:

بعد القيام بتفريغ استجابات العينة، تمت المعالجة الإحصائية لنتائج الاستمارات، وفقا للتكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية مع استخدام (ك٢) أسلوبا إحصائيا مناسباً للدراسة للتأكد من الدلالة الإحصائية.

٦- نتائج الدراسة وتفسيرها :

• الأداة الأولى : مقياس ماسلاش :

السؤال الأول: ما مستوى تكرار الاحتراق النفسي وشدته لدى القيادات الجامعية في كل من جامعة الطائف والزقازيق من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي ولجميع العبارات كما يوضحه الجدول رقم (٥) على النحو التالي:

جدول (٥): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي للقيادات بجامعة الطائف والزقازيق

العبارة في المقياس	مستوى الشدة				مستوى التكرار				العبارة	البعد	م
	الانحراف		المتوسط		الانحراف		المتوسط				
	الزقازيق	الطائف	الزقازيق	الطائف	الزقازيق	الطائف	الزقازيق	الطائف			
١	١,١٩	١,٠٥	٤,١٩	٤,٠٩	١,٢٠	٠,٩٦	٣,٧	٣,٦٦	أشعر باستنفاد كامل طاقتي في نهاية الدوام	الإجهاد الإنفصالي	١
٢	١,١٧	١,٠٤	٤,٠٧	٤,١٤	١,٠٣	١,٠٦	٣,٩	٣,٥٦	أشعر بأنني أعمل أكثر مما ينبغي في هذه المهنة		٢
٣	١,٢٢	١,١٤	٤,٠٤	٤,٣١	١,١١	١,٠٦	٤,٠٢	٣,٥٧	أشعر بالاحتراق النفسي من ممارستي لهذه المهنة		٣
٦	١,٢٥	١,٢٩	٤,٢٦	٤,٣٨	١,١١	١,١١	٤	٣,٧١	أشعر أن عملي المهني يستنفذني إنفعالياً		٤
٨	١,٣٥	١,٣٥	٤,٤٤	٤,٣٩	١,١	١,٠٩	٣,٩٥	٤,٠٧	إن العمل مباشرة مع الناس يضع علي كاهلي عبئا ثقيلاً		٥
١٣	١,٣٤	١,٣٨	٤,٤٨	٤,٣٢	١,١٣	١,١٢	٣,٩٥	٣,٨٩	أشعر بالإنتهاك التام عندما أدرك أنني سأواجه يوم عمل جديد كل صباح		٦
١٤	١,٣٤	١,٤٣	٤,٤٦	٤,٣٠	١,١٤	١,٢٢	٤,٠٢	٣,٧٣	أشعر بالاختلاف وقرب النهاية من ممارستي لهذه المهنة		٧
١٦	١,٣٩	١,٣٥	٤,٥٥	٤,١٧	١,٠٤	١,٠٩	٤,١٧	٣,٧٦	أشعر بأنني محبط جراء ممارستي لمهنتي		٨
٢٠	١,٤١	١,٣١	٤,٤٦	٣,٩٦	١,١٤	١,٠٤	٤,٢٣	٣,٧٩	إن العمل المهني مع الناس طوال اليوم يسبب لي الإجهاد		٩
	٧,٩١	٦,٢٢	٣٩,٦٤	٣٨,٠٦	٥,٥٣	٥,١٩	٣٦,٦٠	٣٣,٧٢	الإجمالي		
٥	١,٤٦	١,٢١	٤,٤٩	٤,٣١	١,٠٨	٠,٩٦	٤,٢٩	٣,٧١	أشعر بأن زملائي	١٠	

									يلومونني لإهمالي حل مشاكلهم.		
١٠	١,٣٩	١,٥٣	٤,٦٢	٤,٤٢	١,٠٧	١,١٥	٤,١٢	٤	يراودني شعور من القلق بأن مهنتي جعلتني قاسي القلب.	١١	
١١	١,٤١	١,٣٨	٤,٦١	٤,٣٤	١,١٤	١,١٣	٤,١٥	٤	اصبحت أكثر قسوة تجاه الآخرين منذ ممارستي لمهنتي.	١٢	
١٥	١,٤٧	١,٤٠	٤,٥٨	٤,٢١	١,١٤	١,٠٦	٤,٢٨	٣,٧٨	اشعر بانتي أعمل زملائي والطلاب كأدوات لا كيشرك.	١٣	
٢٢	١,٥٢	١,٣٦	٤,٦٧	٤,١٦	١,٠٩	١,٠٤	٤,٢٨	٣,٩٤	لا أهتم حقيقة لما يحدث لبعض زملائي الذين يعملون معي.	١٤	
	٤,٩٦	٤,١٧	٢٢,٣٩	٢١,٤٤	٣,٥٠	٢,٨١	٢٠,٨٩	١٩,٤٣	الإجمالي		
٤	١,٤٧	١,٢١	٤,٥٧	٤,٢٠	١,١٩	١,٠٩	٤,٣١	٣,٥٩	اشعر بانتي متهيج عندما أعمل عن قرب مع زملائي.	١٥	
٧	١,٣٧	١,٣٤	٤,٦٤	٤,٥٣	١,١	١,٠٤	٤,١٩	٤,٠٤	أفهم بسهولة مشاعر زملائي والطلاب تجاه الأشياء.	١٦	
٩	١,٣٨	١,٣٩	٤,٤٢	٤,٣٦	١,٢١	١,٠٤	٤	٤,٠٧	أدرك أنني حققت إنجازات ذات قيمة في عملي.	١٧	
١٢	١,٥١	١,٤٧	٤,٤٧	٤,٣١	١,١٣	١,١٢	٤,١٦	٤,١٠	اشعر بانتي أؤثر إيجابياً في حياة الآخرين من خلال ممارستي لمهنتي.	١٨	
١٧	١,٣٦	١,٣٣	٤,٤٣	٤,١٤	١,١٣	١,١٢	٤,١٢	٣,٧٩	اشعر بالنشاط والحيوية.	١٩	
١٨	١,٢٧	١,٣٠	٤,٤٢	٣,٨٩	١,٢	١,٢٠	٤,١	٣,٧٠	أتعامل بفاعلية عالية مع مشكلات الزملاء والطلاب.	٢٠	
١٩	١,٣٦	١,٣٤	٤,٣٨	٣,٩٩	١,١٦	١,٠٧	٤,٠٩	٣,٧٩	أستطيع بسهولة تهينة مناخ تنظيمي جيد لكل من يعمل معي.	٢١	

وعبارة "أصبحت أكثر قسوة تجاه الآخرين منذ ممارستي لمهنتي" بالنسبة للقيادات بجامعة الطائف، وبالنسبة لعينة جامعة الزقازيق فجاءت العبارة "أشعر أن زملائي يلومونني لإهمالي حل مشاكلهم" في المرتبة الأولى، الأمر الذي يؤكد أن العلاقة الإنسانية والتعامل اليومي في المناخ الجامعي أخذت منحى التبلد تجاه مشاكل الزملاء، مما يؤثر سلباً على آليات إدارة العمل الجامعي وهذا يعطي مؤشراً بأن القيادات بجامعة الزقازيق تولي اهتماماً أولياً لتنفيذ رؤية الإدارة العليا للجامعة فيما يتعلق بمقتضيات العمل الجامعي دون الاهتمام بمشكلات أو متطلبات الزملاء، الأمر الذي يولد كثيراً من أنماط الصراع الوظيفي داخل المؤسسات الجامعية بصفة عامة.

أما بالنسبة لبعد الشعور بنقص الإنجاز، فأظهرت النتائج كونه متوسط المستوى، الأمر الذي قد يؤدي إلى روتينية الأداء وقلة الإنجاز، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن طبيعة الأمور الإدارية المعروضة على القيادات ومدى تجاوبهم مع مشكلات العمل ليست بالدرجة المثلى، كما أن تشعب الأعمال والمهام الموكلة إليهم، حيث إن متابعة وتنظيم العمل الجامعي يحتاج لجهد كبير، والتكرار اليومي وروتينية الأمور تؤدي إلى شعورهم بأن الأداء الإداري لهم ليس على المستوى المرجو، مما يؤدي إلى حالة من القلق الإداري المستمر مع كافة الهيئات التدريسية والإدارية والطلابية بالمؤسسة الجامعية.

وبالنسبة لشدة الاحتراق النفسي، فقد أظهرت النتائج في بعد الإجهاد الانفعالي لكل من عينة الجامعتين كونه متوسط المستوى، الأمر الذي قد يعود إلى كثرة المهام والواجبات والمهام الإدارية التي يمارسونها مع شعورهم بأن الضغوط المهنية ما تزال تحيط بهم باستمرار، ويؤكد ذلك مجيء العبارة "إن العمل مباشرة مع الناس يضع على كاهلي عبئاً ثقيلاً" في المرتبة الأولى بالنسبة لجامعة الطائف، أما بالنسبة للزقازيق فجاءت العبارة "أشعر بأنني محبط جراء ممارستي لمهنتي، الأمر الذي يبرهن على إحساسهم بالمعاناة اليومية من مهنتهم والتعامل اليومي مع الآخرين.

أما بعد تبلد المشاعر، فجاء متوسط المستوى، وربما يعود السبب إلى أنهم يتخذون موقف الحياد وعدم الاكتراث أو الاهتمام بما يدور حولهم، أو ما يعرض عليهم من مشكلات إدارية، كما أن إحساسهم بأنهم مهما كان أدائهم المهني وفق الرؤى المنشودة، إلا أن المطلوب منهم أعلى بكثير، ولا يلقي الرضا الوظيفي من كافة الهيئات الجامعية، لذلك يشعر القيادي أن الزملاء دوماً يوجهون له اللوم الأمر الذي انعكس سلباً في عدم اهتمامهم بمشكلاتهم مما جعله قلقاً من كونه قاس القلب في تعامله معهم، ويؤكد ذلك مجيء العبارة "يرادوني شعور من القلق بأن مهنتي جعلتني قاسي القلب" في المرتبة الأولى لدى عينة الطائف أو أنه من خلال اللوم الكثير لم يعد لديه الاهتمام الذاتي بما يعرضونه عليه نظراً لتكراره وروتينه، وهذا يؤكد مجيء العبارة "لا أهتم حقيقة لما يحدث لبعض زملائي الذين يعملون معي" في المرتبة الأولى بالنسبة لعينة الزقازيق.

وبالنسبة لبعدها نقص الشعور بالإنجاز فجاءت الشدة متوسطة المستوى، وربما يعود السبب في ذلك لعدم إرضاء القيادات عن عملهم وكانوا يأملون في تحقيق أداءات ونتائج أعلى، إلا أن الظروف والمناخات الجامعية لا تعطيهـم الفرصة لتحقيق أعلى الأداءات الإدارية مما يشعرون بهـذا النقص الإنجازي وهذا يؤكد حقيقة المستوى في البعدين الآخرين، وهذا التوافق بين آراء عينتي الدراسة ربما يعود إلى كثرة وتشابه الأعمال والأمور الإدارية التي يؤديونها، وهم مطالبون بالتفاعل معها برغم اختلاف طبيعة الجامعة وتنوع ظروفها .

• السؤال الثاني: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $a = (0.05)$ في الدرجة الكلية لتكرار الاحتراق النفسي أو شدته تعزى إلى متغير الخبرة بالنسبة للقيادات بجامعة الطائف والزقازيق؟ . وللإجابة على السؤال السابق كما يتضح من الجدول السابق رقم (٦)، تم حساب المتوسطات الحسابية على درجة التكرار والشدة للعينتين مع اختبار (ت) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية واتضح من الجدول رقم (٦) فيما يتعلق بمستوي التكرار وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(a = 0.05)$ بالنسبة للقيادات ذات الخبرة الجامعية (١ - ٦) تعزى لمتغير الخبرة لصالح القيادات بجامعة الزقازيق؛ حيث بلغ متوسطها في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالي، تبدل المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) جاءت علي التوالي (٣٨,٨٠، ٢٢,٢٧، ٣٥,١٤)، مقارنة بالقيادات بجامعة الطائف ذوي المتوسطات الحسابية (٣٣,٧٧، ١٩,٨٣، ٣١,٦٧) وبالكشف عن قيمة

جدول (٦) : يوضح الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير الخبرة بين القيادات بجامعة الطائف والزقازيق

البعدها	المتغير	العينة	التكرار				الشدة	
			متوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة	متوسط	انحراف
الإجهاد الإنفعالي	الطائف (٤٨) الزقازيق (١٠١)	٣٣,٧٧ ٣٨,٨٠	٥,٦٢ ٤,٣٥	٥,٩٨	دال	٣٩,٣٨	٦,٤٩	
						٤٢,٢٩	٧,٠٣	
تبدل المشاعر	الطائف (٤٨) الزقازيق (١٠١)	١٩,٨٣ ٢٢,٢٧	٣,٠٣ ٢,٨٢	٤,٨٠	دال	٢٢,٠٨	٤,١٢	
						٢٣,٧٥	٤,٧٣	
نقص الشعور	الطائف (٤٨)	٣١,٦٧	٤,٨٠	٤,٦٢	دال	٣٤,٨١	٦,٥٤	

		٦,٦٢	٣٧,٨٦			٤,٠٢	٣٥,١٤	الزقازيق (١٠١)		
غير دال	,١٢	٥,٥٩	٣٦,٥٥	غير دال	,٢٠	٤,٧١	٣٣,٦٧	الطائف (٤٢)	٧ فاكتر الخبرة	بالإنجاز الأجهاد الإنفعالي
		٧,٧٥	٣٦,٣٨			٥,٦٢	٣٣,٨٨	الزقازيق (٨٢)		
غير دال	,٠٠٦	٤,١٥	٢٠,٧١	غير دال	,٣٣	٢,٤٨	١٨,٩٨	الطائف (٤٢)	٧ فاكتر الخبرة	تبلد المشاعر
		٤,٧٤	٢٠,٧٢			٣,٥٢	١٩,١٨	الزقازيق (٨٢)		
غير دال	,٥٣	٥,٩١	٣١,٨٨	غير دال	,٥١	٣,٧١	٣٠,٣٣	الطائف (٤٢)	٧ فاكتر الخبرة	نقص الشعور بالإنجاز
		٧,٠١	٣٢,٥٦			٥,٤٨	٢٩,٨٥	الزقازيق (٨٢)		

(ت)، بلغت (٤,٠٢، ٤,٨، ٥,٩٨)، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$).

كما يتضح من الجدول رقم (٦) فيما يتعلق بمستوي الشدة، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختيار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$) تعزي لمتغير الخبرة لصالح القيادات بجامعة الزقازيق؛ حيث بلغ متوسطها في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) جاءت علي التوالي (٤٢,٢٩، ٢٣,٧٥، ٣٧,٨٦)، مقارنة بالقيادات بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٩,٣٨، ٢٢,٠٨، ٣٤,٨١) وبالكشف عن قيمة (ت)، بلغت (٢,٠٩، ٢,٦١)، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$).

واتضح من الجدول رقم (٦) بالنسبة للقيادات الجامعية ذات الخبرة من ٧ سنوات فأكثر فيما يتعلق بمستوي التكرار أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$) تعزي لمتغير الخبرة لصالح أي من عينتي الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لقيادات الطائف في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) علي التوالي (٣٠,١٨، ٣٣,٣٣، ٣٣,٩٨، ٦٧)، مقارنة بالقيادات بجامعة الزقازيق ذوى المتوسطات الحسابية (٢٩,٨٥، ١٩,١٨، ٢٣,٨٨)، وبالكشف عن قيمة (ت)، بلغت (,٣٣، ,٥١)، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$).

كما يتضح من الجدول رقم (٦) فيما يتعلق بمستوي الشدة، اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$) تعزي لمتغير طبيعة الوظيفة لصالح أي من عينتي الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقيادات بالطائف في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) جاءت علي التوالي (٣٦,٥٥، ٢٠,٧١، ٣١,٨٨)، مقارنة بالقيادات

بجامعة الزقازيق ذوى المتوسطات الحسابية (٣٦,٣٨، ٢٠,٧٢، ٣٢,٥٦) وبالكشف عن قيمة (ت)، بلغت (١٢، ٠٠٦، ٥٣)، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = ٠,٠٥$).

وبنظرة تحليلية لنتائج الجدول رقم (٦)، فقد اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a = ٠,٠٥$) بين متوسطات الاستجابات للعينتين تعزى إلى متغير الخبرة لصالح جامعة الزقازيق بالنسبة للقيادات ذات الخبرة من (١ - ٦ سنوات)، ويعود ذلك إلى أن نشأة الكيان الجامعي بالنسبة لجامعة الزقازيق هي الأقدم والأعرق، كما أن اكتمال النصاب العلمي من الدرجات العلمية يعطي عمقا وبرهانا على أصالة العمل الجامعي واستقلاليتها إداريا وتعليميا وبحثيا كما أن والمنطق العلمي الذي لا يحتاج إلى إثبات، مضاده أن القيادات ذات الخبرات العالية تكون لديها معرفة واسعة وخبرات متنوعة لحل المشكلات التي تواجهها بطرق متعددة لذلك تنخفض لديهم درجة الاحتراق النفسي، بينما ترتفع عند القيادات ذات الخبرات المنخفضة، إلا أن الواقع قد يبرهن على أن القيادات الجديدة تمتلك آليات إدارية وأساليب قيادية قادرة على إحداث الإنماء المؤسس بما تتفق والرؤى الدولية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a = ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات العينة بالنسبة لتكرار الاحتراق النفسي أو شدته للقيادات ذات الخبرة (٧ فأكثر)، وربما يعود الأمر في ذلك إلى روتينية الأداء اليومي أو الوعي التام بالمهام والواجبات التي يقومون بها والمشكلات التي تواجههم أثناء ممارسة مهامهم، كما يؤكد ذلك أنه مهما تكرار الاحتراق النفسي فإن القيادات ذات الخبرة (٧ سنوات فأكثر) تمارس مهامها بحكم الخبرة الوظيفية، فالأمر لديهم روتيني يومي بلا إبداع أو ابتكار، مما يؤدي إلى انخفاض شدة الاحتراق النفسي لديهم، كما أن خبرة تلك القيادات لها دور إيجابي في التقليل من شدة الاحتراق النفسي وذلك لأن الممارسة والتدريب العملي الذي يمارسونه يوميا يعطيهم القدرة الذاتية والكفاءة الإدارية على إيجاد الحلول المناسبة لكافة الضغوط المهنية أو المشكلات اليومية التي يواجهونها.

• السؤال الثالث: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $a = ٠,٠٥$ في الدرجة الكلية لتكرار الاحتراق النفسي أو شدته تعزى إلى متغير طبيعة المنصب القيادي للقيادات الأكاديمية والإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق؟

جدول (٧): يوضح الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير المنصب بين القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق.

البعد	المتغير	العينة	التكرار			الشدة						
			المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	الدلالة	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)			

دال	٣,٣٠	٤,٤٦	٣٥,٢٣	دال	٢,٠٦	٤,٥٤	٣٣,١٠	الطائف (٣٠)	قيادة أكاديمية	الإجها د الانفعالي
		٨,٢٣	٤٠,٤٣			٥,٦٤	٣٥,٤٣	الزقازيق (٩٢)		
دال	٢,٢٣	٣,٤١	٢٠,٥٠	دال	٢,٦٥	٢,٣٨	١٨,٧٠	الطائف (٣٠)	قيادة أكاديمية	تبلد المشاعر
		٥,١٠	٢٢,٧٣			٣,٥٣	٢٠,٥٣	الزقازيق (٩٢)		
دال	٢,٨٧	٤,٩٦	٣١,٩٠	غير دال	١,٥٧	٤,٣٠	٣٠,٤٧	الطائف (٣٠)	قيادة أكاديمية	نقص الشعور بالإنجاز
		٧,٤٧	٣٦,٠٩			٥,٤٨	٣٢,١٨	الزقازيق (٩٢)		
غير دال	,٥٣	٦,٥٢	٣٩,٤٧	دال	٤,٢٣	٥,٤٩	٣٤,٠٣	الطائف (٦٠)	قيادة أكاديمية	الإجها د الانفعالي
		٧,٥٤	٣٨,٨٤			٥,١٨	٣٧,٧٧	الزقازيق (٩١)		
غير دال	,١٧	٤,٤٥	٢١,٩٢	دال	٢,٦٦	٢,٩٥	١٩,٨٠	الطائف (٦٠)	قيادة أكاديمية	تبلد المشاعر
		٤,٨١	٢٢,٠٥			٣,٤٥	٢١,٢٤	الزقازيق (٩١)		
غير دال	,٥٦	٦,٩١	٣٤,٢٢	دال	٢,٤٦	٤,٣٩	٣١,٣٣	الطائف (٦٠)	قيادة أكاديمية	نقص الشعور بالإنجاز
		٧,١٧	٣٤,٨٨			٥,٢٩	٣٣,٣٦	الزقازيق (٩١)		

وللإجابة على السؤال السابق، فقد اتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوي التكرار وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) تعزي لمتغير المنصب لصالح القيادات الأكاديمية بجامعة الزقازيق في بعدي المقياس (الإجها د الانفعالي، تبلد المشاعر) حيث بلغ متوسطهما علي التوالي (٣٥,٤٣، ٢٠,٥٣)، مقارنة بالقيادات الأكاديمية بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٣,١٠، ١٨,٧٠) وبالكشف عن قيمة (ت)، بلغت (٢,٠٦، ٢,٦٥)، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$)، أما بعد نقص الشعور بالإنجاز فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين، إذ بلغ المتوسط الحسابي للقيادات الأكاديمية بجامعة الزقازيق (٣٢,١٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للقيادات الأكاديمية بجامعة الطائف (٣٠,٤٧)، وبالكشف عن قيمة (ت) بلغت (١,٥٧) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$).

كما يتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوي الشدة وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) تعزي لمتغير طبيعة الوظيفة لصالح القيادات الأكاديمية بجامعة الزقازيق؛ حيث بلغ متوسطها في أبعاد المقياس (الإجها د الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) جاءت علي التوالي (٤٠,٤٣، ٢٢,٧٣، ٣٦,٠٩)

مقارنة بالقيادات الأكاديمية بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٥،٢٣) (٢٠،٥٠، ٣١،٩٠) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٣،٣٠، ٢،٢٣، ٢،٨٧) ، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) .

وفيما يتعلق بمتغير المنصب للقيادات الإدارية، فقد اتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوى التكرار وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية وبالكشف عن مدى دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة لصالح القيادات الإدارية بجامعة الزقازيق في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالي تبدل المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) حيث بلغ متوسطها علي التوالي (٣٧،٧٧) (٢١،٢٤، ٣٣،٣٦) ، مقارنة بالقيادات الإدارية بجامعة الطائف ذوى المتوسطات الحسابية (٣٤،٠٣، ١٩،٨٠، ٣١،٣٣) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٤،٢٣، ٢،٦٦، ٢،٤٦) ، وهي قيم ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) ،

كما يتضح من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بمستوي الشدة ، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة لصالح أي من عينتي الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقيادات الإدارية بالطائف في أبعاد المقياس (الإجهاد الإنفعالي، تبدل المشاعر ، نقص الشعور بالإنجاز) جاءت علي التوالي (٣٩،٤٧، ٢١،٩٢، ٣٤،٢٢) ، مقارنة بالقيادات الإدارية بجامعة الزقازيق ذوى المتوسطات الحسابية (٣٨،٨٤، ٢٢،٠٥، ٣٤،٨٨) وبالكشف عن قيمة (ت) ، بلغت (٥٣، ١٧، ٥٦) ، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) .

لقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة لمقياس الاحتراق النفسي عند مستوى ($a = 0.05$) بين متوسطات استجابات العينتين تعزى إلى طبيعة المنصب القيادي في التكرار والشدة لصالح جامعة الزقازيق وربما يعود السبب في ذلك إلى أن آليات العمل الجامعي وتقنياته وأساليب إدارته في جامعة الزقازيق تعد هي الأصعب نظرا لكبر حجم الجامعة، والمتمثل في أن تعداد هيئات التدريس والطلاب والإداريين أكبر من جامعة الطائف، مما يدل على أن العمل الإداري بجامعة الزقازيق يحتاج لمزيد من الجهد والمعاناة، الأمر الذي يشعدهم دوما بالإجهاد لكثرة الأعباء والمطالب من قبل كافة الهيئات الجامعية، هذا بالنسبة للقيادات الأكاديمية، أما بالنسبة للقيادات الإدارية فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a = 0.05$) وبين متوسطات الاستجابات للعيينة تعزى إلى متغير المنصب، ويعود السبب في ذلك إلى تشابه أو تطابق الأعمال الإدارية الروتينية للقيادات الإدارية في كل من الجامعتين.

• السؤال الرابع : ما أهم مصادر الاحتراق النفسي لدى القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a = 0.05$) وتعزى لأي من العينتين ؟ :

غير دال	١,١	٢٣	٦٨	٩٢	١٤	٢٨	٤٨	٥٣,٣	%	لا أرى في تحمل مسؤوليات إضافية في عملي لعدم جدواها تنظيمياً.
غير دال	٨,٩	١٧	٨٢	٨٤	١٨	٢٧	٤٥	٥٠	%	لا يهتم العاملون معي بالمواظبة في أداء مهامهم مما يشعرنى بالاحترق النفسى
غير دال	٣,١	٢٢	٦٨	٩٣	١٨	٣١	٤١	٤٥,٦	%	ألتزم حرفياً بالتعليمات الصادرة من رؤسائى حتى لو تعارضت مع قناعتى المهنية.
غير دال	٢,٥	٢١	٨٢	٨٠	١٦	٣٤	٤٠	٤٤,٤	%	لم تعد لدي الدافعية نحو تحمل مسئوليات العمل الإدارى بسبب ضعف الاستقرار الوظيفى.
غير دال	٤,٨	١٦	٧٧	٩٠	١٦	٣٥	٣٩	٤٣,٣	%	يعوق الالتزام الحرفى بتطبيق القوانين الأفكار الإبداعية في العمل.
غير دال	٣,٤	١٨	٨٣	٨٢	١٥	٣٣	٤٢	٤٦,٧	%	تخلو الأنظمة والتشريعات الوظيفية من نصوص تتعلق بمتطلبات الإبداع الإدارى.
غير دال	٢,٢	٢٣	٧١	٨٩	١١	٤٣	٣٦	٤٠	%	يفتقد النظام لمعايير الإبداع المهني.
غير دال	٣,٥	٢١	٦٧	٩٥	١٦	٣٧	٣٧	٤١,١	%	يؤدى ضعف التأهيل الإدارى للقيادات إلى رفضهم للإبداعات المهنية لهيئات التدريس.
غير دال	٣,٥	٢١	٦٩	٩٣	١٢	٤٣	٣٥	٣٨,٩	%	تؤثر قلة الحوافز المعنوية على أصحاب الأفكار الإيجابية الجديدة.
غير دال	٩,٣	١٦	٦٦	١٠١	١٥	٤٢	٣٣	٣٦,٧	%	تزيد كثرة أعباء العمل الإدارى من درجات الاحتراق النفسى لدى القيادات.
غير دال	١٣,٤	١٥	٦٠	١٠٨	١٦	٤١	٣٣	٣٦,٧	%	لا يهتم المسؤولون بتقدير أهمية فرق العمل كأسلوب لاقتراح الأفكار الإبداعية لحل المشكلات.
غير دال	١٢,٦	١٥	٧٦	٩٢	٢١	٣٥	٣٤	٣٧,٨	%	يندر وجود الدورات التدريبية حول آليات إدارة الضغوط المهنية
غير دال	١٠,٧	١٩	٧١	٩٣	٢٣	٢٩	٣٨	٤٢,٢	%	يؤكد الرئيس المباشر على ضرورة الامتثال لوجهات نظر القيادة الإدارية العليا بالجامعة.
غير دال	٩,٨	٢٢	٧٤	٨٧	٢٤	٣٤	٣٢	٣٥,٦	%	يسأثر الرئيس المباشر بوجهة النظر الواجب الإلتزام بها مهنياً.
غير دال	٣,٦	٢٢	٧٠	٩١	١٨	٣٥	٣٧	٤١,١	%	يستعين بعض المسؤولين بالمقترحات الجديدة التي يتقدم بها العاملون بما يجعلنى أتأى بنفسى عن إبداء أرائى.
غير دال	٩,١	٢٤	٨١	٧٨	٢٥	٣٦	٢٩	٣٢,٢	%	يؤدى التوتر السائد فى المناخ الجامعى إلى ترايد مستويات الاحتراق النفسى.
غير دال	٢٠,٩	١٧	٩٣	٧٣	٢٨	٣٣	٢٩	٣٢,٢	%	تتعدد الإجراءات التنظيمية اللازمة لتطبيق الأفكار والأنشطة الجديدة

		المتبركة.							
دال	١٧,٣	١٩	٩٤	٧٠	٢٧	٣٢	٣١	٤	لا تهتم وسائل الإعلام بنشر الجهود الإبداعية للهيئات الإدارية على صعيد الجامعة.
		١٠,٤	٥١,٤	٣٨,٣	٣٠	٣٥,٦	٤,٤	%	٣٤٥
دال	١٤,٦	٢٣	٨٦	٧٤	٢٨	٣٨	٢٤	٤	ينتقد أولياء الأمور الأساليب الحديثة في العمل المهني دون إدراك لأهميتها.
		١٢,٦	٤٧	٤٠,٤	٣١,١	٤٢,٢	٢٦,٧	%	
دال	١٩,٢	٢٣	٨٢	٧٨	٢٩	٤١	٢٠	٤	يقبل تعاون مؤسسات المجتمع المحلي مع الجامعة فيما طرحه من أفكار جديدة لتطوير العمل الجامعي.
		١٢,٦	٤٤,٨	٤٢,٦	٣٢,٢	٤٥,٦	٢٢,٢	%	
دال	١٣,٧	٢٦	٨٣	٧٤	٣٠	٣٣	٢٧	٤	يندر الدعم المادي والمعنوي من أفراد المجتمع ومؤسساته للأفكار التي تطرحها إدارة الجامعة.
		١٤,٢	٤٥,٤	٤٠,٤	٣٣,٣	٣٦,٧	٣٠	%	
دال	٢٤,٦	٣١	٨٠	٧٢	٣٩	٣٤	١٧	٤	يؤكد المجتمع لسلك التبعية النمطية للاداء الجامعي.
		١٦,٩	٤٣,٧	٣٩,٣	٤٣,٣	٣٧,٨	١٨,٩	%	
دال	٩,٦	٣٩	٨٦	٥٨	٣٥	٣٤	٢١	٤	تؤثر الخبرات البيئية المكتسبة للفرد سلبا على توجهات الإبداع الإداري لديه.
		٢١,٣	٤٧	٣١,٧	٣٨,٩	٣٧,٨	٢٣,٣	%	
دال	١٣,١	٥٠	٧١	٦٢	٤٢	٣٣	١٥	٤	يلتزم القيادي بالتصرف في المواقف بما هو متعارف عليه في المجتمع وما يرضى عنه الجميع.
		٢٧,٣	٣٨,٨	٣٣,٩	٤٦,٧	٣٦,٧	١٦,٧	%	
دال	٨,٧	٥٥	٨٢	٤٦	٤٣	٣٣	١٤	٤	يندر وجود قنوات اتصال مفتوحة بين الجامعة والمجتمع المحلي، للتواصل إلى حلول إبداعية.
		٣٠,١	٤٤,٨	٢٥,١	٤٧,٨	٣٦,٧	١٥,٦	%	
غير دال	٢,٨	٧١	٧٣	٣٩	٤٤	٣٢	١٤	٤	لا تسولي المؤسسات المدنية المجتمعية اهتماماً بالانشطات الإبداعية للمؤسسات الجامعية.
		٣٨,٨	٣٩,٩	٢١,٣	٤٨,٩	٣٢,٦	١٥,٦	%	

البيانات المتبركة : المصادر المجتمعية

أما فيما يتعلق بالفروق الإحصائية بين استجابات العينتين، وعلاقتها بمتغيري البحث (طبيعة المنصب، والخبرة) فيوضحه الجدول التالي (٩).

جدول رقم (٩) : الفروق الإحصائية بين استجابات العينتين

البيد	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الأول	أكاديمي	الطائف (٣٠)	٢٦,٥٠	٥,٢٨	,٠٨٦	غير دال
		الزقازيق (٩٢)	٢٦,٤١	٤,٦٥		
الثاني	أكاديمي	الطائف (٣٠)	٣٠,٩٣	٤,٣٣	,٨٦	غير دال
		الزقازيق (٩٢)	٣١,٨٧	٥,٤١		
الثالث	أكاديمي	الطائف (٣٠)	١٩,٠٣	٤,٢١	٢,١	دال
		الزقازيق (٩٢)	٢٠,٩٨	٤,٤٤		
الأول	إداري	الطائف (٦٠)	٢٥,٢٥	٥,٥٨	,٩٢	غير دال
		الزقازيق (٩١)	٢٤,٥٢	٣,٩٧		
الثاني	إداري	الطائف (٦٠)	٢٧,١	٦,٨١	٣,٤٦	دال
		الزقازيق (٩١)	٣٠,٢	٤,٢٢		
الثالث	إداري	الطائف (٦٠)	١٧,٥٥	٥,٥١	٤,٦٨	دال
		الزقازيق (٩١)	٢١,٠٤	٣,٦٦		

غير دال	٢١,	٥,٩٨	٢٥,٠٩	الطائف (٤٢)	١-٢	١٠٠٠	الأول
		٣,٩٣	٢٤,٩	الزقازيق (٨٢)			
غير دال	١,٤٣	٦,٢٥	٢٨,٦٧	الطائف (٤٢)	١-٢	١٠٠٠	الثاني
		٤,٨٤	٣٠,١٢	الزقازيق (٨٢)			الثالث
دال	٢,٩٦	٥,١٧	٥,١٧	الطائف (٤٢)	١-٢	١٠٠٠	الأول
		٣,٧٧	٣,٧٧	الزقازيق (٨٢)			الثاني
غير دال	٢٦,	٥,٠٢	٢٦,١٧	الطائف (٤٨)	٧-فاكذ	١٠٠٠	الأول
		٤,٧٤	٢٥,٩٤	الزقازيق (١٠١)			الثاني
دال	٣,٨٥	٦,٤٧	٢٨,١٣	الطائف (٤٨)			الثالث
		٤,٨٦	٣١,٧٩	الزقازيق (١٠١)			
دال	٤,٣	٥,١٤	١٧,٦٩	الطائف (٤٨)	٧-فاكذ	١٠٠٠	الأول
		٤,٣٠	٢١,١٣	الزقازيق (١٠١)			الثاني

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المنصب للقيادات الأكاديمية في جامعتي الطائف والزقازيق في البعد الأول والثاني (المصادر الشخصية والتنظيمية)، حيث بلغت قيم (ت) (٠,٨٦، ٠,١٦) وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، لكن جاءت الفروق دالة إحصائياً بالنسبة للمصدر الثالث (البيئة) لصالح جامعة الطائف، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني أن المجتمع السعودي يشكل تأثيراً كبيراً على الأداء المهني ونوعيته.

وفيما يتعلق بمتغير المنصب للقيادات الإدارية فجاءت الفروق بين الإستجابات للعينتين غير دالة إحصائياً في البعد الأول، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٩٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، أما البعدان الثاني والثالث فجاءت الفروق دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة (ت) (٤,٦٨، ٣,٤٦)، وهما دالتان إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح جامعة الطائف، مما يعني أن الإلتزام الحر في القوانين واللوائح والجوانب التنظيمية بجانب المصادر البيئية أكثر شدة وتأثيراً على الأداء الإبداعي للقيادات بجامعة الطائف.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) بالنسبة لمتغير الخبرة أن القيادات بصفة عامة ذات الخبرة من (١ - ٦) جاءت الفروق في الإستجابات بينهما غير دالة إحصائياً في البعد الأول والثاني، حيث بلغت قيم (ت) (١,٤٣، ٠,٢١) وهما غير دالتان إحصائياً، أما البعد الثالث فجاءت الفروق الإحصائية ذات دلالة إحصائية لصالح جامعة الزقازيق عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٩٦).

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة للقيادات ذات الخبرة الجامعية من (٧ سنوات فأكثر)، فجاءت الفروق الإحصائية بين الإستجابات غير دالة إحصائياً في البعد الأول، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٢٦)، أما البعد الثاني والثالث، فجاءت الفروق دالة إحصائياً لصالح جامعة الطائف، حيث بلغت قيمة (ت) (٤,٣، ٣,٨٥).

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الجدول رقم (٩) أوضحت تعدد مصادر الاحتراق النفسي بالنسبة للعينتين سواء المصادر الشخصية أو التنظيمية أو البيئية، وإذا كانت النتائج في معظمها أكدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المصادر الشخصية فهذا يبرهن على اتفاق العينتين إلى حد كبير على طبيعة المصادر الشخصية ذات التأثير المتزايد على مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات بالجامعتين، الأمر الذي ينعكس سلباً على الإبداع المهني بصفة عامة وإذا كانت العبارتان رقمي (٧، ٩) جاءت دالة إحصائية، حيث بلغت قيم كا^٢ (٥،٦، ٨،٩) لصالح جامعة الطائف، فالأمر يدل على أن مستوى شدة الاحتراق في جامعة الطائف دفعهم لعدم الاهتمام بإدارة الصراع التنظيمي أو التطوع لإبداء الآراء والمقترحات في لجان الجامعة مما يبرهن على أن مستوى تكرار الاحتراق النفسي وشدته دفعت القيادات بجامعة الطائف لتقليدية الممارسة الإدارية وروتينية الأداء المهني بصفة عامة.

وبالنسبة للمصادر التنظيمية، فقد جاءت بعض النتائج غير دالة إحصائية الأمر الذي يبرهن على أن وجهات النظر والممارسة الفعالة للقيادات في الجامعتين تكاد تلتقي معاً، مما يجعل النتائج بلا فروق إحصائية في معظمها أما العبارات الدالة إحصائية، فجاءت لصالح جامعة الزقازيق وتمثلت أهم عباراتها في الالتزام الحر في بالقوانين واللوائح وكثرة الأعباء المهنية وعدم الاهتمام بتقدير أهمية فروق العمل، وقد يعود ذلك إلى نشأة الجامعة وتعدد المستويات الإدارية وتعقد المهام والأمال المرجوة من القيادات بجامعة الزقازيق مما يعني أن الأمر يحتاج لكثير من الأمور الإدارية حتى تستقيم الأمور وتنهض الجامعة وتقل مصادر الاحتراق النفسي، مما يؤكد على كون أن المصادر التنظيمية الأكثر شيوعاً وتأثيراً في مستويات الاحتراق النفسي بالنسبة للعينتين، وبالأخص جامعة الزقازيق وتمثل ذلك في قلة الدورات التدريبية والامتنال لوجهات نظر القيادات العليا، استئثار الرؤساء الأعلى بالرؤى الواجبة نحو الأداء المهني، التوتر التنظيمي، تعدد الإجراءات التنظيمية.

وبالنسبة للمصادر البيئية، فقد جاءت معظم الاستجابات دالة إحصائية حيث جاءت الفروق دالة إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق في العبارات (٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠)، ولصالح جامعة الطائف في العبارات (٢٧، ٣١، ٣٢)، الأمر الذي يبرهن على أن المجتمع المصري أو السعودي يؤثران إلى حد كبير سلباً على أداء القيادات الجامعية بصفة عامة، ويتمثل ذلك بالنسبة لجامعة الزقازيق في عدم اهتمام وسائل الإعلام بجهود القيادات ذات الرؤى الإبداعية، الانتقاد الدائم لأساليب العمل المهني، ندرة الدعم المادي والمعنوي لهم، التأكيد الدائم على ضرورة سلوك التبعية النمطية للأداء الجامعي،... الخ، وأيضاً بالنسبة لجامعة الطائف، فإن التأثير السلبي تمثل في عدم الاكتراث بالتعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي والجامعة فيما يتم طرحه من أفكار لتطوير العمل الجامعي، ندرة

التزام القيادي بالتصرف في المواقف بما هو متعارف عليه مجتمعيًا، ندرة وجود قنوات الاتصال بين الجامعة والمجتمع المحلي، سلوك النمطية في الأداء.

وقد يعود ذلك إلى أن المجتمعين المصري والسعودي يصبان إلى مزيد من الإنماء الشامل في كافة منظومة الحياة المجتمعية، إلا أن كثرة المشكلات والتحديات بهما يشكلان ضغوطا مجتمعية ومهنية على القيادات الجامعية التي تحاول التوافق مع الرؤى الوطنية وتحقيق الآمال القومية، إلا أن حدة الضغوط المجتمعية تؤثر سلبا عليهم، وتؤدي بهم إلى روتينية الأداء مما يجعلهم يشعرون بالإحترق النفسي وقلة القدرة على تاصيل الإبداع الإداري.

• السؤال الخامس: ما طبيعة وجود قيم ثقافة الإبداع الإداري لدى عينتي الدراسة وفقاً لمحاوَر الأداة البحثية الثالثة؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية تم استخدام تكرار الاستجابات والنسبة المئوية وفقاً لكل عبارة وحسب قيم (كا) لتفسير الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقاً لجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠): يوضح استجابات العينتين فيما يتعلق بثقافة الإبداع المؤسس لدى العينة

بعد	العبارة	الطلائف			الزقازيق			كا	دلالة
		دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا		
غير	تزيد مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات من درجة التزامهم بتنفيذها.	١	٣٨	٥١	٦	٨٨	٨٩	٢,٨٤	دال
		١	٤٢	٥٧	٣	٤٨	٤٨,٢		
غير	تحقق المشاركة في صنع القرارات استيعاب الأعضاء لأهداف القرار.	٤	٤٦	٤٠	٤	٩٥	٨٤	١,٠٩	دال
		٤,٤	٥١,١	٤٤,٤	٢,٢	٥١,٩	٤٥,٩		
غير	القرارات التي يتم اتخاذها بواسطة المجالس تكون أكثر موضوعية من القرارات الفردية بواسطة رئيس القسم.	٣٩	٤٧	٤	٨٣	٩٦	٤	١,١١	دال
		٤٣,٣	٥٢,٢	٤,٤	٤٥,٤	٥٢,٥	٢,٢		
غير	تتيح المشاركة في صنع القرارات تحقيق الشعور بالذاتية والإنجاز.	٣٩	٤٨	٣	٨٢	٩١	١٠	,٧٦	دال
		٤٣,٣	٥٣,٣	٣,٣	٤٤,٨	٤٩,٧	٥,٥		
غير	عندما تتباين الآراء تبايناً واضحاً بشأن اتخاذ قرار ما، يتم التصويت على القرار المراد اتخاذه من المتأثرين.	٤	٤٨	٣٨	١٤	٩٨	٧١	١,١٢	دال
		٤,٤	٥٣,٣	٤٢,٢	٧,٧	٥٣,٦	٣٨,٨		
دال	تنتمي المشاركة في صنع القرارات الرؤية الواضحة للأهداف التنظيمية.	٣	٤٢	٤٥	٦٦	١٤	١٠,٢	٥,٩٩	دال
		٣,٣	٤٦,٧	٥٠	٣٦,١	٧,٧	٥٥,٧		
دال	تؤدي مشاركة الأعضاء في صنع القرارات إلى دراسة المشكلة قيد القرار بشكل متكامل.	٥	٤٠	٤٥	٦١	١٦	١٠,٦	٧,١٦	دال
		٥,٦	٤٤,٤	٥٠	٣٣,٣	٨,٧	٥٧,٩		
دال	تولي الجامعات اهتماماً بعقد الاحتفالات للإشادة بالإنجاز	٤٣	٤٦	١	٥٢	١٠,٦	٢٥	١٦,١	دال
		٤٧,٨	٥١,١	١,١	٢٨,٤	٥٧,٩	١٣,٧		

البيد الأول: قيمة المشاركة الفعالة

									الإبداعية لمنسوبي الجامعة.
		٢٢	١١٢	٤٩	٥	٤٣	٤٢	٤٦	يتم إعطاء الوقت المناسب
دال	١١,٦٣	١٢	٦١,٢	٢٦,٨	٥,٦	٤٧,٨	٤٦,٧	٤٦,٧	للتفكير الإبداعي لمنسوبي
									الجامعة لتطوير العمل الجماعي.
		٣٤	١٠٣	٤٦	٤٢	٤٢	٦	٦	تعطي الجامعة الثقة لمنسوبيها
دال	١٥,٦	١٨,٦	٥٦,٣	٢٥,١	٤٦,٧	٤٦,٧	٦,٧	٦,٧	لحل قضايا الجامعة ومشكلاتها.
		٤٢	٩٣	٤٨	٤	٤٠	٤٦	٤٦	يحصل منسوبي الجامعة ذوي
دال	٢٣,٦	٢٣	٥٠,٨	٢٦,٢	٤,٤	٤٤,٤	٥١,١	٥١,١	القدرات الإبداعية على فرص
									حقيقية لتطوير مستقبلهم
									المهني.
		٩٩	٤٨	٣٦	٤	٤٦	٤٠	٤٠	يتم إعلام منسوبي الجامعة
دال	٢٨,٤	٥٤,١	٢٦,٢	١٩,٧	٤,٤	٥١,١	٤٤,٤	٤٤,٤	بمدى الحاجة لجهودهم الإبداعية
									في إدارة الجامعة.
		٥٥	٨٤	٤٤	٤١	٤٣	٦	٦	تشجع الجامعات منسوبيها على
دال	٢٣,٨	٣٠,١	٤٥,٩	٢٤	٤٥,٦	٤٧,٨	٦,٧	٦,٧	التعاون البناء لتقديم الأفكار
									الإبداعية.
		٩٤	٤٨	٤١	٧	٤٥	٣٨	٣٨	تهتم الجامعة بتشكيل فرق عمل
دال	٢٥,٨	٥١,٤	٢٦,٢	٢٢,٤	٧,٨	٥٠	٤٢,٢	٤٢,٢	تطويرية بالجامعة.
		٤٩	٨٩	٤٥	-	٣٩	٥١	٥١	تهتم الجامعة بالبحوث الجامعية
دال	١٧,٦	٢٦,٨	٤٨,٦	٢٤,٦	-	٤٣,٣	٥٧,٧	٥٧,٧	ذات الصيغة التعاونية لتطوير
									الأداء المهني
		٤٨	٩٢	٤٣	٩	٤١	٤٠	٤٠	تبذل الجامعة الجهود لدعم
دال	١٦,٦	٢٦,٢	٥٠,٣	٢٣,٥	١٠	٤٥,٦	٤٤,٤	٤٤,٤	التناغم والاستجمام بين لجان
									العمل المهني
		٥٦	٨٢	٤٥	٩	٤٠	٤١	٤١	تحرص الجامعة على تنمية روح
دال	١٦	٣٠,٦	٤٤,٨	٢٤,٦	١٠	٤٤,٤	٤٥,٦	٤٥,٦	الانتماء لدى منسوبيها
		٥١	٨٩	٤٣	١٣	٤١	٣٦	٣٦	تحرص ادارة الجامعة على
دال	١٠,٤	٢٧,٩	٤٨,٦	٢٣,٥	١٤,٤	٤٥,٦	٤٠	٤٠	التكاتف بينها وبين منسوبيها
									في حل مشاكل العمل بفاعلية
		٥٥	٧٤	٥٤	٨	٥٠	٣٢	٣٢	تعقد الإدارة اللقاءات الدورية
دال	١٥,٤	٣٠,١	٤٠,٤	٢٩,٥	٨,٩	٥٥,٦	٣٥,٦	٣٥,٦	التي تسودها الألفة مع منسوبي
									الجامعة مما يساعد على دافعية
									الاجاز.
		٤٦	٨٦	٥١	٨	٤٨	٣٤	٣٤	تشجع الإدارة منسوبيها لتقديم
دال	١٠,٤	٢٥,١	٤٧	٢٧,٩	٨,٩	٥٣,٣	٣٧,٨	٣٧,٨	حلول إبداعية للمشكلات.
		٤٧	٩٣	٤٣	٧	٤٤	٣٩	٣٩	يتم عقد برامج تدريبية لمنسوبي
دال	١٧,٧	٢٥,٧	٥٠,٨	٢٣,٥	٧,٨	٤٨,٩	٤٣,٣	٤٣,٣	الجامعة بهدف التحسين المستمر
									لأدائهم.
		٥٢	٨٤	٤٧	١٣	٣٨	٣٩	٣٩	تهتم الجامعة بدعوة الهيئات
دال	١١,١	٢٨,٤	٤٥,٩	٢٥,٧	١٤,٤	٤٢,٢	٤٣,٣	٤٣,٣	المهتمة بالإبداع لتقديم
									المساعدات للمبدعين
		٥١	٩٩	٣٣	١٣	٣٩	٣٨	٣٨	تتبنى الإدارة أسلوب الحوار
دال	١٩,٦	٢٧,٩	٥٤,١	٤٢,٢	١٤,٤	٤٣,٣	٤٢,٢	٤٢,٢	البناء الذي يثير الأفكار الإبداعية
									لدى منسوبي الجامعة.
		٥٢	٨٦	٤٥	١٣	٣٤	٤٣	٤٣	تتوافر الرغبة لدى القيادات
دال	١٦,٢	٢٨,٤	٤٧	٢٤,٦	١٤,٤	٣٧,٨	٤٧,٨	٤٧,٨	التعليمية (علنيا والوسطى) في
									التغيير والتجديد.
		٤٠	٩٩	٤٤	١٥	٣٩	٣٦	٣٦	الالتزام بالمواعيد المحددة للعمل
دال	٧,٤								

البعد الثالث: روح الفريق والعلاقات الإنسانية

البعد الرابع: تكريم الإبداع وتقديم الموفقين

		٢١,٩	٥٤,١	٢٤	١٦,٧	٤٣,٣	٤٠	%	
دال	١٠,٤	٤٦	٨٥	٥٢	٩	٤٣	٣٨	%	أتجنب إهدار الوقت في المحادثات الخاصة.
		٢٥,١	٤٦,٤	٢٨,٤	١٠	٤٧,٨	٤٢,٢	%	
دال	٦,٠٤	٤٠	٩٦	٤٧	١١	٤٥	٣٤	%	أحرص على عدم الغياب عن العمل حتى مع وجود أعذار مقبولة.
		٢١,٩	٥٢,٥	٢٥,٧	١٢,٢	٥٠	٣٧,٨	%	
غير	٤,١	٣٣	٩٩	٥١	١٤	٤٠	٣٦	%	أقضي ساعات عملي في أداء الواجبات الرسمية للعمل.
دال		١٨	٥٤,١	٢٧,٩	١٥,٦	٤٤,٤	٤٠	%	
دال	٤,٩	٣٢	١١١	٤٠	١٣	٤٦	٣١	%	أقبل قوانين الجامعة بدون تذمر
		١٧,٥	٦٠,٧	٢١,٩	١٤,٤	٥١,١	٣٤,٤	%	
دال	٦,١٣	٣٩	١٠٣	٤١	١١	٤٨	٣١	%	أنفذ توجيهات الرؤساء بكل دقة.
		٢١,٣	٥٦,٣	٢٢,٤	١٢,٢	٥٣,٣	٣٤,٤	%	
دال	٢٤,٦	٤٥	٩٤	٤٤	١١	٤٨	٣١	%	أقدم مقترحات بناءة لتطوير عمل الجامعة
		٢٤,٦	٥١,٤	٢٤	١٢,٢	٥٣,٣	٣٤,٤	%	
دال	٤,٧	٤٠	٩٧	٤٦	١٠	٥٣	٢٧	%	أسعى إلى تحسين صورة الجامعة في المجتمع.
		٢١,٩	٥٣	٢٥,١	١١,١	٥٨,٩	٣٠	%	
دال	٩,٤	٣٦	١٠٣	٤٤	١٠	٤٣	٣٧	%	أحرص على توضيح محاسن الجامعة أمام الآخرين
		١٩,٧	٥٦,٣	٢٤	١١	٤٧,٨	٤١,١	%	
دال	٤,٦٥	٣٦	٩٧	٥٠	١٣	٤١	٣٦	%	أحضر الاجتماعات غير الملزم بحضورها دعماً لتطوير العمل
		١٩,٧	٥٣	٢٧,٣	١٤,٤	٤٥,٦	٤٠	%	
دال	٦	٣٤	٩٨	٥١	١٨	٣٥	٣٧	%	أدافع عن سمعة الجامعة عندما ينتقدوا زملاء الآخرين.
		١٨,٦	٥٣,٦	٢٧,٩	٢٠	٣٨,٩	٤١,١	%	
غير	٧,٢	٣٦	٨١	٦٦	١٤	٤٣	٣٣	%	أفخر بالعمل في الجامعة أمام الآخرين.
دال		١٩,٧	٤٤,٣	٣٦,١	١٥,٦	٤٧,٨	٣٦,٧	%	
غير	٦,٥	٣٨	٩٠	٥٥	١٥	٤٦	٢٩	%	أروج لبرامج الجامعة ونشاطاتها.
دال		٢٠,٨	٤٩,٢	٣٠,١	١٦,٧	٥١,١	٣٢,٢	%	

البعد السادس: تأييد وتدعيم المنظمة

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن هناك تباين بين أبعاد الاستبانة من حيث العبارات ذات الفروق الإحصائية والعبارات ذات الفروق غير الدالة إحصائياً لدي العينتين؛ فنجد أن معظم عبارات البعد الأول وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) تمثلت قيمة (ت) علي التوالي (٢,٨٤، ١,٠٩، ١,١١، ١,١٢، ١) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٥)$ ، هذا في حين أن العبارتين (٦، ٧) جاءت قيمة ك $a = (٠,٥)$ لصالح جامعة الزقازيق.

أما البعد الثاني فجاءت معظم الإستجابات دالة إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق في العبارات التالية (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢)، أما العبارة رقم (١١) فجاءت دالة إحصائياً لصالح جامعة الطائف، وبالكشف عن قيم (ت) لكافة العبارات الدالة إحصائياً على التوالي بلغت (١٠، ١٦، ١١، ٦٣، ١٥، ٦٧، ٢٣، ٦، ٢٨، ٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٥)$

أما البعد الثالث فجاءت العبارات (١٣، ١٥، ١٧) دالة إحصائياً لصالح جامعة الطائف، والعبارات (١٤، ١٦، ١٨) دالة إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق،

وبالكشف عن قيم (ت) للعبارات على التوالي بلغت (٢٣،٨، ٢٥،٨، ١٧،٦، ١٦،٦، ١٩،٢، ١٠،٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٠٥)$

أما البعد الرابع فجاءت الإستجابات دالة إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق في العبارات (٢١، ٢٢، ٢٣) ولصالح جامعة الطائف في العبارتين (٢٠، ٢٤)، حيث جاءت قيمة كا ٢٤ للعبارات على التوالي (٤، ١٠، ٧، ١٧، ١١، ١٩، ١٦، ٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٠٥)$.

أما البعد الخامس فجاءت معظم الإستجابات دالة إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق (٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)، ولصالح جامعة الطائف في العبارة (٢٦)، حيث جاءت قيمة كا ٢٤ للعبارات على التوالي (٤، ٧، ١٠، ٤، ٦، ٩، ٤، ١٣، ٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٠٥)$ ، إلا أن العبارة (٢٨) تمثلت قيمة كا لها (١، ٤) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٠٥)$.

أما البعد السادس فجاءت معظم الإستجابات دالة إحصائياً لصالح جامعة الطائف في العبارات (٣١، ٣٢، ٣٦، ٣٧)، ولصالح جامعة الزقازيق في العبارات (٣٣، ٣٤، ٣٥)، حيث جاءت قيمة كا ٢٤ للعبارات على التوالي (٩، ٦، ٧، ٤، ٤، ٩، ٦، ٤، ٦، ٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٠٥)$ ، إلا أن العبارتين (٣٦، ٣٧) تمثلت قيمة كا ٢٤ لهما (٢٧، ٦٥)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = (٠,٠٥)$.

وبصفة عامة، فقد أظهرت النتائج أن استجابات العينتين أكدتا وجود معظم قيم ثقافة الإبداع الإداري، مما يدل على أن الإدارة الجامعية تسعى جاهدة للتقليل من مستوى تكرار مصادر الاحتراق أو شدته من أجل تحقيق أعلى أداء مهني إداري في كل من جامعة الطائف وجامعة الزقازيق.

وبالنسبة للبعد الثاني، فقد جاءت الفروق الدالة إحصائية لصالح جامعة الزقازيق مما يعني أن الدعم والتحفيز من قبل القيادات الإدارية بالجامعة تحاول جاهدة إيجاد آليات للدعم والتحفيز من أجل تطوير الأداء المهنية بصفة عامة.

وجاء البعد الثالث ذات فروق دالة إحصائية لصالح جامعة الزقازيق وهذا يعني أن روح الفريق وآليات العلاقات الإنسانية ذات منحنيات إيجابية برغم تعدد المستويات الإدارية وتعدد المهام والمسئوليات.

وجاء البعد الرابع دال إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق وقد يعود الأمر في تكريم الإبداع وتقدير الموظفين لعزم الجامعة وإحساس الهيئات التدريسية والإدارية والقيادية بوجود آليات تحكم عملية التكريم والتقدير.

وجاءت معظم الاستجابات في البعد الخامس دال إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق مما يبرهن على أن قيمة الالتزام المهني تتأتى من الحرص الذاتي والشخصي من العاملين.

كما جاء البعد السادس المتمثل في تأييد ودعم المنظمة في معظم دال إحصائياً لصالح جامعة الزقازيق في بعض العبارات ولصالح جامعة الطائف في العبارات الأخرى مما يبرهن على اهتمام كافة القيادات في كل من جامعتي الطائف والزقازيق بإظهار الصورة المثلى للجامعة وتأييدها ودعمها خارجياً من أجل إعلاء شأنها وإعطائها القوة والقدرة على النهوض والتطوير والإثناء.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = (0,05)$ بين القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق في أبعاد الإستبانة الثالثة تعزى إلى متغيري الدراسة وهما: الخبرة، طبيعة المنصب القيادي (نوع الوظيفة)؟ ويوضح ذلك كل من الجدولين (١١، ١٢)

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه بالنسبة لطبيعة المنصب للقيادات الأكاديمية أن الفروق بين القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى $(0,05)$ في البعدين (الأول والسادس) حيث بلغت قيمة (ت) $(0,94, 0,96)$ ، أما الأبعاد $(2, 3, 4, 5)$ فجاءت الفروق الإحصائية بين الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى $(0,05)$ حيث بلغت قيمة (ت) $(2,6, 4,2, 6,5, 3,41)$ لصالح جامعة الطائف. كما يتضح من الجدول رقم (١١) بالنسبة لطبيعة المنصب للقيادات الإدارية أن الفروق الإحصائية دالة عند مستوى $(0,05)$ للأبعاد $(1, 6)$ لصالح جامعة الزقازيق، $(2, 4)$ لصالح جامعة الطائف، حيث بلغت قيمة (ت) للأبعاد $(1, 2, 4, 6)$ على التوالي $(2,28, 4,13, 2,38, 2,36)$ ، أما البعدان $(3, 5)$ فجاءت الفروق الإحصائية غير دالة عند مستوى $(0,05)$ حيث بلغت قيمة (ت) $(1,5, 1,7)$.

جدول رقم (١١): يوضح الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير المنصب بين القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعتي الطائف والزقازيق

البعد	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الأول	طبيعة المنصب	الطائف (٣٠)	١٦,١	٢,٨٧	,٩٤	غير دال
		الزقازيق (٩٢)	١٦,٧١	٣,١٢		
الثاني	قيادات أكاديمية	الطائف (٣٠)	١١,٦٣	٢,١٩	٣,٤١	دال
		الزقازيق (٩٢)	٩,٧٨	٢,٦٩		
الثالث	طبيعة المنصب	الطائف (٣٠)	١٦,٥٣	٢,٨٥	٦,٥	دال
		الزقازيق (٩٢)	١١,٩٨	٣,٤٩		
الرابع	قيادات أكاديمية	الطائف (٣٠)	١١,٣٧	٢,٣٢	٤,٢	دال
		الزقازيق (٩٢)	٩,٠١	٢,٧٤		

البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية		الخامس
			البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	
الخامس	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٣٠)	١٣,٠٣	٢,٤٤
			الزقازيق (٩٢)	١١,٥٩	٢,٦٨
السادس	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٣٠)	١٤,٥٧	٣,٣٧
			الزقازيق (٩٢)	١٤,٠٧	٣,٦٤
الأول	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٦٠)	١٦,٥	٢,٧٥
			الزقازيق (٩١)	١٦,٣٧	٣,١٢
الثاني	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٦٠)	١٢,٤	٢,١٥
			الزقازيق (٩١)	١٠,٨٧	٢,٢٥
الثالث	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٦٠)	١٦,٣٣	٣,١٦
			الزقازيق (٩١)	١٥,٥٢	٣,٢٧
الرابع	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٦٠)	١١,٦٣	٢,٤٧
			الزقازيق (٩١)	١٠,٦٨	٢,٣٦
الخامس	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٦٠)	١٣,٧	٣,٠٨
			الزقازيق (٩١)	١٢,٩١	٢,٥٢
السادس	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٦٠)	١٦,٠٣	٢,٩٦
			الزقازيق (٩١)	١٤,٩٢	٢,٧٣

يتضح من الجدول رقم (١٢) بالنسبة لمتغير الخبرة أن الفروق الإحصائية بين استجابات القيادات الجامعية ذات الخبرة (١ - ٦) غير دالة إحصائياً في البعدين الأول والخامس، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٥٩، ٠,٧٩)، أما الأبعاد الثاني والثالث والرابع والسادس فجاءت الفروق الإحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيم (ت) (٤,٦٨، ٥,٠٣، ٢,٨، ٢,٠٢) لصالح جامعة الطائف. وفيما يتعلق بالقيادات ذات الخبرة الجامعية (٧ فأكثر) فيتضح من الجدول رقم (١٢) أن الفروق الإحصائية بين الاستجابات للعيينة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للبعدين الأول والسادس حيث بلغت قيمة (ت) (١,١٩، ١,٥٦)، أما الأبعاد الثاني والثالث والرابع والخامس فجاءت الفروق الإحصائية بين الاستجابات دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٤٦، ٢,٩٦، ٤,٧٧، ٤,٤٥) لصالح جامعة الطائف.

جدول رقم (١٢): يوضح الفروق الإحصائية التي تعزي لمتغير الخبرة بين القيادات الإدارية بجامعتي

الطائف والزقازيق

| البيانات الإدارية |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| البيانات الإدارية |
الأول	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٤٨)	١٦,٦٩	٢,٧٧
			الزقازيق (١٠١)	١٦,٣٧	٣,٢٢
الثاني	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٤٨)	١٢,١	٢,٢٠
			الزقازيق (١٠١)	٩,٩٩	٢,٧٤
الثالث	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٤٨)	١٦,٤٣	٢,٧٧
			الزقازيق (١٠١)	١٣,٠٩	٤,١٧
الرابع	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٤٨)	١١,١٧	٢,٥٩
			الزقازيق (١٠١)	٩,٧٤	٢,٩٩
الخامس	البيانات الإدارية	البيانات الإدارية	الطائف (٤٨)	١٢,٩٢	٢,٨١

		٢,٧٩	١٢,٥٢	الزقازيق (١٠١)		
دال	٢,٠٢	٢,٦١	١٥,٨٣	الطائف (٤٨)	٧ فاكتر الخبرة	السادس
		٣,٤٩	١٤,٦٨	الزقازيق (١٠١)		
غير دال	١,١٩	٢,٩٣	١٧,٤٣	الطائف (٤٢)		الأول
		٢,٩٨	١٦,٧٥	الزقازيق (٨٢)		
دال	٣,٤٦	٢,١٩	١٢,١٩	الطائف (٤٢)		الثاني
		٢,٢١	١٠,٧٤	الزقازيق (٨٢)		
دال	٢,٩٦	٣,٣٦	١٦,٣٦	الطائف (٤٢)		الثالث
		٣,١٨	١٤,٥٤	الزقازيق (٨٢)		
دال	٤,٧٧	٢,١٤	١١,٩٧	الطائف (٤٨)		الرابع
		٢,٢٧	٩,٩٦	الزقازيق (٨٢)		
دال	٤,٤٥	٢,٨٦	١٤,١٢	الطائف (٤٢)		الخامس
		٢,٤٩	١١,٩	الزقازيق (٨٢)		
غير دال	١,٥٦	٣,٦٩	١٥,٢١	الطائف (٤٢)	السادس	
		٢,٩٠	١٤,٢٧	الزقازيق (٨٢)		

• السؤال الثامن : ما أثر مستويات الاحتراق النفسي وشدته لدى العينتين على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري؟

لقد أوضحت النتائج سالفة الذكر، كما تم حساب درجة إسهام وتأثير أبعاد الاحتراق النفسي مكتملة على كل بعد من أبعاد ثقافة الإبداع المؤسسي وذلك من خلال تحليل الانحدار المتعدد (Regression) باستخدام طريقة (Enter) حيث بلغت نسبة تأثير أبعاد الاحتراق النفسي على البعد الأول لثقافة الإبداع المؤسسي بالنسبة لجامعة الطائف بنسبة (٢٠٪) وبنسبة (٤٠٪) لجامعة الزقازيق أما البعد الثاني فجاء التأثير بنسبة ٤٥٪ بالنسبة لجامعة الطائف وبنسبة ٥٤٪ بالنسبة لجامعة الزقازيق، وبالنسبة للبعد الثالث، فجاء التأثير بنسبة (٣٥٪) بالنسبة لجامعة الطائف وبنسبة (٦٠٪) بالنسبة لجامعة الزقازيق، وجاء التأثير على البعد الرابع بنسبة (٣٣٪) لجامعة الطائف، ونسبة (٤٢٪) لجامعة الزقازيق.

أما نسب التأثير بالنسبة للبعد الخامس، فجاء بنسبة ٢٢٪ لجامعة الطائف ونسبة (٥١٪) بالنسبة لجامعة الزقازيق، هذا في حين بلغ التأثير على البعد السادس بنسبة ٤٣٪ لجامعة الطائف، و٧٤٪ بالنسبة لجامعة الزقازيق. وتحليل دقيق لهذا التأثير من قبل مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات على جودة تأصيل ثقافة الإبداع، فإن الأمر يبرهن على أن منحنيات الإنجاز المؤسسي في الجامعتين يحتاج إلى مزيد من الرؤى الشخصية والمتمثلة في نوعية القيادات التي تدير العمل الجامعي، بحيث يتوفر لها الحنكة والخبرة الإدارية مشفوعا بالالتزام المهني والتمهين القيادي من أجل تحقيق الآمال المرجوة من المؤسسات الجامعية، كما أن القوانين المنظمة للعمل الجامعي بحاجة ماسة للتعديل والتغيير بحيث تتضمن مزيدا من الشروط والمؤهلات الواجبة عند اختيار القيادات الجامعية وأيضا تضمينها بنودا فارقة حيال الإبداع المهني، مما يجعل منسوبي الجامعة من ذوي القدرات الإبداعية لديهم قناة تنظيمية وذاتية بأن المناخ التنظيمي يقدر ويشجع إبداعاتهم المهنية، والأمر يحتاج أيضا من المجتمع

بصفة عامة المساندة والدعم والتأييد لكافة الجهود الرامية للإبداع الإداري من أجل الارتقاء والإينماء المؤسسي، وغاية الأمر في ذلك، أن تتبوأ الجامعات العربية مكانتها المرموقة وسط المحافل الدولية، وتكون قادرة على التنافسية الدولية.

• خامساً : مقترحات الدراسة :

وبناء على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم عدد من المقترحات التي تساعد في تجويد آليات ادارة الاحتراق النفسي وشدته، بما يحقق جودة لتأصيل ثقافة الإبداع المؤسسي على النحو التالي:

• أولاً : المقترحات العامة:

7 ضرورة المراجعة الشاملة من قبل المجلس الأعلى للجامعات لكافة النصوص التشريعية للقانون واللوائح، بحيث يتم بلورتها وفقاً للرؤى الدولية وإعطائها المرونة التي تسهم في ترسيخ القيم المحفزة على الابتكار في المؤسسات من قبل القيادات دون المرور بكافة أنواع التعقيبات الإدارية.

7 تهيئة البيئة الداخلية المناسبة للجامعات لإتاحة الفرصة للقيادات الجامعية في المبادأة بحل المشكلات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، ومنح الفرصة الكافية لمنسوبي الجامعة للتعبير عن أفكارهم ومقترحاتهم بكل حرية واستقلالية بما يدعم ثقافة الإبداع داخل المؤسسة.

ولتحقيق ذلك في الواقع الفعلي يقترح الباحث الإجراءات التالية:

7 تخليص العمل التنظيمي من الروتين والبيروقراطية من خلال توزيع الأدوار والمهام القيادية بين منسوبي الجامعة، بما يسهم في استثمار المهارات القيادية ومتابعة العمل وتطويره والسماح بتطبيق النظريات الإدارية الحديثة.

7 إعطاء القيادات الإدارية المزيد من الصلاحيات وتخفيف المركزية، بحيث يسهل على منسوبي الجامعة توظيف مهاراتهم الإبداعية في تطوير وتحسين أداء العمل داخل الجامعة.

7 تطبيق ممارسة الإشراف الذاتي والرقابة الذاتية بما يسهم في تنمية الثقة لدى منسوبي الجامعة بأنفسهم من جانب وزيادة كفاءة العمل وفاعليته من جانب آخر.

7 تبني فكرة إعداد الكوادر عملياً من خلال تولي كل عضو في المجلس رئاسة مجلس القسم أو مجلس الكلية في إحدى الجلسات، بحيث يقوم بتنظيم الجلسة وإدارتها بما يدعم لديه القدرات الإبداعية ويؤهله فيما بعد لتولي المناصب القيادية.

7 استخدام الإدارة الحوافز المعنوية لتشجيع منسوبيها بمنحهم شهادات تقدير أو خطابات شكر أو دروع وتوزيعها في اللقاءات والاحتفالات التكريمية.

7 إنشاء وحدات متخصصة بشئون الإبداع وتسمى (بوحدة إدارة الإبداع)، يناط بها مهمة الاهتمام بالأفكار الجديدة المقدمة من منسوبي الجامعة، ودراستها وتقويمها وتشخيصها والاستفادة منها وإمكانية تطبيقها.

- 7 تنمية كفايات الإدارة الجامعية المهنية والتقنية في مجال بناء فرق العمل وقيادة العمل الجماعي، وتنمية الوعي الإداري لمنسوبي الجامعة بأهمية العمل الجماعي وقيمه وأثره المنعكس على تحسين وتطوير الأداء المؤسسي.
- 7 ولتحقيق ذلك في الواقع الفعلي، يقترح الباحث الإجراءات التالية:
- 7 عقد اللقاءات والندوات والدورات التدريبية عن آليات العمل الجماعي وبناء فريق العمل، بحيث يقوم على تنفيذها خبراء مدربون من المهتمين والمتخصصين في هذا المجال.
- 7 استخدام أسلوب اللجان وفريق المهام في القيام ببعض المهام ودراسة المشكلات المعيقة للأداء الجماعي والإبداعي.
- 7 استخدام الأنظمة والضوابط المعززة لعمل الجماعي وتوصيف المهام والأعمال والنشاطات المختلفة في البيئة المدرسية على أسس ومعايير داعمة للجهود التعاونية بالجامعة.
- 7 الاستعانة بخبرات أجنبية في هذا الصدد للعمل على تطوير الأداء التنظيمي باستخدام الأساليب الحديثة في العمل الإداري كفريق العمل والمشاركة من أجل الارتقاء بها بكل كفاءة وفاعلية.

ثانياً : الإجراءات المقترحة لإدارة الاحتراق النفسي :

• الإجراءات المقترحة للتغلب على المصادر البيئية :

وتشمل الإجراءات التالية:

- 7 توثيق الصلة بين الجامعة والمجتمع؛ لما لها من أهمية في إشعار أولياء الأمور باهتمام الجامعة بالطلاب؛ مما يعزز ثقة الآباء بالجامعة، ويكون دافعا لتعاونهم معها.
- 7 إقامة محاضرات وندوات يدعى إليها أولياء الأمور تتعلق بالإبداع والابتكار وتبين أهمية التجديد والتغيير في الأساليب التقليدية؛ لأن قناعة أفراد المجتمع بأهمية الإبداع الإداري والتجديد في العمل سيؤدي إلى دعم المجتمع أفرادا ومؤسسات، والعمل على توفير المتطلبات اللازمة للتجديد سواء كانت متطلبات مادية أو بشرية، أم دعما معنوياً.
- 7 تشكيل وإنشاء لجنة إرشادية تعنى بنشر الوعي بين أولياء الأمور والمجتمع بأهمية الإبداع والتجديد في العمل الجامعي، والتعاون في إنجاز عمل تلك اللجنة.
- 7 العمل على الربط بين مؤسسات المجتمع الاجتماعية والثقافية من أجل تضافر الجهود للمساهمة في توعية أفراد المجتمع بأهمية الإبداع، والتجديد في العمل الجامعي، وتنظيم برامج ودورات تدريبية لتنمية مهارات الإبداع.
- 7 التعاون مع وسائل الإعلام المختلفة لتفعيل دورها في تهيئة المجتمع لتقبل التجديدات التربوية، والتجاوب معها، والمساهمة في إنجاحها، وتغيير النظرة السلبية للتجديد والتغيير.

• الإجراءات المقترحة للتغلب على المصادر التنظيمية وتشمل الإجراءات التالية:

- 7 إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع الجامعي للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، والأخذ بالأساليب الديمقراطية في التعامل معهم.
- 7 مراعاة العدالة في توزيع المهام والمسئوليات على جميع هيئات التدريس والإداريين، مع إتاحة الحرية في إنجاز المهام.
- 7 تجنب التقيد الحري في بالقوانين والتعليمات، وتفعيلها بما يحقق الأهداف، ويدعم المخرجات المرجوة.
- 7 إقامة حفل لإبراز الجهود الإبداعية لهيئات التدريس والإدارية والقيادات عند نهاية كل عام دراسي.
- 7 إصدار نشرة شهرية أو فصلية تعنى بنشر وإبراز الأفكار والمقترحات الجديدة والأعمال الإبداعية التي تقوم بها الكليات الجامعية، وتضم التجارب المتميزة في حل مشكلات العمل.
- 7 التعاون مع وزارة الإعلام لعقد لقاءات مع أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية والقيادات للوقوف على الأعمال الإبداعية التي تميزت بها، وعرضها لاستفادة الجامعات الأخرى منها.
- 7 اقتراح جائزة سنوية لأحسن بحث يستهدف تطوير الأداء الإداري التربوي في الجامعات.
- 7 مراعاة أسس اختيار وترشيح القيادات من ذوي القدرات الإبداعية، وليس على أساس الأقدمية والخبرة.
- 7 إعادة النظر في اللوائح والأنظمة والقوانين الإدارية، والعمل على تحديثها وتجديدها بما يتواءم ومتغيرات العصر ومتطلباته.
- 7 ضرورة وضع معايير خاصة يتم بناءً عليها تقييم الإبداع الإداري، والأفكار الإبداعية في المدارس، على أن تتصف بالوضوح، والمرونة، والموضوعية، ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد.
- 7 إيجاد نظام عادل للحوافز المادية والمعنوية لكل من أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية، وتطبيق نظام المكافآت الذي يقوم على مبدأ الجدارة في الترقيات وتطويره؛ لتحقيق العدالة بين التنظيميين.
- 7 انتداب القيادات التربوية التعليمية لبعض الدول المتقدمة في مجال تشجيع الإبداع الإداري ودعمه في المنظمات التربوية؛ لمعيشة واقع ممارسة الإبداع الإداري في الإدارة الجامعية.

• الإجراءات المقترحة للتغلب على المصادر الشخصية، وتشمل الإجراءات التالية:

- 7 تشجيع العاملين لتقديم أفكارهم ومقترحاتهم، وذلك من خلال عقد لقاءات مستمرة، وبصفة منتظمة؛ لتبادل الأفكار والاقتراحات بين العاملين لمواجهة الصعوبات التي تعترضهم، وإيجاد حلول مبتكرة لمشكلات العمل وعرض أساليب متجددة للارتقاء بالأداء الإداري.
- 7 إتاحة المجال للعاملين في الجامعات لتقديم مقترحاتهم، وذلك من خلال تصميم برامج ولقاءات خاصة بمناقشة الأفكار والاقتراحات التي يتقدمون بها.

- 7 مراعاة الموضوعية في التعامل مع المقترحات، والأخذ بالمناسب منها دون محاباة أو محسوبيات.
- 7 إعداد وتصميم برامج تدريبية متخصصة بأساليب الإبداع الإداري تعقد للقيادات والهيئات التدريسية والإدارية.
- 7 ضرورة إعادة النظر في الحوافز والعلاوات، وبدلات طبيعة العمل المقررة للإداريين والقيادات بما يعمل على الاحتفاظ بالعناصر الإدارية المتميزة ويشجعها على بذل المزيد من الجهد للإرتقاء بالعمل المؤسسي.
- 7 إتباع أسلوب الدوران الوظيفي مع القيادات التربوية، والتشجيع عليه لتجديد الخبرات، وإتاحة الفرصة للوقوف على أفكار جديدة، ومهارات وقدرات إبداعية مختلفة ومتنوعة.
- 7 وضع نظام موضوعي خاص بتخطيط وتطوير المسار الوظيفي للقيادات والهيئة الإدارية والتدريسية، يعتمد على قاعدة بيانات شاملة عن كل موظف من حيث: قدراته، ومؤهلاته، وميوله، وتقويم أدائه.

• **ثالثاً : برنامج تدريبي عن آليات إدارة الضغوط ومضادات الاحتراق النفسي :**

• **الهدف العام للبرنامج :**

اكتساب (إكساب) القيادات الجامعية (أكاديمية وإدارية) المعارف والمهارات المتعلقة بآليات إدارة الضغوط المهنية بما يمكنهم من معرفة مضادات الاحتراق النفسي وتمكنهم من تأصيل القيم الإبداعية حيال الأداء الانجازي لمهامهم المؤسسية.

• **الموضوعات المتعلقة بالبرنامج، وتشمل :**

- 7 مفهوم إدارة الضغوط المهنية، واستراتيجياتها ونماذجها، ميزات الضغوط وأنواعها.
- 7 مفهوم الاحتراق، وأسبابه، وأبعاده، وسائل التغلب عليه.
- 7 خبرات بعض الدول في مجال إدارة الضغوط المهنية.

• **المستهدفون من البرنامج :**

- 7 عمداء الكليات.
- 7 رؤساء الجامعات.
- 7 وكلاء الجامعات.
- 7 وكلاء الكليات.
- 7 مدراء الكليات.
- 7 المدراء الإداريين بالجامعة.

• **مكان وزمان تنفيذ البرنامج :**

7 يتم عقد وتنفيذ البرنامج التمهيدي على عدة مرات، بواقع ساعتين بحيث يكون الموضوع قيد المحاضرة، زمنه (نصف ساعة) أما زمن ورشة العمل

الخاصة به (ساعة ونصف) لكل موضوع على أيام متصلة أو منفصلة، وذلك وفقاً لتقدير المتدربين ورغباتهم، أما زمن التنفيذ للبرنامج ففي أوقات بعيدة عن العمل الجامعي.

7 يتم اقتراح مكان التدريب في مركز تدريبي متخصص ومعد تقنياً لذلك ويكون قريب منه سكن معظم المتدربين.

7 أساليب البرنامج التمهيني: يقترح استخدام لقاءات يصحبها مناقشات وحوارات وورش عمل تعلم ذاتي، عصف ذهني.

7 الوسائط التمهينية: يقترح استخدام الوسائط المتعددة التالية شفافيات اقراص مدمجة (CDS) أشرطة فيديو، مطبوعات، فيديو كونفرانس محلي ودولي.

7 اختيار المديرين: يستعان في تنفيذ هذا البرنامج ببعض الخبراء العالميين في مجال الإدارة التربوية، وبعض مديري المدارس المحلية والعالمية لعرض خبراتهم، أساتذة كلية التربية من ذوي التخصص الدقيق في الإدارة التربوية.

7 المادة التدريبية: يقترح إعداد بعض أوراق العمل والتي تتضمن المفاهيم الأساسية والأبعاد والمحاور حول موضوعات البرنامج وتوضع في متناول المتدربين كما يقترح إعداد بعض التدريبات والنماذج لها يطلع عليها المتدربين قبل أن يزاولونها كنشاط في ورش العمل.

7 إدارة البرنامج: يقترح أن تتولى إدارة كلية التربية بالتنسيق مع قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، الإشراف العام على البرنامج وتنفيذه.

7 تقويم أداء المتدربين: يتم تطبيق ما يلي:

ü مقابلات شفوية لكل متدرب.

ü استمارة تقويم لكل متدرب.

ü استبانة لأخذ رأي المتدربين في البرنامج.

7 ميزانية البرنامج: تحدد ميزانية البرنامج وفقاً لرؤية كل جامعة ومقترحات المتخصصين.

7 دليل تنفيذ البرنامج، ويتضمن ما يلي:

ü المادة التدريبية: يقترح أن تتضمن ما يلي:

§ ما هية الاحتراق النفسي وعلاقته بالضغوط المهنية.

§ استراتيجيات معالجة الاحتراق النفسي للقيادات.

§ الخبرات الأجنبية في مجال إدارة الضغوط التنظيمية.

§ تصورات مقترحة.

7 طريقة تنفيذ البرنامج، وتشمل الخطوات التالية:

ü يعرض المدرب أهداف الجلسة التمهينية ومبادئ العمل، ثم يطلب منهم أداء مهمة جماعية بما يتفق والموقف التمهيني، ويقارن بين أداء

المجموعات المختلفة ثم يعرض المدرب لمفهوم وأسس ومبادئ الاحتراق النفسي وعلاقته بالضغوط المهنية أو أي موضوع بالبرنامج ويكون قيد الجلسة.

٦ يناقش المدرب المتدربين حيال الفروقات بين نواتج الجامعات ذات القيادات الممهنة قيادياً وما عداها.

٧ يتطلب من كل متدرب عرض مهارة إدارية خاصة به في قيادته لجامعة أو القسم أو الكلية... الخ، ويرى أنها تحقق فائدة كبيرة في نواتج الجامعة.

٨ يطرح عليهم سؤال ما الفارق بين القيادات المدرسية المصرية والأجنبية من حيث: المهام، المسئوليات، السلطات، الماديات، الإنجازات، برامج العمل التصورات المستقبلية، ويتم إجراء مناقشة جماعية حول تلك النقاط.

٩ يوضح المدرب الأخطاء الشائعة عند القيادات وكيفية علاجها.

١٠ يعرض المدرب عليهم برامج واقعية تم تنفيذها عالمياً ومحلياً فيما يتعلق بإدارة الضغوط التنظيمية، ثم يطلب منهم التعليق عليها.

١١ يطلب المدرب منهم إعداد برامج تطوير مؤسسي وتتم مناقشة كل برنامج على حدة.

٧ تقويم المتدربين في البرنامج.
يتم التقويم على مرحلتين:

١٢ الأولى، حيث يطلب في نهاية البرنامج من كل قائد متدرب إعداد برنامج تطويري شامل لجامعته، ويتم مناقشته فيه ووسائل لتحقيقه. ومن ثم عرض ذلك على الوزارة بعد موافقة المدرب على إعطائه شهادة ورخصة تفيد باجتيازه المراحل الأولى لعملية إدارة الضغوط التنظيمية التدريبية.

١٣ أما المرحلة الثانية، فتتم كل ستة شهور بعد تولي القائد المنصب الإداري، حيث يتم قياس الأثر التدريبي له والمدى التطويري الذي أحدثه البرنامج التدريبي في شخصية القائد وسلوكياته وإنجازاته المهنية، وما تم إنجازه من برنامج التطويري الذي تمت مناقشته فيه سلفاً، والعوقات التي تواجهه في أداء مهامه القيادية... إلخ.

وبعد ذلك، يتم أخذ القرار إما بالثناء والترقية أو بضرورة إعادته للبرنامج التدريبي مرة أخرى.

٧ الآليات العلمية التي تكفل فعالية تخطيط وتصميم وتنفيذ برنامج إدارة الضغوط ومضادات الاحتراق النفسي للقيادات، وتتمثل أهمها فيما يلي:

٦ إعطاء أهل الإختصاص حقهم المشروع في تخطيط وتصميم وتنفيذ البرامج التأهيلية لجميع المناصب الإدارية بما يحقق الإنماء المهني المنشود في كفاءة القيادات الجامعية.

٧ إيمان الوزارة بضرورة تفعيل إنتاجية الجامعات وتدعيم مسيرة الإصلاح والتغيير وفق مقتضيات العصر وثورات العلم والمقتضيات الحديثة.

٨ التأكيد على اتباع نظم التقدير والمكافأة لتحفيز القيادات قيد التمرين على الإبداع والإبتكار لتحسين أدائهم وتحقيق الإنجاز المؤسسي بجانب تطوير نظم اختيار القيادات وفقاً للرؤية الدولية والتنظيرية الإدارية.

٩ الإهتمام بنشر الوعي التدريبي التدريبي لدى كافة العاملين بالجامعات بما يضمن إعداد الكوادر التدريبية وتحقيق الأداء الفعال للجامعة.

١٠ الإهتمام بالنواحي العملية التطبيقية وتنمية الكفايات المطلوبة في البرامج التدريبية على أن يكون لكل برنامج تدريبي دليل يوضح فلسفته وأهدافه وأهميته والعائد منه، أسلوب تقويمه حتى يشعر المتدرب بجدية التدريب وأهميته.

١١ الإختيار العلمي الدقيق للمدرين وتقويم كفاياتهم وكفاءتهم التدريبية مع إعطاء المتدربين الحق المشروع في تحديد احتياجاتهم التدريبية بالبرنامج التمهيدي قبل بدء تنفيذه.

• قائمة المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- ١- إسماعيل، علي عبد ربه حسين، تطوير التعليم الجامعي في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة دراسة نظرية وتطبيقية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٧م.
- ٢- آل مشرف، فريدة بنت عبد الوهاب، مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (١٠٥)، السنة (٢٨) مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٢م.
- ٣- البتال، زيد بن محمد ، الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، ٢٠٠٢م.
- ٤- الشبتي، جويبر ماطر، بعد عقود من التموج، والتفكك، والتلاشي لاستعادة التوازن في برامج إعداد المعلم كيف: تحافظ جامعة أم القرى على توازنها كمؤسسة لإعداد المعلم في المستقبل؟. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم المعلم: تأمل الواقع واستشراف المستقبل" في الفترة من ٢٩ محرم - ٢ صفر، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى: كلية التربية، ج ٤ ١٤٢٢هـ.

- ٥- الزغلول وزملاؤه ، الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمديري ومديرات مدارس الكرك الثانوية الحكومية" ، **مجلة مؤتته للبحوث والدراسات**، عدد (٦) مجلد (١٨)، جامعة مؤتته، ٢٠٠٣م.
- ٦- السواط، طلق عوض، والعتيبي، سعود محمد، "البعد الوقتي لثقافة التنظيم"، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة**، العدد الأول المجلد ١٢، ١٤١٨هـ.
- ٧- الشيخ، دعد ، " سيكلوجية العلاقة بين الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي"، **المجلة العربية**، عدد (٢)، مجلد (٢٢)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، ٢٠٠٢م.
- ٨- الصريري، دخيل الله حمد، "الموهبة والإبداع في ظل البيئة التربوية - مدخل بيئي تنظيمي- " ورقة عمل مقدمة إلى **المؤتمر العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، بعنوان التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل**، والمنعقد في الفترة من ١٠/٣١ - ١٤/١١/٢٠٠٠عمان.
- ٩- الطرييري، عبد الرحمن سليمان، الأولويات التربوية في عصر العولمة". **دراسة ميدانية مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية**، ج١، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١ - ٣ / ٣ / ١٤٢٥هـ الموافق ٢٠ - ٢٢ / ٤ / ٢٠٠٤م.
- ١٠- العبادي، محمد عيسى، التعليم العالي ما بين التطور ومتطلبات الاعتماد والجودة. **بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول " جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد"**، المنعقد في جامعة الشارقة ٢٣ - ٢٦ أبريل ٢٠٠٦م.
- ١١- الفاعوري، رفعت عبد الحليم، **إدارة الإبداع التنظيمي**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الأردن، ٢٠٠٥م.
- ١٢- المملكة العربية السعودية، **مجلس التعليم العالي**، الأمانة العامة، نظام مجلس التعليم العالي والجامعات، ٢، ٢٠٠٩م.
- ١٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، " نحو تطوير واقع تكوين المعلم في الوطن العربي في ضوء المتغيرات والتجارب العالمية"، **وثيقة رقم (٥) - اجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة** ، قطر، الدوحة، ٢٧ - ٣٠ / ٩ / ١٩٩٨م.
- ١٤- عبد الله محمد المهداوي، **مستويات وأبعاد الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمكة**، ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، ٢٠٠٢.
- ١٥- عبود، عبد الغني، إدارة الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. **بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) " التعليم الجامعي. آفاق الإصلاح والتطوير"**، في الفترة من ١٨ - ١٩ ديسمبر ٢٠٠٤م، القاهرة، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي ج١، ٢٠٠٤م.

- ١٦- عيد، رمضان. وهيبه، حسام اسماعيل، "الثقافة التنظيمية ومناخ الإبداع في المؤسسات التعليمية، *مجلة مستقبل التربية العربية*، ع٣٢، مجلد ١٠، ٢٠٠٤م.
- ١٧- كمال، سفيان عبد اللطيف، إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الجامعي الفلسطيني. *ورقة عمل قدمت لمؤتمر "النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني"*، في الفترة من ٣- ٥/٧/٢٠٠٤م، فلسطين، رام الله، جامعة القدس المفتوحة: برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ٢٠٠٤م.
- ١٨- مدني، غازي بن عبيد، "تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة"، *ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي ص (٢٠٢)*، وزارة التخطيط - الرياض - من ١٩ - ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢.
- ١٩- مقابلة، نصر، الراشدان، مالك، مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة أبحاث اليرموك*، عدد ١٣٤، ١٩٩٧م.
- ٢٠- وثيقة المؤتمر التاسع للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي مقدمة من المدير العام إلى المجلس، تحت شعار "التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة"، دمشق، الفترة من ٢١ - ٢٤ شوال، الموافق ١٥ - ١٨/١٢/٢٠٠٣م.
- ٢١- وزارة التعليم العالي، "مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي" *مقدم للمؤتمر القومي للتعليم العالي*، والمنعقد في الفترة ١٣، ١٤/١٤/٢٠٠٠م، بمركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، القاهرة، ٢٠٠٠م.
- ٢٢- وزارة التعليم العالي، "مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي" *مقدم للمؤتمر القومي للتعليم العالي*، والمنعقد في الفترة ١٣، ١٤/١٤/٢٠٠٠م، بمركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، القاهرة، ٢٠٠٠م.

• ثانياً المراجع الأجنبية:

- 23- Acker GM."The Impact of Clients' Mental Illness on Social Workers' Job Satisfaction and Burnout". *Health and Social Work.*, 24 (2), 1999
- 24- Albert Renee Lynn, *The Impact of Self-Efficacy and Autonomous Learning on Teacher Burnout*, PHD, Regent University, 2007.
- 25- Almer, E. D. and Kaplan, S.E. " The effects of flexible work arrangements on stressors, burnout, and behavior", *Behavioral Research in Accounting*, Vol. 14, PP. 1 – 34.2002.
- 26- Anthony H. Winefield, Nicole Gillespie, con Stough, Jagdish Dua, John Hapuarachchi and Carolyn Boyd; "Occupational Stress in Australian University Staff: Results from a National survey",

- International Journal of Stress Management*, Vol.10, No.1 , P. 52 – 60 . 2003.
- 27- Anthoy H. Winefield, Nicole Gillespie, Con Stough, Jagdish Dua, John Hapuarachchi and Caroly Boyd; "Occupational Stress in Australian University Staff: Results from anational survey", *International journal of stress Management*, Vol. 10, N.1, 2003.
- 28- Anthoy H. Winefield, Nicole Gillespie, Con Stough, Jagdish Dua, John Hapuarachchi and Caroly Boyd; "Occupational Stress in Australian University Staff: Results from anational survey", *International journal of stress Management*, Vol. 10, N.1, 2003.
- 29- Balzac, Fred. "Exploring the Brain's Role inCreativty (<http://www.neuropsychiatryreviews.com/may06/einstein.html>)". *Neuropsychiatry Reevies* 7 (5): PP. 1, 19 – 20.2006.
- 30- BCA . New Concepts in Innovation: The Keys to a Growing Australia. Business Council of Australia (<http://www.bca.com.au/>).2006.
- 31- Bettina F.Piko; "Burnout, Role Coleflict, job Satisfaction and Psychosocial Health among Hungarian health Care Staff: Aquestionnaire Survey, *International journal of Nursing Studies*, Vol. 43 , P.311 – 317 , 2006.
- 32- Bhanugopan Ramudu, Alan Fish, An Empirical investigation of job burnout among expatriates, *Personnel Review* Vol. 35, N. 4 , P.449 – 468 , 2006.
- 33- Boden, M.A. *The Creative Mind: Myths And Mechanisms*. Routledge, London, 2004.
- 34- Bowmann, Mary Ann, Administrative and faculty development: Astudy of academic chair persons, Ed., D., Western Michigan Univ., *D. A. I.*, vol. 52, N. 11, May 1992.
- 35- Carson, S.H.; Peterson, J.B., Higgins, D.M. "Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire". *Creativity Research Journal* 17 (1): 37 – 50, 2005.

- 36- Caulfield, Natasha, Chang ,David, Dollard, Maureen F. and Elshaug ,Caro; "A Review of Occupational Stress Interventions in Australia", *International Journal of Stress Management*, Vol.11, No.2, 2004.
- 37- Center for Mental Health in Schools at UCLA., *Understanding and Minimizing Staff Burnout*, Los Angeles, CA: Author , P. 38 – 50 , 2008.
- 38- Chaplain, Roland P., Stress and Psychological Distress among Trainee Secondary Teachers in England (EJ 784662), *Educational Psychology*, V28, N. 2, P. 195 – 209 , Mar 2008.
- 39- Coetzee, S. E and S.Rothmann. Occupational stress in a higher education institution in south Africa. *South African Journal of Industrial Psychology* 31 (1): 47 – 54, 2005.
- 40- Comerchero, Victoria; *Gender, Tenure status, Teacher Efficacy, Perfectionism and Teacher Burnout*, Doctorat of Philosophy in the Graduat of school of Education of Fordham University, N. 4., 2008.
- 41- Craft, A. *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. Routledge, London, 2005.
- 42- D. Pawlowski Suzanne, Kaganer, Evgeny A., and Cater, John J., Focusing the Research agenda on Burnout in IT: Social representations of Burnout in the Profession, *European Journal of Information Systems* ,N. 16,2007.
- 43- David M. Mirvis, Marshall J. Gramey, Leslie Ingram and Jun Tang, "Burnout and Psychological Stress among Deans of Colleges of Medicine: Anational Study, *Journal of Health and Human Services Administration* Vol. 29, Summer 2006,P.4.
- 44- David M. Mirvis, Marshall J. Graney, Leslie Ingram, Jun Tang, Burnout and Psychological stress Among Deans of Colleges of Medicine: A National Study, *Journal of Health and Human Services Administration*; Summer 2006; 29,1/2; ABI/Inform Global.
- 45- Degraff Jeff, Cretivizers, *Leadership Excellence*, vol.23, No,12, Dec. 2006; ABI/Inform Golobal,p.20

- 46- Drucker, Peter, "Creating Climate for Innovation", www.leadershipadvantage.com. 2003.
- 47- Druker, Peter, "Creating Climate for Innovation", www.leadershipadvantage.com.2003.
- 48- Dworkin, A. G., Saha, L. J., and Hill, A., "Teacher Burnout and ademocratic School environment", *International Education Journal*, Vol.4, N. 2, 2003.
- 49- Ensle, Karen M.; " Burnout: How Dose Extension Balance Job and Family", *Journal of Extension*, Vol.43, N.3, June 2005.
- 50- Erasmus, S., "Burnout: Is your fuse getting short? Retrieved 28, October 2005, From: <http://www.health24.com/mind/A-healthy-mind/1284-1292,13674.asp> ,2005.
- 51- F. E. Mahomed and J. L. P. Naude, *occupational stress and Strain of Support staff at ahigher Education in the North West Province*, the National Research foundation under grant number 2053344, 2007.
- 52- Flaherty, A. W., "Frontotemporal and dopaminergic control of Idea generation and Creative Drive", *Jornal of comparative Neurology*. 493 (1): 147 – 153. PMID 16254989 (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16254989>) , 2005.
- 53- Flynt, C.C., *Peceptions of Stimulants and Barriers To Creativity in The Work Environment Of Deans and Department Chairs: AKEYS (C) Survey*, Unpulished PHD Thesis, The University of North Carolina At Greensboro, 1997.
- 54- Franzsen, K. A critical overview of trends and practices in performance management in the South African higher educational environment; *South African Journal of Higher Education* 17: (2): 131– 138, 2003.
- 55- Freidman, I. A. & Levinsky, B. G., "The Teacher as an orgamizational person: Beginning Teacher's Perception of their work environment at the Beginning and at the end of the first Year of Teaching, and their

- contributions to Prediction of Burnout", *Paper presented at the Annual Education Research Convention*, Montreal, Canada, 2005.
- 56- Garcia-Marales, Victor J., Francisco, J. L. and V. Antonio, J., The Effects of Transformational Leadership on Organizational Performance through knowledge and Innovation, *British journal of Management*, Vol.19, 2008.
- 57- Gillespie, N. A., M. Walsh, A. H. Winefield, J. Dua and C. Stough, C. , Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work and Stress* ,N.15, 2002.
- 58- Glick, Leonard; Seminar-Managig Creative staff, Design Management Insititute, May 12-13, 2008, Boston, USA www.dmi.org/html/education,seminors/mcs.htm/p.1-22-4-2009 .
- 59- Golembiewski, R.T., Boudreau, R.A., Sun, B. and Lou, H."Estimates of Burnout in Public Agencies: Worlwide, How Many Employees Have Which Degrees of Burnout and with What Consequences?" *Public Administration Review*, N.58, 1998.
- 60- Hamilton, Kendea, Getting off the Burnout Track, Diverse, *Issues in Higher Education*, V22, N. 20, 2005.
- 61- Haser, S. G., and Nasser, I.,"Teacher Job Satisfaction in a year round School", *Educational Leadership*, Vol.60, N.8, 2003.
- 62- Hawks, Richard D., *The Effect of Dean Leadership styls on department chair Burnout*, In Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy, A Thesis Submitted to the Faculty of the Graduate School at the University of Minnesota. 2004.
- 63- Haycox Sara Ann, *A Qualitative study of the Role Internal Compass Plays in the longevity and Sele-Efficacy of Elementary School principals in Sacramento County*, A Dissertation Presented to the Faculty of The Rossier School of Education University of Southern California in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, May 2005.

- 64- Hechanova, R.A., Beehr, T.A. and Christiansen, N.A., "Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: a longitudinal study", *School Psychology International*, Vol.23 No. 4, 2003.
- 65- Hogan, R. Lance and Mcknight, Mark A.; "Exploring burnout among University online Instructors: An Initial Investigation", *The Internet and Higher Education*, Vol. 10, Issue 2. 2007.
- 66- Houkes, I.P., de Jonge, J. and Bakker, A.B., Specific determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention: a multisample longitudinal study", *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, Vol, 76, P. 427, 2003.
- 67- [Http://en.Wikipedia.org/wiki/creativity,2008,p.1-21](http://en.Wikipedia.org/wiki/creativity,2008,p.1-21) .
- 68- Huseyin Gurbuz, Hasan Tutar, Nuran O. Baspinar, Burnout levels of Executive Lecturers: A Comparative Approach in Three Universities, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Say 18, 2007 .
- 69- Joel, S.Palser, *The Relationship between Occupational Burnout and Emotional Intelligence Among Clergy or Professional Ministry Workers*, Submitted to Regent University School of Leadership Studies In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership, 2004.
- 70- Lambie, Glenn W., Burnout Prevention: A Humanistic Perspective and Structured Group Supervision Activity (EJ 751908), *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, V. 45, N.1, P.32, Spr, 2006.
- 71- Lewig, Kerry A.; "Xanthopoulou", Burnout and Connectedness among Australian Volunteers: A Test of the Job Demands-Resources Model, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 71, N.3, 2007.
- 72- Mapesela, Mabokang, Hay, Driekie, "The Effect of Change and Transformation on Academic Staff and Job Satisfaction: A Case of a South African University", *The International Journal of Higher*

- Education and Educational Planning*, V. 52, N. 4, P. 711 – 747 , Dec, 2006.
- 73- Maslach, C.,Schaufeli,W. B.,Leiter, M. P., "Jop Burnout", *Annual Review of Psychology*, N. 52, 2001.
- 74- Matier, Kimberly E.; *Asystem Thinking Approach to Education Reform: Addressing Issues Surrounding Teacher Burnout Comprehensive School Change*, PHD, Oregon State University, 2007.
- 75- Perry, Lavonnie, *A Case Study of Burnout Experiences of Faculty Who Teach online Graduate courses*, A Dissertation presented in partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University, March 2008.
- 76- Platsidou, Maria, Agaliotis, Ioannis,(2008) Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers (EJ 786262), *International Journal of Disability, Development and Education*, V. 55, N.1, Mar, 2008.
- 77- Ray, Holder James ,*Leadership effectiveness of college and University Presidents: Astudy of application of humanistic leadership and Machiavellion management theories*, Ph. D., saint Louis Uni., D. A. I., vol. 55, N. 4, Oct. 1994, P. 878-A.
- 78- Rowe, M.; "Hardiness as a Stress Mediating Factor of Burnout Among Healthcare Providers". *American Journal of Health Studies*; V.14,N. (1). 1998 .
- 79- Runco, M.A. "Creativity". *Annual Review of Psychology* , 55. 2004 .
- 80- Sharman, Dave and Johnson, Almeric, "On The Creative Climate of A work Group in Organization", www.Managementfirst.com.2002.
- 81- Siamian, H., Shahrabi, A., Vahedi, M., Abbsai Rad, A. M., & Cherati, J. Y. (2006). "Stress and burnout in libraries & information Centers", In C. Khoo, D. Singh & A.S. Chaudhry (Eds), *Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2006* (A-LIEP 2006), Singapore, 3-6 April 2006 (pp. 263 –

- 268). Singapore: School of Communication & Information, Nanyang Technological University.
- 82- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., "Dimensions of Teacher self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher efficacy and Teacher Burnout, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, N.3. 2007.
- 83- Stoeber, J. & Rennert, D. "Perfectionism in School Teachers: Relations To Jobs Tress, Burnout ana copirg, Poster Presented at the 26th *Meeting of the Stress and Anxiety Research Society in Halle/Saale*, Germany. 2005.
- 84- The creative capital conference in Amsterdam on March 17-8-2005, <http://straddle3.net/context103/en/2005-8-19.html.p.1>.
- 85- Winefield, A. H. "Stress in academe: some recent findings". In *Stress and health: research and clinical applications*, eds. D. T. Keeny, J. G. Carlson, F. J. McGuigan and J. L. Sheppard. Sydney: Harwood. 2000.
- 86- Winefield, A. H. and R. Jarrett. Occupational stress in university staff, *International Journal of Stress Management*, V. 8, N. (4).2001.
- 87- Wood, T. & Mc Carthy, C., (2002), Understanding and Preventing burnout, (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 477726), Retrieved feb,18,2007, from <http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm>.
- 88- Woolfolk-Hoy, A., "Changes in Teacher efficacy during the early years of Teaching : Acomparison of Four measures", *Teaching and Teacher Education*, N.21, 2005.

البحث الثالث :

" فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "

إعداد :

د / صالح محمد صالح

أستاذ تعليم العلوم المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

obeikandi.com

" فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "

د / صالح محمد صالح

• مقدمة :

أصبح التمكن في مجال العلم والتكنولوجيا . لاسيما في الألفية الجديدة . أمرٌ ضروري للحصول على عمل مناسب في المستقبل، وأضحى وجود المواطنون المتنورون علميا مفتاح القدرة على المنافسة في الاقتصاد العالمي بنجاح .

ولقد أضافت التكنولوجيات القائمة على المعلومات والمعرفة العلمية إلى حياتنا الكثير والكثير بوتيرة متسارعة، وأصبح الحصول على المعلومات الوفيرة عن طريق الاختراعات العلمية والتكنولوجية كأجهزة الكمبيوتر، والألياف البصرية، والتصوير الرقمي، والإنترنت يتم بيسر وسهولة، ويبدو من هذه الوتيرة المتسارعة أن المعلومات لا نهاية لها تقريبا (USDOE, 2000).

وحتى الآن يواجه نظامنا التعليمي مشكلات ناجمة عن عدم فاعلية تدريس المواد الدراسية عامة، وانخفاض الأداء الأكاديمي في مجال العلوم خاصة، ليس على المستوى القومي فحسب، بل أيضا على المستوى العالمي (Monhardt, 2000).

وهناك عوامل كثيرة تساهم في الوضع الراهن في تعليم العلوم؛ لعل من أهمها: طبيعة العلم نفسه، فمحور العلم هو المفاهيم المجردة؛ الأمر الذي يجعل العلم موضوع صعب تدريسه لاسيما للتلاميذ الصغار، كما يظهر العديد من المعلمين معارف علمية غير كافية؛ وهذا قد يكون سببا لعزوف العديد منهم عن تدريس العلوم خاصة في الصفوف الابتدائية، فضلا عن تبرير الكثير من الباحثين للتحصيل المنخفض في العلوم لدى التلاميذ بسبب استخدام طرائق التدريس التقليدية وغير الفعالة (Goodnough, 2001; Leonard, 2000; Weld, 2000).

ففي الفصول الدراسية المتمركزة على المعلم يهيمن عليها طرائق: المحاضرات والاعتماد على الكتب المدرسية، ولا يتم استثارة التلاميذ لا باستخدام الاستقصاء ولا باستخدام مهاراتهم في التفكير، ولا بتشجيعهم على استخدام طرق مبتكرة لحل المشكلات، كما أنه لا يتم مراعاة أساليب تعلمهم ولا ذكاءاتهم المتعددة، وقد يصل الأمر إلى أن تكون مادة العلوم من وجهة نظر التلاميذ غير شيقة، وليست لها أهمية في حياتهم اليومية (موسى ١٩٩٢; Bruer 1994; Schank et al. 1999).

ولقد سلطت دعوات الإصلاح في تعليم العلوم الضوء على الحاجة إلى أن يكون العلم في متناول جميع التلاميذ، بيد أن هذه الدعوات ذهبت أدراج الرياح؛ فقد نال التلاميذ في مصر ترتيبا متأخرا بين الدول المشاركة في تحصيل الرياضيات والعلوم في الدوريتين الأخيرتين للتمس TIMSS؛ حيث كان ترتيبهم في العلوم في دورة ٢٠٠٧م الحادي والأربعين من بين ثمان وأربعين دولة مشاركة، وبمتوسط

تحصيل قدره ٤٠٨ وهو أقل من المتوسط الدولي (٥٠٠) بـ ٩٢ نقطة، وكانت أعلى مجالات المحتوى في علوم الأرض بـ ٤٢٦، وأدناها في البيولوجي بـ ٤٠٩، في حين أن أعلى المجالات المعرفية كان في مستوى التذكر بـ ٤٣٤، وأدناها في مستوى التفكير الاستدلالي بـ ٣٩٥، في حين أن ترتيبهم في دورة ٢٠٠٣ كان الخامس والثلاثين من بين خمس وأربعين دولة مشاركة، وبمتوسط تحصيل قدره ٤٢١ وهو أقل من المتوسط الدولي (٤٧٣) بـ ٥٢ نقطة؛ الأمر الذي يشير إلى أن تعليم العلوم في مصر تأخر من عام ٢٠٠٣ إلى عام ٢٠٠٧ م (NCES, 2009; 2003).

واستجابة لهذا التحدي؛ فإنه من المفترض أن تتحرك المدارس الآن في اتجاه مدخل التعلم المتمركز على المتعلم، ولعل السبب في ذلك أن مدخل التعلم المتمركز على المعلم يتسم بأن نقل المعلومات غير كافٍ لتزويد الطلاب بالمهارات، وتعزز من امتصاص المعلومات؛ في حين أن بيئات التعلم المتمركزة على المتعلم تميل إلى تحفيز الطلاب على المشاركة في بناء المعرفة (Gravoso et al. 2008)، وتقدر المتعلم على البناء على معارفهم وقدراتهم الحالية، وتعزز من تنمية المهارات العليا مثل التفكير الناقد وحل المشكلات، وتمكينهم من اكتساب المعرفة التي يمكن انتقالها إلى مواقف جديدة (Bransford et al. 2003).

وهناك عدة مكونات رئيسية ينبغي البحث فيها لحل مشكلة التدريس غير الفعال في العلوم (USDOE, 2000)، لعل من أهمها: ضرورة الأخذ في الاعتبار الهدف الرئيس للتربية العلمية الذي ينص على: تنمية التنور العلمي الذي يؤدي إلى اكتساب المعارف العلمية، واكتساب مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، والبحث عن أساليب تدريسية جديدة كالفنون؛ التي من المحتمل أن يكون لها تأثير في تحصيل التلاميذ، والتفكير غير التقليدي، والبحث عن الحلول الابتكارية للمشكلات، وإيصال الأفكار للآخرين (Rubin & Merrion, 2002).

وتعد الدراما الإبداعية نموذجاً للضن متعدد الأبعاد لاسيما تلك المصممة لأغراض تربوية؛ فهي تؤكد على التفكير والعمليات أكثر من النتائج فقط وهي تجمع بين كل الفنون كال مسرح، والموسيقى، والرقص، والحركة، والإيقاع والتواصل، ولعب الدور (McCaslin, 1996; Bailey, 1993).

وفهم تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم العلمية المجردة ذا صلة بوظيفتين يمكن أن تحققها الدراما الإبداعية؛ فيمكن لأنشطة الدراما الإبداعية أن تساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة في سياقات محسوسة من خلال استخدام الخيال واللعب في استكشاف الأفكار المجردة، والبناء على فهمهم لها، والتعلم الفعال يحدث عندما يبني التلاميذ فهمهم من خلال التعلم النشط والبناء على معارفهم المسبقة، ويمكن أن تكون الدراما الإبداعية أداة مفيدة لجميع مراحل دورة التعلم، وتقدم لمعلم العلوم مقياساً للتقويم الأصيل، وكذلك أداة ممتازة للمشاركة، والاستكشاف، والاتساع، والتقييم (Llewellyn, 2004).

وهناك أوجه تشابه بين العلم وعمليات الدراما الإبداعية؛ فبيهما يكون التلاميذ نشطاء، ويحلوا المشكلات، وي طرحوا الأسئلة، ويتعلموا من خلال الاستقصاء، ويبنوا المعرفة على الخبرة والمعلومات السابقة (McCaslin, 1996).

(1996)، وعندما تُدمج أنشطة الدراما الإبداعية في تدريس العلوم فإن ذلك قد يساعد التلاميذ على نمو المهارات العلمية، وكذلك المهارات الوجدانية، مثل: العمل التعاوني، والتعاطف، والتواصل، والاستماع، والاستدلال.

وقد استخدم معلمو المرحلة الابتدائية الدراما الإبداعية في كثير من الأحيان لتدريس المواد الدراسية المختلفة كاللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، بيد أنها ليست من الأساليب المستخدمة عادة من قبل معلمي العلوم؛ بالرغم من فعاليتها في كثير من مجالات المناهج (Arieli, 2007; Kentish, 1995).

وربما يكون تدريس العلوم من خلال أنشطة الدراما الإبداعية حلاً قابلاً للتطبيق؛ لذا ففي هذه الدراسة يستقصى الباحث فاعلية الدمج بين أنشطة الدراما الإبداعية وتدريس العلوم باعتبارها أسلوباً تدريسياً لتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في أن استخدام الطرائق السائدة في تدريس العلوم لا تراعي حاجات وسمات وأساليب تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولا تثير دافعيتهم؛ مما تؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي؛ وبالتالي يتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو مادة العلوم؛ الأمر الذي يستدعي تجريب أساليب تدريسية بديلة تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ، وتستثير دافعيتهم كاستخدام أنشطة الدراما الإبداعية؛ بغية تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية كالتحصيل الدراسي والاتجاهات الإيجابية نحو مادة العلوم.

ومن ثم تسعى الدراسة لإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

7 ما أنشطة الدراما الإبداعية التي يمكن تضمينها بمحتوى وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

7 ما فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

7 ما فاعلية الأنشطة القائمة على لعب الدور في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

• حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

7 مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الابتدائية بإدارة العريش التعليمية.

7 تضمين أنشطة الدراما الإبداعية بالمحتوى العلمي لوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ م.

7 الاقتصار في قياس المفاهيم العلمية على المستويات المعرفية التالية: الاستظهار، وإعادة الصياغة، والتفسير، والمقارنة، والتعميم، والتطبيق.

7 الاقتصار عند قياس الاتجاهات نحو مادة العلوم على الأبعاد التالية: الاستمتاع بخصص العلوم، وفائدة دراسة العلوم، والمشاعر نحو خصص العلوم عامة، والاتجاهات نحو معلم العلوم.

• فروض الدراسة:

7 تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضين التاليين:
7 يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح التلاميذ بالمجموعة التجريبية.

7 يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح التلاميذ بالمجموعة التجريبية.

• أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من كون أن النظام التعليمي في مصر يتطلع إلى تحسين، وتطوير أساليب تدريس العلوم، إضافة إلى شعور الباحثين بأن القصور في تحقيق أهداف تدريس العلوم قد يعزو إلى تمسك معلمي العلوم بالأساليب التقليدية في التدريس، وتقديم أساليب جديدة في التدريس قد يفيد في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومحاولة تقديم أنموذج لتدريس وحدة دراسية من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية؛ مما قد يساعد معلمي وموجهي ومتخصصي مناهج مادة العلوم في استخدامها أو الاستفادة منها، كما جاءت هذه الدراسة استجابة لكثير من التوصيات والبحوث على المستوى العالمي التي تدعو إلى استخدام الدراما الإبداعية في العملية التعليمية، فضلاً عن ذلك فإن نتائج هذه الدراسة قد تعد إضافة علمية للبحوث التي تتناول استخدام الأنشطة الإبداعية في مجال تدريس العلوم دون اقتصرها على المواد الدراسية الأدبية.

• أدوات الدراسة :

تتمثل أدوات الدراسة الحالية التي أعدها الباحث فيما يلي:

7 أداتا المعالجة التجريبية، وهما: تصميم أنشطة الدراما الإبداعية المناسبة لمحتوى وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، وإعداد دليل المعلم لاستخدام أنشطة الدراما الإبداعية في تدريس محتوى هذه الوحدة.

7 أداتا القياس، وهما: اختبار تحصيلي للمفاهيم العلمية، ومقياس الاتجاه نحو العلوم.

• مصطلحات الدراسة:

(١) **الدراما الإبداعية** Creative Drama:

تُعرّف جمعية مسرح الطفل في أمريكا Children's Theatre Association of America **الدراما الإبداعية** بأنها: "شكل من أشكال الدراما؛ تركز على العملية التي فيها يسترشد فيها المشاركون بالقائد كي يتخللوا، ويتأملوا خبرات البشر، وفيها يحصل كل عضو في المجموعة على فرصة اللعب، ولا حاجة إلى زخارف أو أزياء أو معدات خاصة؛ فقط مكان مناسب ومعلم متحمس" (McCaslin, 1996, p.7).

ويُقصد بأنشطة الدراما الإبداعية في الدراسة الحالية بأنها مجموعة الأنشطة التي تسمح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالانغماس والمشاركة في أنشطة عقلية وحركية تتعلق بمواقف الحياة اليومية، وتتسم بوجود تفاعل مفتوح النهاية نسبياً بينهم، وتستحوذ على اهتماماتهم وميولهم؛ بغية تنمية مفاهيمهم العلمية، واتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

(٢) **المفهوم العلمي** Scientific Concept:

يُشار للمفهوم العلمي في الدراسة الحالية على أنه تصور عقلي يُعطى رمزاً أو لفظاً أو اسماً لظاهرة معينة يتم التوصل إليها من خلال عمليات التمييز والتصنيف للصفات المشتركة، وغير المشتركة، ويتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار المفاهيم العلمية المتضمنة بمحتوى وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية في المستويات المعرفية التالية: الاستظهار، وإعادة الصياغة، والتفسير، والمقارنة، والتعميم والتطبيق.

(٣) **الاتجاه نحو مادة العلوم** Attitude toward Science:

يُعرف الاتجاه نحو مادة العلوم بأنه إدراك التلاميذ لكينونتهم في حصص العلوم، وكيفية تقييمهم لمنفعة العلوم كمادة دراسية، وكيفية ربطهم لأهمية ما تعلموه في حصص العلوم بخبراتهم الحياتية والواقعية، وأهميتها في تنمية قدرتهم على تفسير الظواهر العلمية اليومية (Zoubair, 2000, p.7).

ويُقصد بالاتجاه نحو مادة العلوم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه مجموع استجابات تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم المتضمن أربعة أبعاد هي: الاستمتاع بحصص العلوم، وفائدة دراسة العلوم والمشاعر نحو حصص العلوم عامة، والاتجاهات نحو معلم العلوم.

• **أدبيات البحث :**

• **أولاً : الإطار النظري :**

١ - **تاريخ حركات الإصلاح في التربية العلمية:**

تعد أهداف التربية العلمية المكون الأكثر أهمية في تحقيق التنوير العلمي وهو في حد ذاته المفتاح الرئيس للنجاح في الاقتصاد العالمي والعالم الأكاديمي في القرن الحادي والعشرين، وقد كانت هذه الأهداف مركزاً للجدل المستمر

طوال القرن العشرين بين علماء العلوم من جهة، والمؤرخين والفلاسفة من جهة أخرى (Kuhn, 1996). ويزعم علماء العلوم أن السبب الرئيس للعلوم المدرسية هو زيادة مجموعة من العلماء والمواطنين الذين يسعون إلى مهنة مرتبطة بالعلوم، والحفاظ على هذه الزيادة؛ في حين أن الفلاسفة والمربين أكدوا على أن تدريس العلوم يجب أن يبني المجتمع المتنور علمياً.

وقد كان كارل بيرسون Pearson أول من أشار إلى أن التربية العلمية وسيلة من وسائل تطوير عادات التفكير، وذلك في أوائل القرن التاسع عشر بقوله: "يعد تصنيف الحقائق والتعرف على تسلسلها وتتابعها وأهميتها النسبية من وظائف العلم، وعادة فإن تشكيل الحكم - بناءً على سمات هذه الحقائق المجردة من خلال الشعور الشخصي - يمكن أن نطلق عليه الإطار العلمي للعقل Scientific frame of mind ... هذه العادة العلمية للعقل Scientific habit of mind يمكن اكتسابها من خلال كل شيء، ووسيلة يجب أن تكون في متناول الجميع" (In. Shamos, 1995, p.79).

ويناقش "جون ديوي" Dewey كيفية غرس الطرائق العلمية وقياس الاتجاهات العلمية لدى التلاميذ؛ فهو يزعم أن المجتمع يحتاج للخريجين ذوي "الأطر العلمية للعقل" أو ذوي "العادات العلمية للعقل"، وأعرب عن فكرة "التنور الاجتماعي Social literacy" باعتبارها الهدف الرئيس للتربية العلمية (In. Shamos, 1995, pp. 77-78). وقد حضر ديوي المدارس لكي تشجع التلاميذ الأكثر ذكاءً من خلال التربية العلمية، وذلك من خلال تعرض التلاميذ إلى الطرائق العلمية التي توصلهم إلى تنفيذ العادات العلمية للعقل.

وفي عام ١٩٥٤م، بدأت مؤسسة العلوم الوطنية (NSF) وظيفتها الأولى في تدعيم الأبحاث الأساسية والتطبيقية في مجال العلوم والهندسة، وتمويل برامج تعليمية ترمي إلى زيادة عدد العلماء والمهندسين. وتم تكثيف هذا الاتجاه في عام ١٩٥٧م بعد أن إطلاق الاتحاد السوفيتي لسبوتنيك؛ وهذا الأمر أدى إلى إصلاحات التعليم الواسعة في الولايات المتحدة، وزادت ميزانية التعليم في (NSF) من ٣.٥ مليون دولار إلى ٦١ مليون دولار، ووسعت ترخيصاتها لدعم تعليم العلوم والرياضيات والهندسة على جميع المستويات (Yager, 2000).

وأثرت حركات إصلاح التربية العلمية في العلماء في أواخر الخمسينيات والستينيات، وقادتهم إلى الإيمان بأن المحور في التربية العلمية: تحويل جميع التلاميذ إلى علماء المستقبل، وتدريس العلوم من خلال الاستقصاء، واعتبر الإصلاحيون أن التغييرات في المناهج وطرق التدريس هي الأكثر أهمية من أي تغيير آخر، وركزوا على تدريس المعارف النوعية التخصصية، والممارسة، والمهارات التي يكتسبها العلماء. وفي هذه الأونة عزز العلماء في مختلف تخصصاتهم الرؤية التي تنادي بوجود تدريس المواد التخصصية في المدارس، والتغاضي عن الصورة الواسعة للتخصصات المتداخلة في العلوم؛ الأمر الذي أدى إلى وجود كتب مدرسية في مقررات علمية جديدة متجاهلة لموضوع التكنولوجيا، وأرجئوا تعليم المهن التقنية لبرامج التدريب المهني لتلاميذ الجامعات (Varrella, 2000; Yager, 2000).

وقدم الاستقصاء كمدخل رئيس في تدريس العلوم، ولكن الأمر انتهى بالتلاميذ أن يأخذوا كتابا موجهًا، وأنشطة تُدرّس من قبل المعلمين الذين يعتقدون أن محتوى الكتاب المدرسي والتدريس المباشر هما أفضل السبل لضمان نجاح الإصلاحات في مرحلة ما بعد سبوتنيك (Yager, 2000; Varrella, 2000).

وفي أوائل السبعينيات حُددت أربعة احتياجات للتربية العلمية الحديثة: الاحتياجات الشخصية واحتياجات المجتمع، والوعي المهني، والإعداد الأكاديمي وخلصت حركات الإصلاح آنذاك إلى أن أهداف التربية العلمية تحتاج إلى التغيير، وينبغي أن تبدل تركيزها على الإعداد الأكاديمي (تشجيع المهن العلمية الأكاديمية لعدد قليل من التلاميذ فقط) إلى التركيز على إعداد جميع التلاميذ للتعامل مع العلم والتكنولوجيا في حياتهم اليومية؛ بحيث يصبحون أكثر معرفة ومسؤولية في اتخاذ القرارات للمشكلات المتصلة بالعلوم التي قد تحدث في المستقبل، وهذا التحدي الجديد للتربية العلمية كان من أجل زيادة فهم التلاميذ لأثر العلم والتكنولوجيا في حياتهم الفردية وكذلك على القضايا ذات البعد الوطني (Yager, 2000).

وفي عام ١٩٨٣م، حدثت هزة من حالة عدم الاستقرار الاقتصادي الناجم عن هيمنة الدول الصناعية كاليابان وألمانيا، وبدأت كأنها تمثل تهديدا للديمقراطية الأمريكية، وكان رد فعل (NSF) من خلال تمويل دراسات حول كيفية تعلم البشر، هذه الدراسات قدمت - وبعضها لا يزال مستمرا - المعلومات المفيدة والتوجيه للمعلمين والمدرسين وصانعي السياسات (Yager, 2000).

وفي عام ١٩٨٥م، أطلق مشروع ٢٠٦١: العلم لكل الأمريكيان Project 2061: Science for All Americans؛ ليُقدم تصورا مؤاده: ينبغي أن يكون المواطنون متورين علميا، ويمكنهم اتخاذ قرارات واعية، ويتمكنون من استخدام التكنولوجيات الجديدة، ويدركون التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير لعالم اليوم (AAAS, 1989, p. v)، وعلى معلمي العلوم بذل الجهد لتزويد التلاميذ وعامة الشعب بفهم أوسع للعلوم والتكنولوجيا؛ ومن ثم أصبح مدخل العلم/التكنولوجيا/المجتمع (STS) من المداخل الجديدة في التربية العلمية المدرسية (صالح، ٢٠٠١).

وفي عام ١٩٩٤م، تم توقيع أهداف ٢٠٠٠: قانون تعليم أمريكا (The Goals of Educate America Act: 2000)، ويتألف من إطار لتحسين التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين، وحُدد له ثلاثة أهداف ذات أهمية خاصة للتربية العلمية؛ فإنه بحلول عام ٢٠٠٠ (USDOE, 1999):

7 سيكون لدى جميع التلاميذ بالصفوف ٤، ٨، و ١٢ الكفاءة في التعامل مع المواد الدراسية كالعلوم، وكل مدرسة في أمريكا ينبغي أن تؤكد على أن جميع التلاميذ تعلموا كيفية استخدام عقولهم بشكل جيد؛ ولذلك فإن ذلك سيعددهم للمواطنة المسؤولة، وللتعليم المستمر، وللعمالة المنتجة في الاقتصاد الحديث.

7 سيحتل تلاميذ الولايات المتحدة المرتبة الأولى في العالم في تحصيل الرياضيات والعلوم.

7 سيكون لدى كل التلاميذ في الولايات المتحدة المعرفة بالقراءة والكتابة ويمتلكون المعارف والمهارات اللازمة للتنافس في الاقتصاد العالمي، وممارسة حقوق ومسؤوليات المواطنة.

وفي عام ١٩٩٦م، عززت المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards (NSES استخدام الاستقصاء، وإتباع المدخل البنائي في تدريس العلوم؛ حيث شجعت على استخدام سياقات الحياة الواقعية والقضايا الراهنة، وإعادة دمج التكنولوجيا في مناهج العلوم؛ لتبين للتلاميذ أن هناك ثمة ترابط بين العلوم والتكنولوجيا؛ وينفس القدر من الأهمية (Yager, 2000).

وعلى الرغم من هذه الإصلاحات الضخمة للتربية العلمية من الستينيات إلى التسعينات؛ فإنها كانت غير فعالة، وفي النهاية حُكِمَ عليها بالفشل (Goodnough, 2001; Yager, 2000)، وعلى الرغم من أن القضايا المجتمعية القائمة على العلوم (مثل القنبلة الذرية، والاستنساخ، والهندسة الوراثية، ومصادر الطاقة والقضايا البيئية) ازدادت مقارنة بالخمسين سنة الماضية؛ فإن التلاميذ ما زالوا غير متنورين علمياً، وليس لديهم ما يسمى "بالأطر العلمية للعقل" (Goodnough, 2001; Hodson, 1998; Shamos, 1995).

٢ - تعليم وتعلم العلوم .. الواقع والمأمول :

ينتقد المربون والباحثون الطريقة التي يتم بها تدريس العلوم حالياً؛ فالبعض يزعم أن تدريس العلوم لم يتغير كثيراً عن السنوات الخمسين الماضية؛ وحتى مع وجود حركة المعايير والحركات الإصلاحية السابقة لها في تدريس العلوم فإن ذلك لم يصنع فروقا حقيقية (Goodnough, 2001; Dass, 2000).

وما زال تدريس العلوم متوجهاً نحو الوقائع Facts-oriented، وغالبية المعلمين يركزون على الامتحانات المكتوبة بدلا من البحث عن أساليب تقويم بديلة (Goodnough, 2001)، وما زالت تستخدم دروس العلوم عادة أسلوب الورقة والقلم (Goodnough, 2001; Veronesi, 2000).

ويقارن داس (Dass, 2000) واقع تدريس العلوم الذي يركز على نقل المعلومات، وبين المهارات العلمية الأساسية لتصنيف "مجالات العلم"، والتي تشمل ستة مجالات: المفاهيم، والعمليات، والتطبيقات، والمواقف، والإبداع، وطبيعة العلم، ويرى أن التلاميذ حالياً يظهرون اثنين فقط من هذه المجالات: المفاهيم والعمليات، ورؤاهم شديدة الضيق للعلوم.

وعلى الرغم من أن المعايير الوطنية للتربية العلمية تركز على استخدام الاستقصاء، والتعلم بالممارسة باعتبارهما أفضل وسيلة لتدريس العلوم؛ فإن المدخل البنائي في التدريس لم يتم تنفيذه حتى الآن في كثير من الفصول الدراسية (Leonard, 2000).

ويشير واقع تدريس العلوم في الفصول الدراسية إلى هيمنة وسيطرة المعلم (Goodnough, 2001; Leonard, 2000)، ولعل وقوف المعلم في مقدمة تلك الفصول وبين الصفوف جيد بالنسبة لتفاعلات الطالب .المعلم، ولكنها لا تسمح بالتفاعلات المباشرة بين الطالب . الطالب، ويعتبر التلاميذ في هذه الفصول فرديين للغاية، وليس لديهم فرص لتوليد وتقييم المعارف الخاصة بهم كما أنها لا يتشاركون بفاعلية في تبادل المعارف مع بعضهم البعض؛ هذه العناصر مفيدة بل وحاسمة في عملية التعلم، وفي هذه الفصول يتسم التلاميذ بالسلبية، وعدم تحمل المسؤولية، وعدم السيطرة على العملية التعليمية الخاصة بهم (Kentish, 1995).

ويزعم ليونارد (Leonard, 2000) أن التدريس بالسرد Teaching by telling هو الأكثر شيوعاً؛ فالمعلمون يسيطرون على الحوارات داخل الفصول الدراسية عن طريق طرح كل الأسئلة، وإذا كان للتلاميذ لا يعرفون الإجابة عن الأسئلة، فإنهم يعطونهم تلك الأجوبة، وإذا أخبر المعلمين بأن طرائقهم التدريسية غير فعالة، فإنهم يلقون باللوم على أوجه القصور في قدرات التلاميذ وليس في عيوب في استراتيجيات التدريس التي يتبعونها.

إضافة إلى ذلك، فإن العلوم تُقدم بطرائق تبدو في كثير من الأحيان بعيدة عن اهتمامات وميول التلاميذ؛ على الرغم من أن أهم أهداف تدريس العلوم: مساعدة التلاميذ على اكتساب فهم أفضل للظواهر الطبيعية التي يتم تدريسها؛ بحيث يكون لديهم فهم أفضل للعالم والأحداث الجارية، وأن يصبحوا متنورين علمياً، ولديهم استعدادات للعمل في المستقبل (GEIA, 1996; Kentish, 1995; Shamos, 1995)؛ وبالتالي فإنه في ظل الطرائق السائدة في التدريس يغيب عن بعض التلاميذ إثارة الاستكشافات الجديدة، ولا يمكنهم تطبيق الدروس في المدرسة لحياتهم.

وثمة هدف رئيس آخر لتدريس العلوم: مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات حل المشكلات، ومستويات التفكير العليا التي تعد الأهم للمهن في المستقبل، وعندما لا تكون دروس العلوم شيقة، ولا تمثل تحدياً للتلاميذ، فإنها لن تكون قادرة على تحقيق هذا الهدف. والمأمول كما يعتقد العديد من مربي العلوم والفلاسفة أن يكون تعلم العلوم عملية نشطة لبناء الفرد لنماذجه (Carin, 1997; Shamos, 1995).

ويرى المدخل البنائي العلوم بأنها عملية مستمرة من الاستقصاء، ومن خلال تلك النماذج التي يتم بناؤها للظواهر الطبيعية يتم تفسير عالمنا التجريبي (Carin, 1997). ولقد دعم مربي التربية العلمية الرؤية البنائية لطبيعة العلم، وثنوا أهمية المعارف المسبقة والخبرات النشطة لتعلم العلوم؛ فالتعلم بنائي بطبعه إذا كان عملية نشطة وتفسيرية، وإذا كانت خبرات التعلم هادفة، وإذا قدرت المعارف والخبرات المسبقة بشكل صحيح وعلى نحو دقيق (Goodnough, 2001).

٣ - استخدام الدراما الإبداعية في التربية :

أ - الفنون في التربية:

كان لاستخدام الفنون باع طويل في النظام المدرسي عامة، وفي المدارس الابتدائية خاصة؛ فعادة كان يتم تدريس حصص الموسيقى والفنون الجميلة في المدارس كوسائل للإثراء، والترفيه من خلال معلمي التربية الموسيقية والتربية الفنية (البيلايوي، ١٩٩٩: 1996، McCaslin)، وبالرغم من ذلك فإنه لم يتم دمج الفنون في المناهج الدراسية، وعدم استخدامها من قبل المدرسين كأدوات تدريسية في غالبية المدارس.

وعلى مدى العقد الماضي ظهر أسلوب جديد للتفكير في استخدام الفنون في التربية؛ باعتبارها مكوناً أساسياً، وتكاملياً، وفي هذا المنظور الجديد يتعلم الأطفال التعبير عن الأفكار، والمشاعر، والعواطف من خلال خلق الصور الخاصة بهم، وأداء الرقص والموسيقى والدراما؛ ويتعلمون الرسائل التاريخية والثقافية التي يتم نقلها من خلال الأعمال الفنية، ويتعلمون أيضاً التحليل، والنقد واستخلاص الاستنتاجات مما يرونه ويسمعونه، وتأمل معنى تصوراتهم وخبراتهم، وبناءً على ذلك فإن استخدام الفنون في التربية تنمي القدرات كالابتكار، وحل المشكلات، والتفكير التحليلي، ومهارات التشاركية؛ وإصدار الأحكام المسئولة (GEIA, 1996).

وتقترح البحوث أن الفنون يمكن أن يكون أداة قيمة لإدماج المعارف في مختلف التخصصات الأكاديمية الأخرى، والتي يمكن استخدامها بشكل فعال لبناء مناهج ذات تخصصات بينية؛ لأنها تنمي قدرة التلاميذ على المعرفة، والتفكير الشمولي، والنظر إلى الصورة الكلية (GEIA, 1996).

وتعد الدراما الإبداعية جانباً من جوانب الفنون، وتشمل: اللعب، والحركة والموسيقى، والرقص، واستخدام الدمى، وارتداء الأقنعة، والكلام، والإيماءات (McCaslin, 1996)، وفيها يستطيع التلاميذ تحليل وتوليف وانتقاد الأفكار وهم ينتجونها ويؤدونها؛ ولأن مثل هذا الفن متعدد الأبعاد، فإن استخدام الدراما الإبداعية في التدريس بوجه عام، وتدريس العلوم بوجه خاص قد يكون مفيداً.

ب - الدراما الإبداعية في العملية التعليمية:

في أواخر القرن الثامن عشر هاجم فرانسيس باركر Francis Parker التعلم الأصم، والذي كان الوسيلة الرئيسية المستخدمة في التعليم قبل القرن التاسع عشر، وزعم أن الملاحظات الحسية مهمة للأفكار التخيلية. وعلى الرغم من أن باركر لم يدمج الدراما الإبداعية في أبحاثه، فإن أفكاره كانت خطوة على طريق حركة التربية التقدمية التي ظهرت الدراما الإبداعية من خلالها ومن هذه الحركة بزغت أفكار جون ديوي وماريتا بايس John Dewey & Marietta Piece، وكان ديوي واضحاً في توصياته: استخدام الدراما في محتوى التدريس في الفصول الدراسية، ونادى بالتحول من التربية المتمركزة على المعارف إلى التربية المتمركزة على الطفل (In. Arieli, 2007, pp.44-45).

وتعتبر وينيفريد وارد Winifred Ward التي تأثرت بأفكار ديوي والحركة التقدمية للتربية . رائدة في الدراما التعليمية، وكان لها إسهامات كبيرة في

الدراما الإبداعية من خلال كتاباتها، وإنشاء برنامج إيفانستون Evanston وهو برنامج تجريبي أدخل الدراما الإبداعية في المدارس الابتدائية، وأعقب ذلك أفكار بريان واي ودوروثي هيثكوت Brian Way & Dorothy Heathcote اللذان كانا معروفان جيدا في مجال إعداد معلمي الدراما في الستينات، ثم استمرت الدراما الإبداعية في التطور واكتسبت القبول في المجتمع التعليمي (In. Arieli, 2007, p.45).

وقد عرفت كوتريل Cottrell الدراما الإبداعية على النحو التالي: "... شكل من أشكال الفن يُعَمِّس الأطفال جميعا في التعلم التجريبي الذي يتطلب التفكير التخيلي، والتعبير الإبداعي، ومن خلال الحركة والتمثيل الإيمائي والارتجال، ولعب الأدوار، والوصف؛ يستكشف الأطفال ما يعني أن يكون إنسانا (In. Arieli, 2007, p.45). والدراما الإبداعية شكل من أشكال اللعب التخيلي؛ فهناك قائد أو معلم ييسر هذا اللعب ببنائه في شكل محدد يتألف عادة من بداية ووسط وخاتمة؛ بمعنى أنه عملية جماعية. والدراما الإبداعية عملية ارتجالية، ولا تُكتب؛ بل تُنشئ في التو واللحظة، ولا يتم حفظها، والنتيجة هي التلقائية في التعبير عن الذات من المشاركين. ويؤدي التلاميذ انطلاقا من قصة أو فكرة أو ما تعلمونه من قبل وهذه العملية الارتجالية تسمح للأطفال بتحليل وتركيب المعلومات، وترجمة المفاهيم التربوية في شكل له معنى شخصي (McCaslin, 1996; Bailey, 1993).

ونتائج استخدام الدراما الإبداعية في الفصل الدراسي مفيدة؛ فالتلاميذ عادة يتسمون بالخلج، والهدوء، والاضطراب، ومن خلال استخدام الدراما الإبداعية تستيقظ حواسهم وكأنهم يعودون إلى الحياة عند استخدام خيالهم، كما تُبرز المهارات اللفظية والتي تعد مهمة جدا بناء اللغة والتعبير الكتابي.

وتعد الدراما الإبداعية نشاطاً متمركزاً على العملية أكثر من كونها متمركزة على الناتج، ويقاس نجاح النشاط بالأفكار والتعبيرات، والمهارات والقدرات، والخيال، والإبداع، ويبدو أن التركيز على عملية التعلم بدلا من التركيز على الناتج مختلفا تماما عن معظم الممارسات التعليمية العادية (McCaslin, 1996; Bailey, 1993).

وغالبا ما يهتم المربون بنتائج التربية، مثل: هل تعلم الطالب كيف يقرأ ؟ إلى أي مدى تكون سرعته في القراءة؟ هل حفظ جدول الضرب؟ .. هذه الأسئلة تركز على ناتج عملية التعلم، وليس على العملية نفسها. وحيث إن التلاميذ لديهم مجموعة متنوعة من أساليب التعلم؛ فإنه بالتالي يتحتم علينا كمربين الاستجابة لهذه الأساليب المختلفة من أساليب التعلم باستخدام طرائق تدريسية مختلفة، ووفقا لهذا الرأي؛ فإن التعلم يتأثر في المقام الأول بالطريقة التي يقدم بها المعلم المعلومات (Yager, 2000).

ج - فوائد استخدام الدراما الإبداعية في العملية التعليمية:

يوصي العديد من الباحثين باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية في التربية نظرا لفوائدها التي تتضح فيما يلي (Ladrousse, 1999; McCaslin, 1999):

1996; Smilansky, 1996; Dawson, 1994; Bailey, 1993; (Steinert, 1993)

7 استثارة الخيال: أهم استفادة من استخدام الدراما الإبداعية أنها محفزة للخيال؛ فالخيال يمكن تمثيله بأنه القوة السحرية التي تتجاوز التمكن من الحقائق إلى التمكن من أساليب البحث عن أفكار جديدة. وقوة الخيال تكمن في أنه يستخدم في الحياة اليومية، وكذلك في مجالات الأعمال والإدارة، وفي العمل الطبي، والمدرسة، والخيال هو السمة العقلية التي يستخدمها الأطفال الصغار عندما يلعبون بحرية، وينشئون الصور الذهنية التي تساعد على ربط الأفكار، وتصور الرؤى والمواقف الجديدة.

7 تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد: لأن أنشطة الدراما الإبداعية بطبيعتها مفتوحة النهاية؛ فإنها توفر فرصا لتحديد المشكلة ووضع حلول لهذه المشكلة؛ لمحاولة الخروج بسلوكيات جديدة والحصول على التغذية المرتدة.

7 تيسير وتعزيز التعلم: حيث أن التعلم يشمل جميع الحواس التي تجمع المعلومات في الدماغ؛ فإنه من خلال أنشطة الدراما الإبداعية تتطور القدرة على تقوية الفهم والاحتفاظ به؛ لأنها - أي أنشطة الدراما الإبداعية - قائمة على التجربة ومتعددة الحواس، وحيث أن التعلم الأمثل يحدث عندما تتطور المعارف المشتركة عبر مجموعة من الأطفال؛ فإنه من خلال أنشطة الدراما الإبداعية تُستخدم قوة العمل الجماعي التي تساعد في تشكيل الفهم المشترك بين الجماعة بأكملها؛ ومن ثم مساعدة الأطفال على الانخراط في اللعب التخيلي، وخصوصا السسيودراما Sociodramatic.

7 مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ: فمن خلال استخدام أنشطة الدراما الإبداعية في الفصل الدراسي؛ فإنها تُقدر المعلمين على تلبية احتياجات التلاميذ ذوي أساليب التعلم المختلفة أو ذوي الاحتياجات الخاصة، فمثلا في حالة التلاميذ الخجولين؛ فإن هذه الأنشطة تتم في مناخ صفي غير مهدد؛ وهذا يتيح الفرصة للتلاميذ في المشاركة دون خوف أو خجل، كما أن هذه الأنشطة تعد خبرات قوية لهم بسبب طبيعة التدخلات، فالاختباء وراء هوية أخرى، أو دمية يسمح لهم بمشاركة أكبر؛ لهذه الأسباب جميعا يمكن أن تكون الدراما الإبداعية إضافة قوية إلى التدريس في الفصول الدراسية.

7 حفز الدافعية لدى التلاميذ: فمن خلال اللعب تكون لدى الأطفال الدافعية لربط الأفكار، ووضع تصور لحل المشكلات ذات الصلة وذات معنى بالنسبة لهم، وتزيد أنشطة الدراما الإبداعية من دافعية التلاميذ للتعلم باستحواذها على انتباههم وبنغماتهم في عملية التعلم؛ فهذه الأنشطة تعليمية وترفيهية في آن واحد، وأحيانا يستمتع التلاميذ بأدائها، وبنغمس التلاميذ بفاعلية في إعادة تفسير المعلومات في الوقت الذي يبدو فيه أنهم يلعبون.

7 تعزيز مفهوم الذات الإيجابي: المفهوم الأساسي لأنشطة الدراما الإبداعية هو التعبير عن الذات، وتسمح للتلاميذ بخلق واقعهم الخاص، ويتم تشجيعهم على تقديم تجاربهم الشخصية في الفصول الدراسية، وتعزيز التصورات والتفسيرات الفردية، ويتم الاتفاق عليها، وتدعم، وتقدر بصدق وتقود هذه الخبرة للتلاميذ إلى الحصول على التعزيز الإيجابي لمساهماتهم؛ وتقدرهم على الشعور بالنجاح. وإتاحة الفرصة للتلاميذ ودعمهم للنجاح يمكن أن يساعدهم في بناء تقدير الذات، وتعزيز النمو الوجداني الذي يمكن أن ينتقل إلى مجالات أخرى من التعلم .

7 خلق الضبط الذاتي بين التلاميذ: حيث أن أنشطة الدراما الإبداعية تساعد في دعم وتشجيع وحماية حقوق كل فرد؛ وهذا يعني أن جميع التلاميذ قد يطيعوا ويقبلوا قواعد المجموعة، وعندها يتم تحقيق الضبط الذاتي، فكل عضو من أعضاء المجموعة يكون له الحق في السعي لتحقيق أهدافه ومصالحه مع احترام حقوق الآخرين. وهذا المناخ الصفي ييسر التعلم ويعزز التنشئة الاجتماعية، ويفي بالحاجات النفسية، ويعزز شعور المتعة والسرور.

7 تنمية مهارات التواصل: أنشطة الدراما الإبداعية تعد وسيلة لاستكشاف القيم والمشاعر بإعادة تمثيل مختلف الشخصيات وتصرفاتهم، كما تسمح للتلاميذ باستكشاف عواقب السلوك والخبرة بها. والنتيجة هي مجموعة متنوعة من المواقف والاتجاهات والتصورات التي يؤديها التلاميذ في الفصل، ويتعلمون أن يروا ويفهموا الأمور بطريقة مختلفة؛ وهذا يزيد من مهارات التواصل، والتفاهم، والتعاطف، واحترام الآخرين .

7 تصويب المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ: عند استخدام أنشطة الدراما الإبداعية؛ فإن التلاميذ يتبادلون الأدوار، ويلقون نظرة على الأحداث من منظور مختلف؛ وهذا الإجراء يسمح بتحديد المفاهيم الخاطئة، ويظهر للتلاميذ في بعض الأحيان أنه ليس هناك إجابة خطأ تماماً، أو قد يكون هناك أكثر من منظور واحد لدراسة المشكلة، أو أن يكون هناك أكثر من حل واحد ممكن؛ الأمر الذي قد يصل بالتلاميذ عند حل المشكلة بتصويب مفاهيمهم الخاطئة.

د - استخدام الدراما الإبداعية في تدريس العلوم:

تهدف العلوم إلى صنع الحس بالعالم بأسلوب إمبريقي ونظامي من خلال الملاحظة والتجريب، ومن هذه الملاحظات والتجارب يطور العلماء النظريات ويختبرونها، ويقترحون الحلول الممكنة للمشكلات التي يمكن اختبارها بعد ذلك، ومن خلال النتائج فإن العلماء يحاولون تنقيح مفاهيمهم بناءً على معارفهم وخبراتهم السابقة، وإيصال فهمهم بطريقة متماسكة ومنطقية (Shamos, 1995).

ويستكشف الأطفال الصغار عالمهم بطريقة مماثلة؛ فالمتعلمون الصغار يستخدمون كل ما لديهم من حواس لاستنتاج ما يجول في عالمهم، ويكتسب الأطفال المعلومات ويصنعون المعنى من ملاحظاتهم، وبمجرد إثارة فضولهم، فإن

الأطفال يكررون التجربة مراراً وتكراراً (Karvonon-Lee, 1997)، ووفقاً لهذه الرؤية؛ فإن الأطفال بالفعل متعلمون أكفاء للعلوم، ويجب علينا أن نأخذ في الاعتبار جميع المعارف والخبرات السابقة لدى الأطفال.

واللعب يوفر الوسيلة التي يتعرض لها الأطفال لاستكشاف الأفكار، والتعامل معها، ويكون لديهم الفرص لتجربة هذه الأفكار، وحل المشكلات، ووضع مزيد من الفهم والمعرفة، بيد أنه للأسف فإن قيمة استخدام اللعب في الفصول الدراسية لتيسير تعلم العلوم مازال غير مُقدر (Catterall 2002).

وتتطلب البيئات التعليمية - التعليمية الفعالة في تدريس العلوم بالمدارس توفير مجموعة متنوعة من الخبرات التي تسمح للأطفال بالاستكشاف والتساؤل، والتحقق، واستخلاص النتائج، وينبغي أن تكون هذه الخبرات متمركزة على المتعلم.

وينبغي عند تعلم العلوم من خلال اللعب في الفصل أن يكون مزيجاً من الاستكشافات الحرة والبحوث المخطط لها للأحداث والمواد التي يتم القيام بها من قبل الأطفال حتى بدون توجيهات المعلم، ومن خلال اللعب الحر الاستكشافي يتعلم الأطفال شيئاً ما عن المواقف، والناس، والاتجاهات، والمواد، والخصائص، والقوام، والهياكل البصرية والسمعية، والسمات الحركية اعتماداً على نشاط اللعب (Moyles, 1993).

وهناك اتفاق عام حول الحاجة للعب كأداة بيداغوجية رئيسة للتعلم في سنوات الطفولة المبكرة، ويوصى به في تعليم للمفاهيم العلمية؛ إذ وجد أن لعب السيسويودراما وسيلة للأطفال لصنع معنى لخبراتهم (Smilansky, 1990).

وتُنفذ الدراما الإبداعية بنجاح في مناهج فنون اللغة، وأوصى بها كإستراتيجية تدريسية فعالة لتدريس العلوم، وتبدو التربية العلمية في مرحلة الطفولة مكاناً مثالياً لبدء هذا التوجه من خلال أنشطة الدراما الإبداعية.

فمن خلال أنشطة الدراما الإبداعية تُدمج التلميذ الفرد في الجو الجماعي حيث يمكنه تبادل الأفكار والأعمال الفردية، وهي مدخل شمولي للتعلم الأكاديمي، ويتعزز إلى حد كبير استخدام الذاكرة طويلة المدى عن طريق استخدام الدراما الإبداعية (Cokadar, H. & Yilmaz, G., 2009)، كما أنها تنتفع بذلك الفرد الذاتي والاجتماعي والذنان يتعاملان مع كيفية فهم الأفراد لطريقة تفكيرهم، والتصرف والتفاعل في حالات مختلفة (Armstrong 2000). وأنشطة الدراما الإبداعية أساساً عملية حوارية، ودراسة وجهات النظر المختلفة التي تجعل الطلاب أكثر معرفة، وإستراتيجي، ومحدد ذاتياً، ومتعاطفاً مع الآخرين. علاوة على ذلك، فإن غمس الطلاب في مهام العالم الحقيقي وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة المسبقة يتطلب الاتصال الفعال والتعاون بين المعلمين والطلاب وغيرهم (Cokadar, H. & Yilmaz, G., 2009).

وينصح المعلمون والباحثون باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية كإستراتيجية فعالة لتدريس المفاهيم المحددة؛ فمن وجهة نظرستنسيل وباركوف (Stencel & Barkoff, 1993) فإن الدراما مفيدة جداً في تعليم

المفاهيم المجردة لاسيما على المستوى الجزئي، والتي غالباً ما تكون صعبة الفهم بالنسبة للتلاميذ. وعلى الرغم من أن المحاضرات والأفلام، وحل المشكلات والنماذج، وبرمجيات الكمبيوتر مفيدة، فإن ستنسيل وباركوف وجدا أن أنشطة الدراما الإبداعية يمكن أن تكون إستراتيجية تدريسية أكثر فاعلية ومتعة، ودعم هذا الرأي كل من: بيتشلز وآخرون (Bachelis et al., 1994)، وريسنيك ويلنسكي (Resnick & Wilensky, 1998).

وفيما يتعلق ببرامج تعليم العلوم البيئية، يقترح كنتيش (Kentish, 1995) أن استخدام التلاميذ للأنشطة الدراما الإبداعية ينمي ملكيتهم للتعلم بشكل أكبر، والذي لا ينعكس من خلال تطوير المهارات التخصصية فحسب، بل أيضاً من خلال حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والمهارات والقدرات. ويقدم كاتيرال (Catterall 2002) الدراما كأسلوب لتدريس العلوم لتحفيز التلاميذ، وإظهار مواهبهم، لاسيما التلاميذ الخجولين الذين لا يشاركون عادة في المناقشات العلمية، وقد يجدون أنفسهم في كتابة السيناريو أو التمثيل في نشاط الدراما الإبداعية.

وبمجرد أن يكون لدى التلاميذ مشاركة شخصية في دراستهم من خلال أي شكل من أشكال اللعب؛ فإن المجال الوجداني يتحقق، وربما يبدأ الإحساس بالمسؤولية؛ لذلك قد يحتاج معلمو العلوم إلى توظيف الأنشطة التي يتم تخطيطها بطريقة غير مهددة.

ويقترح أيضاً بعض الباحثون أن أنشطة الدراما الإبداعية تساعد التلاميذ على فهم ما يتعلمونه في المدرسة من خلال ربط ذلك بفهمهم للعالم، وخلق فهم أعمق (Bailey, 1993; Cristofi & Davis, 1991)، ووفقاً لذلك فقد تسمح أنشطة الدراما الإبداعية للتلاميذ بإظهار فهمهم، واستكشاف وجهات نظرهم، وتطوير فهم أعمق للظواهر من خلال الجمع بين الحقائق الجديدة مع الخلفية المعرفية وتطبيقها في حل مشكلات الحياة الواقعية.

والتأمل للمقارنة بين أنشطة الدراما الإبداعية والعلوم يتبين بوضوح أن كلا منهما تتطلب نفس العمليات؛ فزي كليهما يتشارك التلاميذ بفاعلية في تحليل أفكارهم واتجاهاتهم وتصوراتهم ومشاعرهم الخاصة، والتعبير عنها (McCaslin, 1996; Bailey, 1993)، وهذه الأنشطة تتطلب انغماس التلاميذ في الأداء، وفي حل المشكلات، واستخدام الاتصال بين التلميذ والمعلم فضلاً عن الاتصالات بين الأقران.

• ثانياً: الدراسات السابقة:

يبدو من خلال البحث المكتبي أن الأدبيات المتاحة لاستخدام أنشطة الدراما الإبداعية في تدريس العلوم محدودة للغاية، ومعظم الذي تحصل عليه الباحث في حدود علمه. عبارة عن أمثلة لاستخدام أنشطة الدراما الإبداعية في تدريس العلوم لمختلف المستويات التعليمية. فهناك دراسات تناولت فعالية الألعاب التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة العلوم كدراستي (عطية، ٢٠٠٣، وأحمد والسعدي، ١٩٩٨)، وفي الدراسات الاجتماعية كدراسة: (عبد المجيد، ٢٠٠٠).

ومع ذلك وجدت بعض الدراسات التي تناولت الكشف عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية بدلا من التدريس التقليدي السائد ففى دراسة كوكادار ويلمظ (Cokadar & Yilmaz, 2009) التي استقصت أثر التدريس القائم على الدراما الإبداعية في التحصيل الأكاديمي لمحتوى وحدة الأيكولوجي ودورات المادة لدى طلاب الصف السابع الابتدائي واتجاهاتهم نحو العلوم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو العلوم.

واستقصت دراسة إيريلي (Arieli, 2007) دمج الدراما الإبداعية في تدريس العلوم باعتبارها إستراتيجية تدريسية لتعزيز فهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم العلمية مقارنة بالطريقة السائدة في تدريس العلوم.

وقد أظهرت تحليلات البيانات الكمية والوصفية أن التلاميذ الذين درسوا العلوم من خلال أنشطة الدراما الإبداعية أظهروا فهما أكبر للمحتوى العلمي في دروس العلوم، وفضلوا التعلم من خلال أنشطة الدراما الإبداعية، وقرر تلاميذ المجموعة التجريبية أنهم كانوا يتمتعون بالمشاركة في الأنشطة مع أصدقائهم، وأن أنشطة الدراما الإبداعية ساعدتهم على فهم المفاهيم العلمية المجردة، وقد أعجب المعلمون المشاركون بأنشطة الدراما الإبداعية بشكل إيجابي، واعتقدوا أن الدراما وسيلة جيدة لتعليم العلوم، كما كشفت الملاحظات أن الدراما الإبداعية خلقت بيئة صافية إيجابية، وتحسنت التفاعلات الاجتماعية وتقدير الذات.

واستخدمت دراسة أوزدامير وأوستنداج (Ozdemir & Ustundag, 2007) التدريس القائم على الدراما الإبداعية لتدريس تاريخ العلوم لمعلمي العلوم قبل الخدمة من خلال قصص حياة ثلاثة من مشاهير العلماء ومساهماتهم في العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك زيادة في فهم المشاركين وحب استطلاعهم.

وقررت دراسة بوجاود وآخرون (BouJaoude et al., 2005) أن الطلاب الذين شاركوا في أنشطة الدراما الإبداعية عرضوا وجهات نظر أكثر للرؤى المعاصرة لطبيعة العلم من تلك الموجودة لدى أقرانهم في المجموعة الضابطة.

وفي دراسة يون وآخرون (Yoon et al., 2004) التي بحثت في جدوى استخدام الدراما الإبداعية في دروس العلوم بالمرحلة الابتدائية، حيث صمم الباحثون سيناريو أطلقوا عليه "مشروع مانهاتن" الذي يتعامل مع المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية للصف الخامس، والثاني أطلقوا عليه "أمي، فصيلة دمي هي" الذي يشرح وراثه فصيلة الدم للصف الثالث. وكانت الاستجابات الشاملة للتلاميذ الذين درسوا العلوم باستخدام الدراما الإبداعية إيجابية للغاية.

وصممت دراسة أوديجارد (Odegaard, 2003) مسرحية أطلق عليها الجين جنرال لتنمية فهم الطلاب للتكنولوجيا الحيوية، وقد صممت هذه المسرحية من خلال استخدام نتائج البحوث المعنية بفهم الجمهور النرويجي للتكنولوجيا

الحيوية، وأعمال هنريك إبسن الدرامية، وفهم الطلاب الخاصة للعلوم. وأظهرت النتائج أن إدراك الطلاب لمفاهيم التكنولوجيا الحيوية قد زادت، فضلا عن المعارف الأدبية الأخرى أثناء إعداد الدراما الخاصة بهم.

وأشارت نتائج دراسة صاجيرلي وجوردال (Sagirli and Gurdal, 2002) التي استخدمت طريقة استخدام الدراما لتدريس العلوم لطلاب الصف السادس إلى أن الطلاب استمتعوا بأنشطة الدراما الإبداعية، وزادت اتجاهاتهم نحو العلوم.

وفي دراسة بيلي وواطسون (Bailey & Watson, 1998) شارك الطلاب في مجموعات تجريبية في المسرحيات التي تتناول المفاهيم الإيكولوجية، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة في مستوى استيعاب الطلاب لمفاهيم العلاقات السكانية وأهرامات الكتلة الحيوية التي يتطلب فهم بيولوجي شامل.

وطلب بودزينسكي (Budzinsky, 1995) في دراسته من طلاب المدارس الثانوية إعداد نظم مصغرة الإنتاج التي شملت جوانب الحياة الشخصية للعلماء وإنجازاتهم المهنية؛ ونتيجة لهذا النشاط؛ حدثت زيادة في تحصيل الكيمياء لدى الطلاب، وفهمهم للمفاهيم الكيميائية المهمة.

أما الدراسة الثالثة لكامين (Kamen, 1991) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية الدراما الإبداعية كاستراتيجية تدريسية في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية، وقد خلصت الدراسة إلى أن أنشطة الدراما الإبداعية حسنت تحصيل التلاميذ للعلوم، وقرر التلاميذ أنهم قد استوعبوا المفاهيم العلمية؛ فضلا عن استمتاعهم بأنشطة الدراما الإبداعية.

واستقصت دراسة حسني (١٩٩٩) استخدام الدراما في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول متوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الكويتية، حيث تم اختيار المجموعة التجريبية وتم التدريس لتلاميذها باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية في المواد الدراسية التالية: اللغة العربية، اللغة الإنجليزية العلوم العامة، الاجتماعيات، التربية الإسلامية، ومجموعة ضابطة وتم التدريس لتلاميذها بالطريقة التقليدية السائدة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية كان يفارق كبير عن التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الضابطة، وأوصى الباحث بضرورة إدخال الدراما كطريقة تدريس في المناهج الدراسية، وعمل دورات للمعلمين وتدريبهم على استخدام طريقة الدراما في تدريسهم.

أما دراسة ميتكالف وآخرون (Metcalf et al., 1984) فقد قارنت بين مجموعتين من التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي، الأولى: ضابطة وتعلمت بالطريقة التقليدية السائدة في التدريس، والثانية: تجريبية وتعلمت باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية. وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط درجات أسئلة استدعاء الحقائق، بينما كان الفارق لصالح المجموعة التجريبية في التفسير والشرح واستخلصت الدراسة أنه على الرغم من أن الدراما لا تبدو ذات فاعلية في حفظ

الحقائقي؛ فإنها كانت أسلوباً بديلاً لتدريس الموضوعات الصعبة لاسيما لمنخفضي التحصيل، وخلصوا إلى أن استخدام أنشطة الدراما يمكن أن تجرى بفاعلية في تدريس العلوم.

• إجراءات البحث :

• أولاً : إعداد مواد المعالجة التجريبية :

١ - تصميم أنشطة الدراما الإبداعية :

للإجابة عن السؤال الأول من تساؤلات الدراسة؛ والذي ينص على: ما أنشطة الدراما الإبداعية التي يمكن تضمينها بمحتوى وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم؟.. قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة لاستخلاص المفاهيم العلمية المتضمنة بمحتوى الوحدة؛ حتى لا يتم إغفال أي مفهوم من هذه المفاهيم عند إعداد أنشطة الدراما الإبداعية.

وللتحقق من ثبات التحليل؛ فقد قام الباحث بالاستعانة بزميل له لتحليل محتوى الوحدة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة "هوليستي" Holisti بين التحليلين، وكان معامل الثبات مساوياً لـ (٠.٨٦)؛ وهي قيمة مقبولة لثبات التحليل.

وقد أسفر التحليل عن استخلاص (٢٥) مفهوماً علمياً متضمنة بمحتوى وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية.

وعلى ضوء ذلك؛ فقد تم تصميم أنشطة الدراما الإبداعية التي يمكن تضمينها بمحتوى وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم؛ حيث روعي عند تصميم هذه الأنشطة أن تشمل ما يلي:

٧ اسم النشاط.

٧ جوانب التعلم المتضمنة بالنشاط.

٧ عدد المشاركون من التلاميذ في النشاط.

٧ الشخوص المخصصة في النشاط.

٧ الزمن اللازم لأداء النشاط.

٧ السيناريو الخاص بكل نشاط على حدة.

وتم عرض الأنشطة المقترحة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين ❖؛ لإبداء الرأي في مدى: ملائمة اسم النشاط لمحتواه العلمي، وملائمة النشاط لجوانب التعلم المتضمنة، وإمكانية تحقيق النشاط لهذه الجوانب ومناسبة عدد المشاركين في النشاط، ومناسبة الزمن اللازم لأداء النشاط، ودقة

* ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين عبر مراحل الدراسة

سيناريو النشاط لتحقيق جوانب التعلم، وإمكانية أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي للنشاط. وعلى ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين؛ قام الباحث بإجراء التعديلات وأصبحت أنشطة الدراما الإبداعية موزعة على موضوعات وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في صورتها النهائية.

٢ - إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم لوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم متضمنة أنشطة الدراما الإبداعية؛ حيث تكون الدليل من العناصر التالية:

- ٧ مقدمة الدليل : حيث تم تعريف معلم العلوم المقصود بالدراما الإبداعية وكيفية تصميم أنشطة الدراما الإبداعية، وخطوات استخدامها في التدريس، فضلاً عن الإرشادات التي ينبغي إتباعها عند تشييد بيئة التعلم عند استخدام أنشطة الدراما الإبداعية.
- ٧ الفلسفة التي تقوم عليها وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية.
- ٧ الأهداف العامة لوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية.
- ٧ التوزيع الزمني لتدريس موضوعات وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية وفق الخطة الزمنية المحددة لتدريسها من قبل وزارة التربية والتعليم.
- ٧ الوسائل التعليمية المعينة على تدريس موضوعات وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية.
- ٧ الخطط التدريسية لموضوعات وحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية؛ حيث تكونت كل خطة تدريسية مما يلي:
 - ü أهداف الموضوع مصاغة في صورة سلوكية إجرائية.
 - ü الزمن اللازم لتدريس الموضوع.
 - ü الوسائل التعليمية المعينة على تدريس الموضوع.
 - ü خطة السير في تدريس الموضوع باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية حيث يبدأ التدريس بالتمهيد للموضوع وتهيئة التلاميذ، ثم التدريس بأنشطة الدراما الإبداعية؛ من خلال: عرض السيناريو الخاص بكل نشاط وتحديد عدد المشاركين من التلاميذ، وتحديد الزمن اللازم لأداء كل نشاط، واختيار المشاركين سواء طواعية أو بانتقائهم، وتنفيذ النشاط، وتقويمه، واستخلاص المعلومات الخاصة بكل نشاط.
 - ü تقديم ملخص للموضوع في شكل تخطيطي.
 - ü تقييم الموضوع بطرح بعض أساليب التقييم المختلفة.
- ٧ مراجع مقترحة للتلميذ والمعلم: حيث تم اقتراح قائمة من المراجع للتلميذ والمعلم في نهاية الدليل.

وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من السادة المحكمين؛ لإبداء الرأي في مدى ملاءمته للغرض الذي أعد من أجله، وقد تم إجراء التعديلات والاقتراحات؛ ليصبح دليل المعلم في صورته النهائية ❖ .

• ثانياً: إعداد أدانا القياس :

١ - الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية:

أ- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية في مادة العلوم.

ب- تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار:

تم تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار كما يلي (زيتون، وزيتون: ١٩٩٥):

٧ الاستظهار (M) Memorization : ويقصد به قدرة التلميذ على استدعاء المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية بنفس نصها التي استدخلت في ذاكرته.

٧ إعادة الصياغة (R) Rephrasing : ويقصد به قدرة التلميذ على تحويل المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية من صيغة لأخرى تحمل نفس المعنى.

٧ التفسير (I) Interpreting : ويقصد به قدرة التلميذ على إيضاح ما لديه من مفاهيم علمية خاصة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية.

٧ المقارنة (C) Comparing : ويقصد به قدرة التلميذ على التوصل لأوجه الشبه والاختلاف في المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية بناء على معيار الخصائص الوصفية.

٧ التعميم (G) Generalizing : ويقصد به قدرة التلميذ على استخلاص المبادئ العلمية المتعلقة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية.

٧ التطبيق (A) Application : ويقصد به قدرة التلميذ على تطبيق المفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية في مواقف جديدة.

ج- إعداد جدول المواصفات، وصياغة مفردات الاختبار:

تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي على ضوء أهداف الوحدة في المستويات المعرفية الستة، ثم تم صياغة مفردات الاختبار بنمط الاختيار من متعدد، وبلغ عدد مفردات الاختبار في صورته المبدئية (٤٠) مفردة.

* ملحق (٢) دليل المعلم لوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم

د- الضبط الإحصائي للاختبار:

تم ضبط الاختبار في صورته المبدئية من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ وتم إجراء التعديلات والملاحظات؛ الأمر الذي يعد ذلك مؤشرا لصدق الاختبار، ثم قام الباحث بتجريب الاختبار استطلاعيا مرتين بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عباس صالح الابتدائية؛ بلغ عددهم (٤٥) تلميذا؛ وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم حساب معامل الثبات، وبلغت قيمته (٠,٨٩)؛ وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار، كما تم تحليل مفردات الاختبار؛ حيث حسبت معاملات التمييز لكل مفردة وتراوحت ما بين (٠,٢٩) - (٠,٨٨)، وحسبت معاملات الصعوبة لكل مفردة وتراوحت ما بين (٠,٢٦) - (٠,٨١) كما حسب الزمن اللازم للاختبار، ووجد أنه يساوي ٤٥ دقيقة تقريبا.

هـ- الصورة النهائية للاختبار*:

تكونت الصورة النهائية للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية من: صفحة التعليمات، يليها مفردات الاختبار التي بلغ عددها (٤٠) مفردة؛ ويلى كل مفردة أربعة بدائل، وقد وضعت مفردات الاختبار في كراسة الأسئلة، يليها ورقة الإجابة، ومفتاح تصحيح الاختبار؛ بحيث ترصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ؛ وعليه فإن الدرجة النهائية للاختبار تساوي ٤٠ درجة.

٢ - مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم:

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو مادة العلوم.

ب- تحديد أبعاد المقياس:

تم تحديد أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم فيما يلي:

7 الاستمتاع بحصص العلوم Enjoyment of Science Classes

(E): وتتمثل في حالات السرور، والمتعة التي ترتبط بدراسة التلاميذ لموضوعات مادة العلوم في الحصص المدرسية، ومدى تقبلهم لها.

7 فائدة دراسة العلوم Usefulness of Science Study (U): وتتمثل

في حالات تقبل التلاميذ لدراسة العلوم، وأهميتها في حياتهم، ودورها في حل مشكلاتهم الحياتية، وإسهاماتها في المواد الدراسية الأخرى.

7 المشاعر نحو حصص العلوم عامة Feelings about Science

Classes in General (F): وتتمثل في حالات الثقة، والسعادة التي يشعر بها التلاميذ في حصص العلوم، واختيارهم للأنشطة المدرسية المرتبطة بدراسة العلوم.

* ملحق (٣) الاختبار التحصيلي لوحدة بناء الكائن الحي المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي
(كراسة الأسئلة - ورقة الإجابة - مفتاح التصحيح)

7 الاتجاهات نحو معلم العلوم Attitudes towards Science Teacher (T): وتتمثل في مدى تقبل التلاميذ لأسلوب وطريقة معاملة معلم العلوم لهم، ومدى تكوين علاقات طيبة معه، واتخاذة قدوة لهم وتقبلهم لأسلوب تدريسه، وتقبله لأرائهم واهتمامه بهم.

ج- الصورة المبدئية للمقياس:

تم صياغة عبارات المقياس وفق طريقة ليكرت ذات المقياس الثلاثي (موافق - لأعرف - غير موافق)، وقد روعي في أثناء صياغة عبارات المقياس أن تكون سهلة وواضحة، ومناسبة لأعمار تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فضلا عن صياغة عدد من العبارات الموجبة مساوية لعدد العبارات السالبة في كل بعد من أبعاد المقياس، وتكونت الصورة المبدئية للمقياس من (٤٠) عبارة بواقع عشر عبارات لكل بعد على حدة، ويوضح جدول (١) توزيع عبارات المقياس على أبعاده الأربعة:

جدول (١) توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم على أبعاده الأربعة

العدد	العبارات	الموجبة	السالبة	المجموع
١٠	الاستمتاع بحصص العلوم	٣٧، ٣٣، ٢٩، ٢٥، ٥	٢١، ١٧، ١٣، ٩، ١	١٠
١٠	فائدة دراسة العلوم	٢٦، ٢٢، ١٤، ١٠، ٦	٣٨، ٣٤، ٣٠، ١٨، ٢	١٠
١٠	المشاعر نحو حصص العلوم عامة	٢٧، ٢٣، ١٥، ١١، ٣	٣٩، ٣٥، ٣١، ١٩، ٧	١٠
١٠	الاتجاهات نحو معلم العلوم	٣٦، ٢٠، ١٦، ١٢، ٤	٤٠، ٣٢، ٢٨، ٢٤، ٨	١٠
٤٠	المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

د- الضبط الإحصائي للمقياس:

تم ضبط المقياس في صورته المبدئية بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وقد أبدى بعضهم بعض الملاحظات والاقتراحات حول صياغة بعض العبارات، وتبديل بعض العبارات التي تنتمي لأحد الأبعاد إلى بعد آخر؛ الأمر الذي يعد مؤشرا لصدق المقياس منطقيًا، ثم تم تجريبه على المجموعة الاستطلاعية التي تم تجريب الاختبار التحصيلي عليها سلفًا؛ وذلك لحساب الصدق الداخلي للمقياس، وثباته، ويوضح جدول (٢) مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له لحساب الصدق الداخلي.

جدول (٢) مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم والدرجة الكلية له

الأبعاد	(E)	(U)	(F)	(T)	(S)
الاستمتاع بحصص العلوم (E)	.				
فائدة دراسة العلوم (U)	٠،٥٩	.			
المشاعر نحو حصص العلوم عامة (F)	٠،٧٧	٠،٧١	.		
الاتجاهات نحو معلم العلوم (T)	٠،٩١	٠،٨٦	٠،٩٢	.	
الدرجة الكلية (S)	٠،٧٥	٠،٨٦	٠،٨٧	٠،٩٣	.

حيث يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية تراوحت ما بين (٠،٥٩ - ٠،٩٣)؛ وهي قيم دالة عند مستوى ٠،٠١؛ الأمر الذي يشير إلى وجود تجانس داخلي بين أبعاد المقياس، ويوضح جدول (٣)

• معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (٣) معاملات ثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم والدرجة الكلية للمقياس

البعد	(E)	(U)	(F)	(T)	(S)
معامل الثبات	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٦	٠,٧٩	٠,٧٧

يتضح من جدول (٣) أن معاملات ألفا تراوحت ما بين (٠,٦١ - ٠,٧٩)؛ وهي قيم مقبولة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٥- الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم من صفحة التعليمات، يليها كراسة العبارات مكونة من (٤٠) عبارة؛ أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (موافق - لا أعرف - غير موافق)، وورقة الإجابة، ومفتاح تقدير العبارات حيث ترصد ثلاث درجات للاختيار موافق، ودرجتان للاختيار لا أعرف، ودرجة واحدة للاختيار غير موافق وذلك للعبارات الموجبة، وتعكس الدرجات للعبارات السالبة؛ وعليه تصبح الدرجة الدنيا للمقياس (٤٠) درجة، والدرجة القصوى للمقياس (١٢٠) درجة.

• ثالثاً: الدراسة التجريبية:

١ - مجموعة الدراسة:

تم اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطريقة عشوائية من مدرستي ابن سينا، وأحمد عرابي الابتدائيتين بإدارة العريش التعليمية، حيث تم مقابلة معلمي العلوم بالمدرستين، وطلب منهم التطوع لإجراء الدراسة التجريبية؛ وعليه فقد تم اختيار فصل من مدرسة أحمد عرابي الابتدائية كمجموعة تجريبية وبلغ عددهم (٤٢) تلميذاً، وفصل آخر من مدرسة ابن سينا الابتدائية كمجموعة ضابطة وبلغ عددهم (٤٥) تلميذاً.

٢ - هئية معلم العلوم لتلاميذ المجموعة التجريبية لتنفيذ تجربة الدراسة:

تم تزويد معلم العلوم لتلاميذ المجموعة التجريبية بدليل المعلم لوحدة التركيب والوظيفة في الكائنات الحية الذي تم إعداده سلفاً، وعقد مقابلة طويلة معه حول ما انتهى إليه الدليل، والرد على استفساراته، وتم التأكيد عليه بأن ينتهي من تدريس الوحدة باستخدام أنشطة الدراما الإبداعية كما هو موزع بالخطة الزمنية الموضوعية من قبل وزارة التربية والتعليم.

٣ - التطبيق القبلي لأداتي القياس:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم قبلياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح جدول (٤) قيمتي "ت" لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأداتي القياس:

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم؛ الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو مادة العلوم.

جدول (٤) قيمتي "ت" لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم

الأداة	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	٤٥	٦.٥١	٢.٨٨	٠.٢٦	غير دالة
	التجريبية	٤٢	٦.٦٧	٢.٧٤		
مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم	الضابطة	٤٥	٧٩.٨٧	٩.٠٢	١.١٣	غير دالة
	التجريبية	٤٢	٨٢.١٩	٧.٣٢		

٤ - تنفيذ تجربة البحث:

تم تنفيذ تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩م، واستمرت أربعة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعياً؛ بمجموع (١٢) حصة دراسية سواء لتلاميذ المجموعتين التجريبية أم الضابطة.

٥ - التطبيق البعدي لأداتي القياس:

بعد انتهاء تدريس الوحدة لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم عليهم، ثم رُصدت الدرجات، وعولجت إحصائياً للتأكد من صحة الفروض، وعرض النتائج وتحليلها، وتفسيرها.

• نتائج البحث:

• أولاً: عرض النتائج:

تم معالجة درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة إحصائياً باستخدام برنامج SPSS؛ بحيث تم حساب قيمتي "ت" بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطين، وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (٥) قيمتي "ت" لمتوسطات درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم

الأداة	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	٤٥	٢٣.٤٩	٦.٥٧	٤.١١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٤٢	٢٩.١٤	٦.٢٣		
مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم	الضابطة	٤٥	٩٠.٨٢	٨.٥٨	٤.٥٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٤٢	٩٨.٢٤	٦.٤٨		

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

٧ يوجد فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح التلاميذ بالمجموعة التجريبية؛ وهو ما يشير إلى صدق الفرض الأول من فروض البحث.

7 يوجد فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح التلاميذ العاديين بالمجموعة التجريبية؛ وهو ما يشير إلى صدق الفرض الثاني من فروض البحث.

• ثانياً : تفسير النتائج :

أشارت نتائج البحث الموضحة في جدول (٥) إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم بالمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للمفاهيم العلمية، والاتجاه نحو مادة العلوم؛ الأمر الذي يشير إلى فعالية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية؛ وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات كل من: (Cokadar & Yilmaz, 2009; Arieli, 2007; Ozdemir & Ustundag, 2007; BouJaoude et al., 2005; Yoon et al., 2004; Ødegaard, 2003; Sagirli and Gurdal, 2002; Bailey & Watson, 1998; (Budzinsky, 1995 ; Kamen, 1991; Metcalfe et al., 1984 وربما تعزو تلك النتائج إلى ما يلي:

7 توفر أنشطة الدراما الإبداعية مناخاً صفيماً يتسم بالبهجة والمتعة والسرور مما يجعل من تعلم مادة العلوم ذات أهمية وحيوية ومعنى لأغلب التلاميذ مما يشير إلتباههم ومشاعرهم، ويجذب اهتماماتهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحسن الأداء المعرفي لديهم؛ وبالتالي تجعل اهتماماتهم نحو مادة العلوم أكثر إيجابية.

7 تخلق أنشطة الدراما الإبداعية التفاعل التواصلي الديناميكي؛ من خلال المشاركة النشطة للتلاميذ، والتفاعل بينهم في مواقف تتطلب إعمال العقل، وتستثمر حركتهم، وبناء المعارف بأنفسهم ولا تُملى عليهم؛ وهذا من شأنه تحقيق التعلم ذي المعنى؛ وهو ما يتفق مع مبادئ التعلم النشط وروح البنائية الإنسانية. في حين أنه في البيئة الصفية التقليدية يفتقد التلاميذ إلى تلك المشاركة؛ حيث يسيطر عليها تحكم وضبط المعلم وشرحه يهيمن عليه العرض اللفظي المباشر، ويسود فيها سلبية التلاميذ وربما يتحقق في هذه البيئة التعلم الأصم الذي سرعان ما ينسى؛ لأن الاتصال يحدث دوماً في اتجاه واحد فقط، ولكنها لا تحقق التعلم ذي المعنى؛ إضافة إلى أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ولا تناسب طبيعتهم.

7 على الرغم مما سبق؛ يظل المعلم هو المهيمن والمبسر لعملية التعلم، وهو أهم عوامل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، ويمكن لتدريس العلوم أن يحقق أهدافه في مناخ يخلقه معلم العلوم متسماً بالمتعة والتشجيع على التعلم وربط التعلم بالمشاعر، وفي إطار من العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل واستغلال طاقات التلاميذ وقدراتهم، وحينما تُدرس مادة العلوم على أنها نشاط إنساني له صلة بحياة التلاميذ في بيئتهم الفيزيقية والبيولوجية والاجتماعية، وتساهم في حل مشكلاتهم الحياتية والاجتماعية؛ فإن ذلك من

شأنه أن ينمي الأداء المعرفي لديهم، وينعكس ذلك إيجابياً على اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

• ثالثاً : التضمنات التربوية للبحث الحالي :

إذا تم التسليم بأن التعلم عبارة عن نمو المعارف والمهارات والاتجاهات الجديدة لدى التلاميذ بوسائل التفاعل مع البيئة، وأن طرائق التدريس التقليدية ينجم عنها نواتج تعليمية في حدها الأدنى تصل إلى درجة السلبية، وأن التعلم يجب أن يكون عملية نشطة يشارك فيها التلاميذ، ويقومون بأدوار المعلم، وأن النظرة إلى التلاميذ على أنهم تلاميذ بحاجة إلى مراعاة ظروفهم وسماتهم وقدراتهم.. إذا تم التسليم بذلك كله؛ فإن ذلك يلقي على كاهل المعنيين بالعملية التربوية والتعليمية مسئوليات جسام؛ لعل من أهمها: تغيير فلسفة التدريس من التمرکز على المعلم إلى التمرکز على المتعلم من خلال استخدام طرائق وأساليب تدريسية تشجع على المشاركة النشطة للمتعلمين؛ بهدف تحقيق التعلم ذي المعنى أكثر من التعلم الأصم؛ في بيئة صفية تسمح بالتفاعل الديناميكي التواصلي، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتستثمر ما بهم من طاقات وقدرات.

ولكي يتحقق ذلك؛ فإن البحث الحالي يوصي بما يلي:

7 عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية قبل وأثناء الخدمة تهدف إلى تصميم أنشطة الدراما الإبداعية المناسبة لمحتوى المادة العلمية وكيفية تنفيذها بفاعلية في الفصول.

7 تشجيع مدرء المدارس، وموجهي مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية على استخدام معلمي العلوم لأنشطة الدراما الإبداعية؛ وذلك بتزويد بيئة التعلم بمواد تعليمية منخفضة التكاليف وتجهيزات بسيطة تساعد في أداء هذه الأنشطة؛ فضلاً عن تغيير البيئة الفيزيائية الصفية التي تتيح فرصة أكبر لممارسة هذه الأنشطة.

7 لتنفيذ أنشطة الدراما الإبداعية، وإعادة تكرارها بغية تجويد التعليم فهناك حاجة إلى وقت أطول؛ الأمر الذي يدعو مطورو المناهج لتعديل وتنقيح مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، وأن يكونوا على وعي بضرورة استخدام أنشطة الدراما الإبداعية في التربية العلمية.

• رابعاً : المقترحات :

على ضوء نتائج البحث الحالي؛ يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:
7 إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي في مواد دراسية مختلفة تهدف إلى تحقيق أهداف تدريسها.

7 فعالية استخدام أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية التفكير الابتكاري والناقد لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

7 فعالية برنامج مقترح قائم على أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

7 دراسة العوامل التي تؤثر في تنمية الاتجاهات العلمية، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

• مراجع الدراسة:

- [1] أحمد، سمية عبد الحميد؛ والسعدى، نجاح السعدى (١٩٩٨). فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية، ٣١(٣)، العدد الثالث، أكتوبر، ص ص٤١ - ٨٠.
- [٢] البيلاوى، فيولا (١٩٩٩). الأطفال واللعب. مجلة عالم الفكر. السنة الخامسة.
- [٣] زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٥). تصنيف الأهداف التدريسية: محاولة عربية، القاهرة: دار المعارف.
- [٤] حسنى، قاسم (١٩٩٩). أثر استخدام الدراما في التحصيل الدراسى لدى طلبة الصف الأول المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الكويتية. رسالة ماجستير غير منشورة. الكويت: جامعة الجهرة.
- [٥] صالح، صالح محمد (٢٠٠١). تطوير مناهج العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قناة السويس: كلية التربية بالعرش.
- [٦] عبد المجيد، حسام الدين حسين (٢٠٠٠). أثر استخدام الألعاب على كل من تعليم المفاهيم والاتجاه نحو المادة الدراسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى المتأخرين دراسيا في مادة الدراسات الاجتماعية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس والستون، أكتوبر، ص ص٣٥ - ٦٩.
- [٧] عطية، لوريس إميل (٢٠٠٣). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى النشاط الزائد، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس: كلية التربية بالإسماعيلية.
- [٨] موسى، عبد المعطى (١٩٩٢). الدراما والمسرح في تعليم الطفل. أريد - الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- [9] American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). **Science for all Americans: A project 2061 report on literacy goals in science, mathematics, and technology.** Washington, DC: Author.
- [10] Arieli, B. (2007). The Integration of creative drama into science teaching. Unpublished PhD Dissertation. Kansas State University: College of Education.
- [11] Armstrong T (2000) Multiple intelligences. Available from: http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm. Retrieved at 27 May 2007.
- [12] Bachelis, G.; Maxim, B.; James, D. & Stout, Q. (1994, April). Bringing algorithms to life: Cooperative computing activities

- using students as processors. **School Science and Mathematics**, **94** (4), 176-87.
- [13] Bailey, S. (1993). **Wings to fly: Bringing theatre arts to students with special needs**. Rockville, MD: Woodbine House
- [14] Bailey, S. & Watson, R. (1998) Establishing basic ecological understanding in younger pupils: a pilot evaluation of a strategy based on drama/role-play. **Int J Sci Educ**, **20**, pp.139–152
- [15] BouJaoude, S.; Sowwan, S. & Abd-El-Khalick, F. (2005). The effect of using drama in science teaching on students' conceptions of nature of science. In: Boersma, K; Goedhart, M.; de Jong, O, & Eijkelfhof, H. (Eds.), *Research and the quality of science education*. **Springer**, Netherlands, pp 259–267
- [16] Bransford, J.; Brown, A. & Cocking, R. (Eds.) (2003). **How people learn: brain, experience, and school, expanded education**. Washington, DC: National Academy Press,
- [17] Bruer, J. (1994). **Schools for thought: A science of learning in the classroom**. Cambridge: The MIT Press,
- [18] Budzinsky, F. (1995). "Chemistry on stage"—A strategy for integrating science and dramatic arts. **School Science and Mathematics**, **95**(8), pp.406–410
- [19] Carin, A. A. (1997). **Teaching science through discovery**. Englewood, NJ: Prentice- Hall.
- [20] Catterall, J. (2002). Research on drama and theatre in education. In: Deasy, R (Ed.), **Critical links: learning in the arts and student academic and social development**. Washington, DC: Research Compendium, National Endowment for the Arts (NFAH), Department of Education.
- [21] Cokadar, H. & Yilmaz, G. (2009). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. **Journal of Science Education and Technology**, **19**, pp.80–89
- [22] Cristofi, C. & Davis, M. (1991, January). Science through drama. **Education in Science**.**141**, pp. 28-29.
- [23] Dass, P. M. (2000). Preparing coaches for the changing game of science: Teaching in multiple domains. **The Clearing House**, **74** (1), 39-41.
- [24] Dawson, C. (1991). **Beginning secondary science teaching**. Melbourne: Longman Cheshire.
- [25] Goodnough, K. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. **School science and Mathematics**, **101** (4), pp. 180-193.
- [26] Gravoso, R.; Pasa, A.; Labra, J. & Mori, T. (2008). Design and use of instructional materials for student-centered learning: a case in learning ecological concepts. **Asia-Pacific Education Research**, **17**(1), pp. 109–120

- [27] Hodson, D. (1998). **Teaching and learning science: Towards a personalized approach**. Philadelphia, PA: Open University Press.
- [28] Kamen, M. (1991). Use of creative drama to evaluate elementary school students. In G. Kulm and S. Malcom (Eds.), **Science assessment in the service of reform**. Washington, DC: AAAS.
- [29] Karvonen-Lee, V. (1997, August). Approaching nature and science through outdoor experience and drama. **Pathways: the Ontario journal of Outdoor Education**. 9 (4), pp. 8- 18.
- [30] Kentish, B. (1995, March). Hypotheticals: Deepening the understanding of environmental issues through ownership of learning. **Australian Science Teachers Journal**. 41 (1), pp. 21-25.
- [31] Kuhn, T. K. (1996). **The structure of scientific revolutions**. (3rd edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- [32] Ladrousse, G. P. (1989). **Role-play**. Oxford: Oxford University Press.
- [33] Leonard, J. (2000, April). Let's talk about the weather: Lesson learned in facilitating mathematical discourse. **Mathematics Teaching in the Middle School**, 5 (8), pp. 518-23.
- [34] Llewellyn, D. (2004). **Teaching high school science through inquiry: A Case study approach**. Corwin Press.
- [35] McCaslin, N. (1996). **Creative drama in the classroom and beyond**. (6th edition). USA: Longman Publishers.
- [36] Metcalfe, R.; Abbott, S.; Bray, P.; Exley, J. & Wisnia, D. (1984). Teaching science through drama: An empirical investigation. **Research in Science and Technological Education**. 2 (1), pp. 77-81.
- [37] Monhardt, R. M., (2000). Fair play in science education: equal opportunities for minority students. **The Clearing House**. 74 (1), pp. 18-22.
- [38] Moyles, J.R. (1993). **Just playing Kong**. Milton Keynes: Open University Press.
- [39] National Center For Education Statistics (NCES) (2003, December). **Highlights from the trends in international mathematics and science study (TIMSS)**. Washington, D.C.: Department of Education.
- [40] National Center For Education Statistics (NCES) (2009, September). **Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and science achievement of U.S. fourth-and eighth-grade students in an international context**. Washington, D.C.: Department of Education.

- [41] Odegaard M (2003) Dramatic science: a critical review of drama in science education. **Studies in Science Education**, **39**, pp.75–102.
- [42] Ozdemir, P. & Ustundag, T. (2007). Creative drama curriculum related to the scientists in science and technology. Elementary Education. Available from: <http://ilkogretim-online.org.tr>. Retrieved at 27 May, 2007
- [43] Resnick, M. & Wilensky, U. (1998). Diving into complexity: Developing probabilistic decentralized thinking through role-playing activities. **The Journal of the Learning Sciences**. **7** (2), pp. 153-172.
- [44] Rubin J. & Merrion H. (2002). **Creative drama and music methods: Introductory activities for children**. New Haven, CT: Linnet Professional Publications
- [45] Sagirli, H. & Gurdal, A. (2002). The effect of drama method for teaching science on students' attitudes. **Paper presented at the V. National Science Education Symposium**, Ankara, Turkey, September, 2002.
- [46] Schank, R.; Berman, T. & Macpherson, K. (1999). Learning by doing. In: Reigeluth, C. (Ed.), **Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory**. Mahwah: Erlbaum,.
- [47] Shamos, M. H. (1995). **The myth of scientific literacy**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- [48] Smilansky, S. (1996). **The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children**. NY: John Wiley.
- [49] Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In: E. Klugman and S. Smilansky (Eds.), **Children's play and learning: Perspectives and policy implications**. NY: Teacher College Press.
- [50] Steinert, Y. (1993). Twelve tips for using role-playing in clinical teaching. **Medical Teacher**. **15** (4), pp. 283-291.
- [51] Stencil, J. & Barkoff, A. (1993). Protein Synthesis: Role-Playing in the Classroom. **The American Biology Teacher**. **55** (2), pp. 102-103.
- [52] The Getty Education Institute for the Arts (GEIA), (1996). Educating for the Workplace through the Arts. **BusinessWeek**, October 28.
- [53] U.S. Department of Education. (USDOE) (2000). **Before it's Too Late: A Report to the Nation From The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century**. Education Publication Center. Washington D.C.: Author.

- [54] U.S. Department of Education. (USDOE) (1999). Goals 2000: Educate America Act. Available from: <http://www.ed.gov/legislations>, Retrieved at November 29, 1999.
- [55] Varrella, G. F. (2000). Science teachers at the top of their game: What is teacher expertise? **The Clearing House**. 74 (1), pp. 43-45.
- [56] Veronesi, P. (2000). Testing and assessment in science education: Looking past the scoreboard. **The Clearing House**. 74 (1), pp. 27-30.
- [57] Weld, J.D. (2000). Fly Guys. **Teacher Magazine**. 11(8), pp. 56-58.
- [58] Yager, R. E. (2000). The history and future of science education reform. **The Clearing House**. 74 (1), pp. 51-54.
- [59] Yoon, H.; Jang, B. & Na, J. (2004). Case study on science drama in elementary school. **J. Korean Assoc Res Sci Educ**. 24, pp. 902-915
- [60] Zoubeir, W. (2000): Grafting Computer Projected Simulations and Interactive Engagement Methods within a Traditional Classroom Setting: The Influence on Secondary Level Students' Understanding of Newtonian Mechanics and on Attitudes towards Physics, Unpublished Doctoral Thesis, UMI Proquest Dissertation Publication No. ATT 9988370.

obeikandi.com

البحث الرابع :

" فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي
وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات
تعلم القراءة "

المصادر :

د . واصف محمد سلامة العايد

أستاذ التربية الخاصة المساعد
جامعة الطائف

د . عبد الفتاح رجب علي مطر

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة المشارك
جامعتي الأزهر و الطائف

obeikandi.com

" فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة "

د . عبد الفتاح رجب علي مطر د . واصف محمد سلامة العايد

• المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. وطبق البحث على عينة قوامها (٣٢) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والمتحقين ببرامج صعوبات التعلم في مدينة الطائف، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (١٦) تلميذاً، والثانية ضابطة وعددها (١٦) تلميذاً، واشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس للوعي الفونولوجي، مقياس للذاكرة العاملة، مقياس للمهارات اللغوية (الاستقبالية - التعبيرية)، وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب للوعي الفونولوجي (٣٠ جلسة) وجميعها من إعداد الباحثان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الإيجابي على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية، وأوصت الدراسة بضرورة التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في برامج صعوبات التعلم لأثره الإيجابي على الذاكرة واللغة الاستقبالية والتعبيرية.

The Effectiveness of a Computer-using Programme in Developing the Phonological Awareness and Its Effect on Process Memory and Language Skills of Reading Disabled Children

Dr. AbdelFatah Rajab Ali Matar Dr. Wasef Mohammad Salama Al-AYEd

ABSTRACT:

This study investigated the effectiveness of a computer-using programme in developing the phonological awareness and its effect on process memory and language skills of reading disabled children. This study was applied to a sample of 32 primary two pupils with reading disabilities and enrolled in learning disabilities programmes in Taif City. The sample was randomly divided into two equal groups: the first is the experimental group (n = 16). The second is the control group (n = 16). The tools of the study included phonological awareness scale, process memory scale, language skills (receptive & expressive) scale and a training computerized programme of phonological awareness (30 sessions); which were all prepared by the two researchers. The results of this study indicate that: There are significant differences between the experimental group and the control group in phonological awareness, process memory and language skills in favour of the experimental group. There are no significant differences between the pretest and post test. This indicates that the programme has a continuous positive effect on phonological awareness, process memory and language skills. This study recommends that it is necessary to train in phonological awareness skills in learning disabilities programmes because of its positive effect on memory and language whether receptive or expressive.

• المقدمة:

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتبر من اكبر الدول المهتمة بالتربية الخاصة، وذلك من عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي ١.١٪ من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوى صعوبات التعلم (Mercer,1997).

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم، وقد أخذت البحوث والدراسات أشكالاً متنوعة، فمنها ما اتجه إلى وجهة النظر السلوكية ومنها ما اتجه إلى وجه النظر المعرفية في تفسير صعوبات التعلم. وعليه فقد تنوعت الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند التلاميذ، وقامت كثير من الأساليب على أساس علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشاكل الدراسية مثل القصور في الفهم واللغة وذلك بهدف تحسين المستوى الأكاديمي لدى هذه الفئة. وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزا أساسيا لتنمية شتى المهارات التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى. وتتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات الأساسية وهي: الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة (الناشف، ١٩٩٨).

ويؤكد كل من Bernstein & Tiegerman (1993) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، باعتبارها الميزة للكلام، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها. ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعا للعسر القرائي، والذي يرى أنه ناتج عن عجزا في أولى مستويات اللغة وهو المستوى الفونولوجي، بسبب صعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد، أي التجهيز الفونولوجي ضعيف (Snowling,2000;Gallagher et al.,2000).

ويضيف (عبد الله، ٢٠٠٥) أن هناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي. Phonological Awareness ويتمثل الوعي أو الإدراك الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كال كلمات، والمقاطع والفونيمات، ومن المعروف أن الأطفال العاديين أي الذين لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم تطوير الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية.

وجاء عند Yopp, & Yopp (2009) أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الفونولوجي ترتبط بدرجة عالية بالقدرة على القراءة والتهجيز لدى الأطفال.

وتشير معظم الدراسات إلى أن ذوى صعوبات القراءة لديهم قصور في مهارات الوعي الفونولوجي، وأن صعوبة القراءة والتهجئة يقف خلفها الضعف في الوعي الفونولوجي (الصوتي) للغة، ومن أهمها دراسة كل من (Macmillan, 2002; Mann & Foy, 2003; Michal et al., 2007; Peeters et al, 2009).

فضلا عن أن هناك دراسات عديدة أشارت إلى أن مكمّن الصعوبة في القراءة لدى الأطفال في سن الروضة والمدرسة الابتدائية يرجع إلى عدم القدرة على الوعي الصوتي المباشر، وأن التدخل المبكر في تدريب هؤلاء الأطفال على الوعي الصوتي له أثر بالغ الأهمية في تعليمهم القراءة والكتابة (Good, Simmons & Kame'enui, 2001; Coyne, Kame'enui., Simmons & Harn, 2004).

ويمكن الإشارة إلى خمس مستويات من الصعوبة الفونولوجية (الصوتية) التي تواجه الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهي تتمثل في صعوبة الوعي بالقافية والجناس (كلمات متشابهة في اللفظ وتختلف في المعنى أو الدلالة)، ومزج الفونيمات الصوتية، وتحليل الفونيمات، وفهم وإنتاج الفونيمات أي القدرة على الإضافة والحذف والإبدال. (Adams, 1990). ويبدو تدنى الوعي الفونولوجي في صعوبة إدراك الكلام المسموع من الآخرين وصعوبة التعبير اللفظي. ومن هنا فمن الأهمية بمكان الاهتمام بتنمية الوعي الفونولوجي لدى ذوى العسر القرائي وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

ولقد تعددت الأساليب التي تعالج الضعف الفونولوجي عند الأطفال ذوى صعوبة القراءة استنادا إلى الارتباط الوثيق بين الضعف في القراءة والوعي الفونولوجي، فظهر من استخدام تدريب الأطفال على أزواج الكلمات المقفاة وغير المقفاة أو التعرف على الكلمة التي لا تتماشى مع القافية أو التعرف على الكلمات كوحدات ضمن جمل أو التدريب على الكلمات المقفاة أو التدريب على مزج المقاطع إلى كلمات أو إنتاج كلمة من عدة أصوات (Hatcher, 2000). وترى (Smith ٢٠٠٠) أن التركيز على تشجيع الطفل على القيام بقراءة القصص، وحل الألغاز اللفظية، وقراءة الحروف، واللعب بالكلمات وسجع الكلمات، والتحدث مع الآخرين، وعن اهتماماته، من شأنه تخفيف صعوبات التعلم المرتبطة بالوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية. ويشير (Yopp, 2009). إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للوعي الفونولوجي. كما استخدمت دراسات عديدة الحاسوب في التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي لذوى صعوبات القراءة وتوصلت إلى أن استخدام الكمبيوتر في برامج الوعي الفونولوجي يزيد من فاعليتها ومنها: (Mathes , Torgeson & Allr, 2002; Vauith, 2002; Bauserman, 2003; Segers & Verhoven, 2004). وهو ما تحاول الدراسة الحالية الوقوف على صحته. وغالبا ما يلاحظ معلمو الأطفال ذوى صعوبات القراءة أن المشكلة ناتجة عن عدم القدرة على التمثيل الفونولوجي للغة حيث تظهر المشكلة لديهم عندما يتقدمون للاختبارات التي تتطلب منهم معالجة الوحدات الأكبر للكلمات

المنطوقة (القوايف والمقاطع) وتتجلى الصعوبة لديهم في الوصول إلى الوحدات أو الفونيمات الأصغر (Swanson, 2000)

ويضيف عبد الله (٢٠٠٦) أن معظم الأطفال ذوي صعوبات القراءة يجدون مشكلة في تجهيز المعلومات الصوتية أو الفونولوجية، وبالتالي فهم فهم يكونون على أثر ذلك غير قادرين على ربط الحروف الهجائية بالأصوات الدالة عليها، وبذلك يواجهون قصورا في الوعي الفونولوجي. ولهذا فإن المعالجة السمعية (Auditory Processing) تتداخل مع الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ويتم في هذا النوع من المعالجة التركيز على صوت الكلمات وعملية ترميزها. ويتم تمثيل المعلومات فيها على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصوت؛ كالإيقاع والشدة ودرجة التردد (الزغول، ٢٠٠٣). ويشير الأدب إلى أن كثيرا من الناس يعتمدون في طريقة ترميز المثبرات بطريقة صوتية على منطوق الكلمات أو الأعداد أو الرموز أو الأصوات الناتجة عنها. (العتوم، ٢٠٠٤).

وهناك ارتباط قوي بين إنتاج الكلام والقدرة على التشفير والتخزين والاسترجاع للأشياء المخزنة في الذاكرة. (Sternberg, 2003). كما أن النماذج الحديثة التي تقسر نظرية معالجة المعلومات أوضحت هذا الارتباط في كيفية حدوث المعالجة والتكامل في العمل الذي يؤدي إلى تعلم القراءة وتسهيل عملية التعلم برمتها (Mercer, 1997; Wong, 1998; Solso, 1999; Douglas & Ross, 2001; Lerner, 2000; Baddeley, 2003; Swanson & Sachse, 2001).

وذكر (Barbosa et al, 2009) أن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وأن التعديل في العمليات الصوتية يجب أن يركز على تنمية الذاكرة العاملة الصوتية (الفونولوجية) والوعي الفونولوجي على وجه التحديد.

ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشا من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية احد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد (Goulandris et al, 2000; Gallagher et al, 2000).

وتشير الدراسات أن ثمة علاقة وطيدة ما بين الوعي الفونولوجي وما يتم من معالجة في الذاكرة العاملة، حيث أوضحت دراسة (Michal et al, 2007) أن هناك علاقة قوية بين معالجة الوعي الصوتي ومهارات الوعي الفونولوجي والقراءة، وأن هناك فروق في دقة الوعي الصوتي في حالة التسمية السريعة للأشياء بين الأطفال والراشدين لصالح الراشدين. ويدعم ذلك البحوث التي درست تأثير مهارات التجهيز الفونولوجي في تطور القراءة، حيث أشارت إلى أن ضعيفي القراءة يظهرون مهارات اقل من جيدي القراءة في ثلاثة أنواع من

التجهيز الفونولوجي : الوعي الفونولوجي ، والتشفير الفونولوجي في المدخل المعجمي ، والتشفير الفونولوجي للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة. (Wagner & Torgeson, 1987; Mann , 1993)

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن ثمة علاقة وثيقة بين الذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي ولعل من أهمها: Oakhill & Kyl,2000;Betourne & Friel-Patti,2003; Baddeley ,2003; Northcott et al .,2007; Barbosa et al.,2009

وينعكس ما يعانيه ذوى صعوبات القراءة من قصور في مستوى الوعي الفونولوجي للأصوات اللغوية وقصور في الذاكرة العاملة على باقي مستويات اللغة ،ويتجلى ذلك في أدائهم اللغوي والمتمثل في فهم وإدراك ما يسمعون من أصوات كلام الآخرين (اللغة الاستقبالية)، وكذلك قدرتهم على التعبير الشفوي عما يريدون والتحدث والتعبير عن أنفسهم (اللغة التعبيرية). ويرى Gillon (2004) أن الوعي الفونولوجي له علاقة مباشرة بمهارات اللغة اللفظية سواء في إدراكها أو النطق بها، وينعكس ايجابيا عليها .

ويشير Cohen et al (٢٠٠٠) إلى أن تشخيص الإعاقة اللغوية Language Impairment يعتمد بشكل أساسي على معرفة دور الذاكرة السمعية اللفظية Auditory Verbal Memory إلى جانب مستوى اللغة التعبيرية expressive والغة الاستقبالية receptive فيما يتعلق بالمعاني والتراكيب اللغوية syntax و الصوتية phonology، كما توصل في دراسته على الأطفال في عمر (٧ - ١٤) عام إلى أن ذوى الإعاقات اللغوية لديهم قصور في الأداء على مهام الذاكرة العاملة التنفيذية، إلى جانب ضعف القدرة على القراءة والفهم القرائي وضعف واضح في كفاءة استخدام اللغة الاستقبالية والتعبيرية وأكد على علاقة الذاكرة العاملة بالقدرة اللغوية.

وتشير الأدلة العلمية إلى أن معظم الطلبة ذوى صعوبات القراءة لديهم مشكلات في تطور اللغة تشمل كافة مستويات اللغة والتي تتضمن المستوى الفونولوجي، والصرفي، والدلالي، والاستخدام، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الفونيمات الصوتية، ولديهم صعوبة في تصريفات ونهايات الكلمات والمقاطع صعبة السمع، بصعوبة فهم واستخدام العناصر النحوية للغة، كما يعانون من صعوبات في فهم الدلائل اللفظية للغة وقصور في المفردات التعبيرية فضلا عن قصور في الاستخدام الاجتماعي للغة والمتمثل في صعوبة فهم كلام الآخرين وهي اللغة الاستقبالية، وفي التعبير اللفظي عن ما يريدون وعن أنفسهم للآخرين، مما يؤدي إلى استخدامهم مفردات قليلة، بوقصر في طول الجملة، بصعوبة في سرد القصص والوصف. (kuder,2003)، (الزريقات، ٢٠٠٥) (البلالوي، ٢٠٠٦). ويذكر هلالاهان وآخرون (٢٠٠٧) أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من وجود مشكلات في مجالات وجوانب اللغة التعبيرية فيجدون صعوبة في التمييز السمعي للكلام، ضعف في تركيب الجمل والضمائر وصيغ الجمع والدلالات اللفظية للكلام، بصعوبة في الاستخدام الاجتماعي للغة. ويضيف Barbosa et al(2009) أن ذوى العسر القرائي لديهم قصور واضح في المهارات

اللغوية مثل معرفة معاني الكلمات، واستخدام النحو والسماوات الصوتية للكلام مقارنة بالعاديين .

وأكدت العديد من الدراسات على علاقة قصور الوعي الفونولوجي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية الوعي الفونولوجي تؤدي إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية (Rvachew & Grawburg, 2006; Rvachew, Chiang & Evans, 2007; Mann & Foy, 2007; Rvachew, Chiang & Evans, 2007; Barbosa et al, 2009).

ومما سبق يتضح ضرورة إعداد برنامج باستخدام الحاسوب لتنمية الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات القراءة، مما ينعكس إيجابياً على الذاكرة العاملة واللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم.

• مشكلة الدراسة:

يواجه الطلبة ذوو صعوبات التّعلم العديد من المشكلات والصّعوبات التعليمية التي تتمثل في القراءة والكتابة والإملاء والفهم والاستيعاب ، وغالبا ماترتبط هذه المشكلات بالوعي الفونولوجي، والذي يمكن أن يكون له أثر في مختلف المشكلات التي يواجهها ذوو صعوبات التّعلم، حيث أشارت الدراسات والأدب النظري إلى أن ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور في مهارات الوعي الفونولوجي، وأن مكمّن الصعوبة لديهم يرجع إلى عدم القدرة على الوعي الصوتي ، كما أن هناك ثمة ارتباط مابين الوعي والفونولوجي وكل من الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية، واللذان يعتبران من المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المناهج الدراسية مشبعة بالعامل اللفظي والذي يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الطلبة على الوعي الفونولوجي ولا سيما الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولذا أصبح من الضروري وضع برامج تدريبية تحسن من قدرتهم على الوعي الفونولوجي، مما ينعكس إيجاباً على كل من الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية، وبالتالي يؤثر في التحصيل القرائي والتحصيل بشكل عام. وعلى هذا فإن الإحساس بحجم المشكلة، وإيماننا بأهمية التدريب على الوعي الفونولوجي، إلى جانب أنه لا توجد دراسة عربية واحدة. في حدود علم الباحثين. تناولت تدريب ذوي صعوبات التعلم على الوعي الفونولوجي ولا سيما باستخدام الحاسوب، وأثر ذلك على كل من الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لديهم، ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية والتي تبلورت في التساؤلات الآتية:

٧ هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الفونولوجي بعد تطبيق البرنامج ؟.

٧ هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الذاكرة العاملة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؟.

٧ هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ؟

- 7 هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الوعى الفونولوجى فى القياسين البعدى والتتبعى؟.
- 7 هل توجد بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة فى القياسين البعدى والتتبعى؟.
- 7 هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية فى القياسين البعدى والتتبعى؟.

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الوعى الفونولوجى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، واستكشاف أثر ذلك على الذاكرة العاملة ومهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية لديهم، وكذلك معرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج من خلال فترة المتابعة .

• أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:
- 7 ندرة الدراسات على المستوى العربى - فى حدود علم الباحثان - التي تناولت الوعى الفونولوجى لدى فئة ذوى صعوبات التعلم وخاصة التي تتناول تنميته، أو تلك التي تناولت أثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية.
- 7 عينة الدراسة والمتمثلة فى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، حيث تمثل صعوبات القراءة النسبة الأكبر بين ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية .
- 7 ما تقدمه الدراسة الحالية من برنامج محوسب لتنمية الوعى الفونولوجى يمكن أن يستفيد منه معلمو صعوبات التعلم والوالدين.
- 7 ما تقدمه الدراسة من مقاييس مقننة لقياس الوعى الفونولوجى والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية يمكن أن تفيد العاملين والمتخصصين فى المجال لتشخيص هذه الجوانب.
- 7 إبراز دور الحاسوب والوسائط المتعددة فى تنمية الوعى الفونولوجى وعلاج صعوبات التعلم واضطرابات اللغة .
- 7 تناولها للوعى الفونولوجى حيث أن القصور فيه يؤدي إلى صعوبات فى تعلم القراءة وقصور فى الذاكرة العاملة وظهور اضطرابات اللغة والكلام.
- 7 ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور الوعى الفونولوجى في إعداد برامج علاج صعوبات القراءة والصعوبات النمائية ولاسيما صعوبات الذاكرة واضطرابات اللغة والكلام، واعتبار التدريب على مهارات الوعى الفونولوجى محورا هاما فيها.

• التعريفات الإجرائية للدراسة:

• الوعى الفونولوجى: Phonological awareness

يعرف الوعى الفونولوجى في الدراسة الحالية بأنه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتيه وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعيه وصوتييه، وإدراك التشابه والاختلاف

بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى أو عديمة المعنى، وتقضية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح - كسر - ضم).

ويعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الوعي الفونولوجي المستخدم في الدراسة الحالية.

• المهارات اللغوية: Language Skills

تعرف المهارات اللغوية في الدراسة الحالية بأنها: القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب والاستخدام والطلاقة.

وتعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المهارات اللغوية المستخدم في الدراسة الحالية.

• الذاكرة العاملة: Working Memory

تعرف الذاكرة العاملة في الدراسة الحالية بأنها: ذلك المخزن الذي يتضمن عمليات أساسية تتمثل في إبقاء كم محدد من المعلومات في حالة نشطة وكذلك تتضمن عملية اختيار واسترجاع المعلومات الملائمة واستبعاد غير الملائمة كما أنها تتضمن عملية أداء المهمات من حيث تطبيق القواعد على البيانات وتشغيل المهمات والتخطيط وتوجيه الأداء (Walters, 2001).

وتعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذاكرة العاملة المستخدم في الدراسة الحالية.

• ذوو صعوبات القراءة: Reading Disabled Children

يقصد بذوي صعوبات القراءة في الدراسة الحالية بأنهم: الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة تتمثل في الفهم والتهجئة والطلاقة في القراءة وتم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات القراءة والمكتسبين ببرامج صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي بمدارس التربية والتعليم الابتدائية بمحافظة الطائف.

• البرنامج التدريبي باستخدام الحاسوب: The Computer-using Programme

هو مجموعة من الأساليب والأنشطة المدونة والمبرمجة على الحاسوب والهادفة إلى إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات الوعي الفونولوجي والمحددة في محتوى البرنامج.

• حدود البحث :

تحدد نتائج البحث الحالي بعينته، و محتوى البرنامج، والأدوات المستخدمة، ومصطلحاته وأهدافه، والفروض الخاصة به، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناته.

• الإطار النظري :

• أولاً : الوعي الفونولوجي: Phonological awareness:

بدأ ظهور مصطلح الوعي الفونولوجي في أواخر عام ١٩٧٩م وأوائل عام ١٩٨٠م وما لبث أن تطور سريعاً خلال عام ١٩٩٠م (Gillon, 2004). ويعرف الوعي الفونولوجي بأنه: وعى لغوي يُمكن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث (Bennett, 1998).

ويرى (Chard & Dickson, 1999) أن الوعي الفونولوجي يعنى فهم الطرق المختلفة التي يمكن أن تقسم بها واليها اللغة اللفظية إلى مكونات أصغر. كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه: مصطلح عام يستخدم لوصف قدرة الفرد على التعرف على الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، وذلك من خلال حذف أو إضافة فونيمات للكلمة أو ضم الأصوات لتكون كلمات (Oakhill & Kyl, 2000). كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه: قدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات (Torgeson, ٢٠٠١). ويعرف بأنه: القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع (Macmillan, 2002). ويعرف بأنه القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية (Layton & Deeny, 2002). ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن الوعي الفونولوجي يتضمن مكونين اثنين هما : الأول: إدراك أن كل كلمة بالضرورة تتكون من أصوات، والثاني : القدرة على تجزئة الكلمة إلى هذه الأصوات

• الأصوات التي تكون الكلمة:

اللغة من الناحية الصوتية تتكون من وحدات صوتية تتحد معاً لتكون مقاطع صوتية والتي بدورها تكون معاً الكلمات التي تنتظم هي الأخرى في جمل صوتية تماماً كما يحدث في الكتابة فهي تتكون من حروف (أ ب ت ث) تكون معاً مقاطع (كت ... اب)، (مح مد) تكون معاً كلمات (كتاب محمد) والتي تكون بدورها جمل (ذهب محمد إلى المدرسة)، وما يهمننا في المقام الأول هو الجانب الصوتي للغة باعتبار أن التخاطب يتناول التواصل اللفظي الصوتي وما يعتره من اضطرابات، والأصوات التي تكون الكلمة هي:

١- الفونيم Phoneme

وهو اصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة دون أن تحمل معنى في ذاتها (فارغ وآخرون، ٢٠٠٦). أي أصوات الحروف منفردة (ا ب ت ث ..) تغير معنى الكلمة (نار. فار. جار. بار. دار) (جبل. جمل). ويرى (بشر، ٢٠٠٣) أن الفونيم هو وحدة صوتية قادرة على التفريق بين معاني الكلمات وليست حدثاً صوتياً منطوقاً بالفعل في سياق محدد فالكاف فونيم وكذلك الجيم والقاف، والفونيم يعتبر صوت واحد فقط من الناحية الوظيفية أي من حيث قدرته على تغيير معان الكلمات، ولكنه من الناحية النطقية في الكلام العادي المسموع فهو أكثر من صوت حيث تدخل عليه الحركات، بمعنى انه تحول من حيث النطق إلى مقطع (ن) نا نى نو.

٢- المقطع أو مورفيم: Morpheme

وهو اصغر وحدة صوتية إيقاعية للغة ناتجة من دفعة هواء زفير وتتكون من فونمين على الأقل (فارغ وآخرون، ٢٠٠٦).

والفونيم منفرد لا يمكن تنغيمة إلا إذا أدخلت عليه الحركات وهي بمثابة صوت أضيف إليه فيصبح مقطع من حيث النطق، والكلمة تتكون من أكثر من مقطع.

• مستويات الوعي الفونولوجي:

يقسم الوعي الفونولوجي إلى ثلاث مستويات أو أشكال وهي:

7 مستوى الوعي بالمقطع: The syllable level of awareness
 ويعنى معرفة أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى مقاطع (e.g., ta-ble). (مثال: عص - فور)، وهو أقل مستويات الوعي الفونولوجي صعوبة، ويمكن للأطفال أن يحققوا الوعي بالمقطع قبل الوعي بالفونيمات (الأصوات)، بل أن هذا المستوى من الوعي لا يتطلب معرفة الأصوات التي تتكون منها الكلمات.

7 مستوى الوعي بالمقطع الأولى والسجع في الكلمة The onset-rime level of awareness
 ويعنى ذلك القدرة على المقطع الأول للكلمة وإعادة ضم المقطعين ثانية، أي القدرة على ربط وحدات الكلمة معا، وهذا يتطلب من الأفراد تقسيم الكلمات إلى وحدات أكبر من الفونيم ولكن أصغر من المقطع على أن يمثل الجزء الأول بداية الكلمة والجزء الثاني يمثل سجع أو قافية الكلمة مثال: (e.g., c-at)، (ق - طة)، (ب - طة)، (ش - طة)، ويمكن للأطفال تمييز بداية الكلمة عن نهايتها بسهولة.

7 مستوى الوعي بالفونيمات The phoneme level of awareness
 أي معرفة أن الكلمات تقسم إلى أصوات مستقلة تمثل أصغر وحدات الكلمة مثل: (e.g., c-a-t)، (ق - ط - ة)، (ع - ن - ب)، وهذا المستوى يجب أن ينال الحظ الأوفر من الاهتمام لعلاقته القوية بتعلم القراءة دون باقي مستويات الوعي الفونولوجي، وهو الأكثر تجريداً، ويتطلب من الأفراد الوعي بالصوت عندما يقدم لهم لفظياً (Gillon, 2004; Torres-Fernandez, 2008).

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن أهم المهارات المرتبطة بالمستويات المختلفة للوعي الفونولوجي تتمثل في السجع أو التنغيم للكلمات ويأتي في قاعدة هذه المستويات، ويليها التجزئة في المستوى الأعلى (ويبدأ بتجزئة الجملة ثم الكلمة ثم المقطع) ،وبعده يأتي الضم (عكس التجزئة)، ثم تأتي في القمة التسمية السريعة للأشياء.

• أنماط أو مهارات الوعي الفونولوجي:

وهي مجموعة المهارات أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الفونولوجي ومن أهمها

١ عزل الفونيم Phoneme Isolation: ويعنى عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة، مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة كتاب، الجواب: ك.

ü ضم الفونيمات Phoneme Blending: ويعنى ضم الفونيمات معا لتكون كلمة، مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (م - و - ز)، الجواب: موز.

ü تجزئة الفونيمات Phoneme Segmentation: أى فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها، مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة بيت الجواب: ب - ي - ت.

ü حذف الفونيم Phoneme Deletion: ويعنى نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، مثال: كلمة دار، انطقها بدون صوت (د)، الجواب: أر.

ü تبديل الفونيم Phoneme Substitution: ويعنى استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر، مثال: كلمة قطة إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، الجواب: بطة.

(Yopp, 1992 ; Adams et al., 1998; Torgeson, ٢٠٠١)

وترتبط هذه المهارات بقدرة الطفل على استخراج كلمات جديدة من الكلمة المعروضة عليه، وهى ترتبط بمستوى الوعى بالفونيمات، حيث لا بد أن يدرك الطفل تسلسل الفونيمات حتى يقرر أي الفونيمات سيحذفها أو يضيفها أو يبدلها في الكلمة (عبد الله، ٢٠٠٦).

ومما سبق نخلص بان الوعى الفونولوجى يعنى إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى أو عديمة المعنى، وتقضية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح - كسر - ضم).

• ثانياً: المهارات اللغوية: Language Skills

تعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد، ومن المتفق عليه الآن إن الإنسان وحده - دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه فاللغة وحدها هي التي تميز الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله.

وترى الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع ASHA أن اللغة: نظام دينامي من الرموز المتفق عليها بين فئة معينة يستخدم في مختلف أنواع التفكير والتواصل (Owens, 1992).

وللغة عدة مستويات أو أنظمة كما يلي:

7 المستوى الصوتي أو الفونولوجى: ويتناول الأصوات اللغوية، من حيث مكان تشكيلها (المخارج)، وطريقة تشكيلها (النطق)، وحالة الثنايا الصوتية أثناء

تشكيلها(الهمس والجهر)،مثال :صوت الباء مكان تشكيله(مخرجه) الشفتان،طريقة تشكيله اندفاع تيار الهواء بعد حبسه خلف الشفتين بشكل مفاجئ فيحدث صوت باء، حالة الثنايا الصوتية تهتز وتشتد بذبذبات عند وضع اليد على الحنجرة (مجهور) .

7 المستوى التركيبي :ويتعلق بالترتيب المنتظم للحروف في مقاطع و المقاطع في كلمات ،ويتناول تنسيق الأصوات في الدماغ، مثال :محمد ، اسم يعتبر تناسق حروفه مقبولا حيث اجتمعت على شكل مقاطع م / حَم / مَد ، وهذه المقاطع اجتمعت بشكل مقبول .

7 النظام المورفولوجي أو الصرفي :وهذا المستوى يهتم بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية، مثال : ذهب ، يذهب ، ذاهب ، ذاهبة ، ذاهبون ، ذاهبات .

7 المستوى النحوي :ويتعلق ببناء الجملة(الفعل - الاسم - الحرف) وأنواعها(اسمية - فعلية) ومطابقتها لقواعد الإعراب الصحيحة، مثال : محمد صانع ماهر.

7 مستوى المعاني أو دلالة الألفاظ :وهو الذي يتعلق بمعاني الكلمات والطريقة التي ترتبط بها الجمل بعضها البعض، وهناك نوعان من المعنى: معنى ضمني أي الإحساس الذاتي الذي يكونه الفرد عن الكلمة والعبارة ومعنى مشار إليه وهو المعنى المحدد فطريا للكلمة ، الطفل باستخدام معنى واسع للكلمات بالمقارنة بالبالغين فيطلقون كلمة قط على حيوانات عديدة وذلك لعدم اكتمال نمو المعنى عندهم .

7 مستوى الاستخدام(توظيف اللغة) : أي استخدام اللغة في المواقف الحياتية المختلفة ،ويتضمن ذلك جانبين : الأول قدرة الفرد على فهم كلام الآخرين (اللغة الاستقبالية) ،و الثاني قدرة الفرد على التعبير عن ما يريد بطريقة مفهومه (اللغة التعبيرية) للآخرين (السرطاوي ، أبو جودة ٢٠٠٠)،(الزاد، ١٩٩٠) .

وتشمل المهارات اللغوية: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة (على و الخريبي، ٢٠٠٦). وتضيف (كرم الدين، ٢٠٠٣) مهارة خامسة هي الاتصال اللغوي وهي تتضمن مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي.

وستتناول الدراسة الحالية المهارات اللغوية التي تعكس في المقام الأول الوعي الفونولوجي للأصوات اللغوية ،وهي تلك المهارات اللغوية المتضمنة في التواصل اللفظي باعتبار انه عملية يتم فيها استقبال وإرسال متبادل بين فردين للرموز اللغوية الصوتية ، وبالتالي فهي تتضمن مهارات اللغة الاستقبالية (الاستماع)، ومهارات اللغة التعبيرية(التحدث أو الكلام).

ومهارة الاستقبال أو الاستماع تعنى إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها (فراج ، ٢٠٠٣) ،وهي أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل حيث تكتسب خلال العام الأول من العمر، فضلا عن أنها أكثر المهارات اللغوية استخداما طوال حياة الإنسان ،وهي تزيد عن مجرد السمع لأنها مهارة ايجابية نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمع وإدراك وفهم لما يسمع(كرم الدين، ٢٠٠٣).

أما مهارة التعبير أو التحدث فتعنى وضع الطفل الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوي صحيح نطقاً وتركيباً يعبر عما يطلب منه أو يجول في خاطره (السباعي، ٢٠٠٣)، كما تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره في شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ (فراج، ٢٠٠٣) كما تعرف مهارة التحدث أو التعبير بأنها نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامة الأداء (على، الخريبي، ٢٠٠٦).

ويرى (الشخص، ١٩٩٧) أن الكلام هو الجانب الشفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها، وهو أكثر خصوصية من اللغة لأنه أحد صورها.

ومن المعروف أن المشكلات اللغوية تدخل ضمن كل تعريفات صعوبات التعلم كما أنها تعتبر قلب هذا المجال منذ بدايته وتشمل اللغة جانبين: اللغة الاستقبالية وتشير إلى سلوك المستمع والذي يضم تلقى المعلومات، واللغة التعبيرية وتشير إلى إصدار اللغة، وحتى يتمكن الأفراد من التعبير فإنهم يجب أن يكون بوسعهم إصدار لأصوات ووضعها في ترتيب معين يعمل على تكوين الكلمات، ثم وضع تلك الكلمات معاً بطريقة معينة تجعلها ذات معنى (هاللاهان وآخرون، ٢٠٠٧).

ومما سبق نخلص إلى أن المهارات اللغوية هي: القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب والاستخدام والطلاقة وهي تتضمن ما يلي:

٧ مهارات اللغة الاستقبالية: وتعنى قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر... الخ، بإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وان كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة أو فعل ما يؤمر به أو الإشارة إلى مايسأل عنه.

٧ مهارات اللغة التعبيرية: وهو يقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر.... الخ.

• ثالثاً: الذاكرة العاملة: Working Memory

يقصد بالذاكرة العاملة ذلك المخزن الذي يتضمن عمليات أساسية تتمثل في إبقاء كم محدد من المعلومات في حالة نشاط، وكذلك تتضمن عملية اختيار واسترجاع المعلومات الملائمة واستبعاد غير الملائمة كما أنها تتضمن عملية أداء المهام من حيث تطبيق القواعد على البيانات وتشغيل المهام والتخطيط وتوجيه الأداء (Walters, 2001).

وتعمل الذاكرة العاملة على ربط المعلومات التي يستقبلها الفرد بتلك المعلومات التي توجد بالفعل لديه في مخزون الذاكرة طويلة المدى (هالاها وآخرون، ٢٠٠٧).

وتقوم الذاكرة العاملة بمجموعة من الوظائف تعتبر غاية في الأهمية أولها: الترميز (Encoding) ويتمثل في تحويل المعلومات إلى صور ذات معنى ليسهل تذكرها أو اختصارها إلى صور أبسط. (Douglas & Ross, 2001). ويعتبر الترميز حجر الأساس في الذاكرة العاملة فإذا تم رصد المعلومات بطريقة بصرية، فإن الشخص يقوم بترجمة الشيء المراد تعلمه إلى ترميز صوتي (أبو جودة، ٢٠٠٣). ومن الطرق الرئيسية التي ترمز بها الذاكرة العاملة الخبرات الترميز البصري برموز سمعية أو صوتية، وترميز المعلومات على شكل كلمة أو رمز لفظي أو ما يسمى بالترميز اللفظي، وترميز الكلمات والأفكار ترميزاً بصرياً. (Douglas & Ross, 2001). ويبين الأدب أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون بعض الخصائص التي تؤثر على عملية الترميز، والتي تتمثل في الأداء الضعيف على مهمات الانتباه الجزأ والمعقد، وكذلك المراقبة الضعيفة للذات وعدم القدرة على كبح المعلومات التي لا علاقة لها بالموضوع مما يؤدي إلى أداء محبط عبر المهمات البصرية واللفظية، والتي يفترض أنها تحتاج إلى كل من التخزين والمعالجة. (Swanson & Sachse, 2001) ومن الوظائف الأساسية التي تقوم بها الذاكرة العاملة أيضاً التخزين وحفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وذلك عبر ثلاث محطات رئيسية بشكل متسلسل حيث تبدأ عملية التخزين في الذاكرة الحسية، ومن ثم تنتقل إلى الذاكرة العاملة ومن ثم التخزين في الذاكرة طويلة المدى، وتعتمد عملية التخزين بشكل عام على الوقت ومستوى المعالجة التي تتم فيه (الزيات، ١٩٩٨؛ Wong, 1998؛ السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١؛ الزيات، ١٩٩٨؛ Lerner, 2000؛ Douglas & Ross, 2001؛ العتوم، ٢٠٠٤؛ الزراد، ٢٠٠٤). ويعد الاسترجاع الوظيفية الثالثة للذاكرة العاملة ويتمثل في استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (الزيات، ١٩٩٨؛ العتوم، ٢٠٠٤). وتتأثر عملية الاسترجاع بالطريقة التي يتم من خلالها عملية التخطيط لاسترجاع المعلومات، كما تتأثر بطرق تنظيم المعلومات وهناك كثير من الطرق التي تساعد في عملية الاسترجاع منها: وضع نماذج كيفية ترابط العناصر والأجزاء، ووضع تسلسلات خطية للمعلومات، وبناء مخططات مفاهيمية للمادة التعليمية (أبو جودة، ٢٠٠٣).

• الدراسات السابقة:

من خلال مراجعتنا للدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية وجد أنها تدور ما يلي:

- ٧ أولاً : دراسات تناولت تدريب الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات التعلم
- ٧ ثانياً : دراسات تناولت علاقة الوعي الفونولوجي بالذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات القراءة.

7 ثالثاً : دراسات تناولت أثر تنمية الوعي الفونولوجي على المهارات اللغوية.
7 رابعاً: دراسات تناولت برامج تعتمد على الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي.

وفيما يلي عرض هذه الدراسات بفئاتها الثلاث:

• **أولاً : دراسات تناولت تدريب الوعي الفونولوجي لدى ذوى صعوبات القراءة ولعل أهمها :**

دراسة (Elbro et al (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى تتبع الأطفال المعسرون قرائياً في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف السابع، والتعرف على فاعلية برنامج لتدريبهم على الوعي الفونولوجي، بينت النتائج أن هناك تأثير ايجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وكذلك قراءة الكلمات، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي وذلك .

كما قام (Nancollis et a (2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التدخل القائم على الوعي الفونولوجي في زيادة المعرفة القرائية، وتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الفونولوجي، والتي تمثلت في الوعي بالقافية وسجع الكلمات، وتهجى الكلمات غير الصحيحة، ومهماز التجزئة الفونيمية.

وقد تناول (Goswami et al (2005) أثر التدريب الثابت على التهجئة والوعي الفونولوجي في اللغة الانجليزية والألمانية، وأشارت النتائج إلى أن استخدام طريقة ثابتة في تعليم التهجئة وتقليد الأصوات يزيد من مهارات الوعي الصوتي في إنتاج ألفاظ جديدة من الأصوات.

وفي دراسة أجراها (Luk (2005) هدفت إلى الكشف عن دور الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، أشارت النتائج إلى تحسن مهارات الوعي الفونولوجي بغض النظر عن الخلفية العرقية وأن تدريس الوعي الفونولوجي قد أثر ايجابيا على القدرة القرائية في اللغة الفرنسية.

وفى دراسة عبد الله (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية (منها الإدراك الفونولوجي) لأطفال الروضة وما ينتج عن تدنيها من آثار سلبية، أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في تنمية الإدراك الفونولوجي، مما ينعكس ايجابيا على قدرات الأطفال القرائية فيما بعد.

أما دراسة (Ying (2006) والتي هدفت إلى الكشف عن دور الوعي الفونولوجي في النمو القرائي في اللغة الصينية كلغة أولى واللغة الانجليزية كلغة ثانية، أوضحت النتائج أن مهارات الوعي الفونولوجي ينبئ بالنجاح في القراءة حيث تنبأ الوعي بالقافية بالنجاح في القراءة في اللغة الانجليزية في الصفوف الأولية، والوعي بالفونيمات يتنبأ بالنجاح في الصفوف الأعلى، الوعي

بالفونيمات والقافية يتبنأ بالنجاح في القراءة للغة الصينية في الصفوف الأولية دون العليا.

كما حاول (٢٠٠٧) Hsin الكشف عن فاعلية تعليم الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة، وتمثلت مهارات الوعي الفونولوجي في المزج الصوتي، وتجزئة الفونيمات، وقراءة الكلمات، وذلك لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب على مهارات الفونولوجي قد أدى إلى تنميته وتحسن مستوى القراءة.

وفي دراسة ليعسى (٢٠٠٧) هدفت إلى التدريب على الوعي الفونولوجي لتحسين بعض مهارات القراءة (الفهم - التعرف) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة، أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً وبدا ذلك في تحسن مستوى الفهم القرأئي، والتعرف على الكلمات، والوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

• ثانياً : دراسات تناولت علاقة الوعي الفونولوجي بالذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات القراءة مثل:

دراسة (2003) Betourne & Friel-Patti والتي هدفت إلى التحقق من دور العمليات الفونولوجية في الذاكرة على القدرات اللغوية اللفظية لدى ذوي صعوبات القراءة، وطبقت الدراسة على ١٧ من طلاب الصف الرابع، وجرى تقييم المشاركين في الوعي الصوتي وعمل الذاكرة وسرعة التسمية، بالإضافة إلى المهارات اللغوية اللفظية، وأظهرت النتائج أن الذين لديهم وعي صوتي كانت لديهم قدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الوعي الصوتي، وكذلك كان هناك فرق في معالجة الذاكرة العاملة فيما يخص القدرات اللغوية والشفوية لصالح ذوي الوعي الفونولوجي المرتفع.

وفي دراسة قام بها (2003) Baddeley هدفت إلى معرفة عمل الذاكرة العاملة وعلاقته باللغة، بينت الدراسة أن عمل الذاكرة العاملة بتمركز في ثلاثة أجزاء من الذاكرة وهي المعالج السمعي والبصري والمنفذ المركزي، وأن الوعي الصوتي يتم معالجته في المعالج الصوتي، وإذا كان هناك خلل في المعالج الصوتي فإن ذلك ينتج عنه اضطراب في اللغة.

أما دراسة (2007) Northcott et al والتي تناولت الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الذاكرة البصرية واللغة الشفوية ومهارات الوعي الفونولوجي، أسفرت عن وجود قصور في الذاكرة البصرية، واللغة اللفظية ومهارات الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وتناولت دراسة (2009) Barbosa et al التعرف على الفروق في الذاكرة العاملة الصوتية (الفونولوجية)، والوعي الفونولوجي، المهارات اللغوية (معاني الكلمات، النحو، الخصائص الصوتية) بين الأطفال البرازيليين من ذوي العسر القرأئي والعاديين، وأشارت النتائج إلى وجود قصور في هذه الجوانب لدى ذوي

صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، وان التدخلات المبكرة تحسنها مما يؤدي لتحسن المهارات القرائية.

أما دراسة (Stephanie et al 2008) فقد استهدف تعليم قواعد القراءة وتنمية الوعي الفونولوجي وتسمية الحروف وطلاقة ترميزها لتلاميذ الروضة، وأظهرت نتائجها أن تسمية الحروف وترميزها يزيد مع تقدم العمر، وان هناك فروق فردية في عملية الترميز والتسمية، وان التدريب على الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسن القراءة وطلاقة الترميز ومهارات الوعي الفونولوجي.

• ثالثاً : دراسات تناولت أثر تنمية الوعي الفونولوجي على المهارات اللغوية ومن أهمها :

دراسة (Gillon, 2000) والتي تناولت فاعلية تدخلات الوعي الفونولوجي على قصور اللغة اللفظية، وأسفرت عن أن تدريبات الوعي الفونولوجي تحسن من مهارات اللغة التعبيرية، وتزيد من فاعلية برامج علاج اضطرابات النطق والكلام. كما قامت (Phelps 2003) بدراسة حول فاعلية تدريب الوعي الفونولوجي على القدرات اللغوية في فصول أطفال ما قبل المدرسة، وبعد تطبيق برنامج للوعي الفونولوجي استمر خمسة أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، أسفرت النتائج عن تحسن في مهارات الوعي الفونولوجي، والقدرات اللغوية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. أما دراسة (2005) Laing والتي هدفت إلى معرفة أثر النقص الحاد في التدريب على الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة على قصور مهارات التواصل لديهم، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة أن التدخل المبكر للتدريب على مهارات الوعي الصوتي يكسب الأطفال القدرة على التواصل والمشاركة مع أقرانهم، وذلك ناتج عن الوعي الصوتي، وان النقص في مهارات الوعي الفونولوجي يؤدي إلى قصور مهارات التواصل لدى الأطفال، وأوصت الدراسة ببرامج تدخل مبكر سريعة لهؤلاء الأطفال .

كما أجرى (Wise 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطور مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة وصعوبة في مهارات اللغة، بمعرفة هل العلاقة بين مهارات اللغة الشفهية والوعي الفونولوجي تختلف بنمط مهارة الوعي الفونولوجي، بناء على مقاييس مضدرات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، والفهم الاستماعي، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين المهارات اللغوية اللفظية والوعي الفونولوجي، وأن هذه العلاقة بقيت ثابتة عبر المفاهيم المختلفة للوعي الفونولوجي، وأن معرفة مضدرات اللغة الاستقبالية والتعبيرية تسهم في مهارات الوعي الفونولوجي .

وتناولت دراسة (Rvachew & Grawburg 2006) علاقة الوعي الفونولوجي بأخطاء أصوات الكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين مهارات الوعي الفونولوجي واضطرابات أصوات الكلام، وان من يعانون قصور في مهارات الوعي الفونولوجي لديهم اضطرابات في النطق أكثر.

وقام (2007) Swanson et al بدراسة عن اللغة الشفوية والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ثنائيي اللغة (الاسبانية والانجليزية)، وأظهرت نتائجها أن الكلمات المعبرة في اللغة الثنائية تسهم بدرجة أفضل في معرفة القراءة والكتابة وتنمية مهارات الوعي الفونولوجي.

وهدفت دراسة (2007) Rvachew, Chiang & Evans إلى التعرف على خصائص أخطاء الكلام لدى من يعانون من قصور في مهارات الوعي الفونولوجي ومن لا يعانون، وتوصلت إلى أن أخطاء الكلام ترتبط بالقصور في مهارات الوعي الفونولوجي.

أما دراسة (2007) Mann & Foy فتناولت أنماط تطور الكلام والوعي الفونولوجي عند أطفال ما قبل المدرسة، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة ايجابية بين مهارات الوعي الفونولوجي وتطور المهارات اللغوية والنطق لدى الأطفال.

أما دراسة (2007) Kirk, & Gillon, فقد هدفت إلى معرفة تأثير تدخلات الوعي الفونولوجي المبكرة على مهارات الوعي الفونولوجي والقراءة لدى ذوي القصور اللغوي، وأسفرت الدراسة عن أن التدخل المبكر للوعي الفونولوجي يزيد من مهاراته لدى الأطفال فيما بعد، وأن القصور اللغوي إنما يعود لقصور مهارات الوعي الفونولوجي، وأن التدريب المبكر على الوعي الفونولوجي يقلل من خطر التعرض للقصور اللغوي.

• رابعاً: دراسات تناولت برامج تعتمد على الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي ومنها:

دراسة (1997) Travis والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الكمبيوتر في تعليم مهارات الوعي الفونولوجي لتلاميذ الصفوف الأولية المعرضين لخطر صعوبة القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر لتعليم الوعي الفونولوجي يزيد من الوعي الفونولوجي لدى الطلبة المعرضين لخطر صعوبة القراءة. ودراسة (2002) Valliath والتي هدفت إلى تقييم برامج الوعي الفونولوجي المعتمدة على استخدام الكمبيوتر في التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي والقراءة والتهجئة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرامج المحوسبة للوعي الفونولوجي في تنمية مهاراته، وتحسن القدرات القرائية، والتهجئة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد تطبيق برنامج محوسب للوعي الفونولوجي، واستمرت الآثار الايجابية للبرنامج خلال فترة المتابعة. أما دراسة (2002) Mathes, Torgeson & Allr والتي هدفت إلى مقارنة إستراتيجية علاج صعوبة القراءة المعتمدة على الأقران باستخدام وعدم استخدام الكمبيوتر، وأثر ذلك على الوعي الفونولوجي، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام الكمبيوتر كان أكثر فاعلية في تنمية القدرة على القراءة والوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات القراءة مقارنة بعدم الاستخدام. وفي دراسة (2003) Bauserman، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الكمبيوتر في التدريب على الوعي الفونولوجي، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات التحليل الصوتي لأطفال ما قبل المدرسة.

ودراسة (Segers & Verhoven, 2004) والتي تناولت أثر برامج التدخل باستخدام الكمبيوتر للوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من قصور في اللغة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر من خلال الألعاب الصوتية يزيد من فاعلية برامج الوعي الفونولوجي مما ينعكس ايجابيا على تحسن مستوى الوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية لدى ذوي القصور اللغوي، كما أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الكمبيوتر في تدريبات الوعي الفونولوجي لأطفال ما قبل المدرسة.

• تعقيب :

أشارت الدراسات السابقة إلى أن ذوي صعوبة القراءة يعانون قصوراً في مهارات الوعي الفونولوجي، وأن تدخلات الوعي الفونولوجي تزيد من المهارات القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة، كما أشارت إلى علاقة الوعي الفونولوجي بالذاكرة العاملة، والمهارات اللغوية، وأن تدخلات الوعي الفونولوجي تزيد من مهاراته لديهم، وينعكس ذلك ايجابياً على المهارات اللغوية، وأن استخدام الكمبيوتر يزيد من فاعليته، كما اتضح أنه لا توجد دراسة عربية أو أجنبية جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، حيث لم تتناول أيها منها التدريب باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى ذوي العسر القرائي وأثر ذلك على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية.

• فروض الدراسة:

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الفونولوجي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الذاكرة العاملة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الوعي الفونولوجي في القياسين البعدي والتتبعي.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة في القياسين البعدي والتتبعي.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي.

• إجراءات الدراسة :

• أولاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر للوعي الفونولوجي (كمتغير مستقل)

في تنمية الوعي الفونولوجي وأثر ذلك على كل من الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية (الاستقبالية - التعبيرية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية - الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) على المتغيرات محل الدراسة، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي).

• ثانياً: عينة الدراسة:

اشتملت العينة النهائية للدراسة الحالية بعد استبعاد الحالات المتطرفة في متغيرات المجانسة على (٣٢) اثنان وثلاثون من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي الذكور ممن لديهم صعوبات تعلم في القراءة والملتحقين بالفعل ببرامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمدينة الطائف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (١٦) تلميذاً، والثانية ضابطة وعددها (١٦) تلميذاً، وقد تمت مجانسة أفراد المجموعتين في كل من العمر الزمني والذكاء (وقد استخدم لحساب الذكاء مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء الصورة الرابعة، تعريب: لويس مليكة، ١٩٩٨)، ومجانسة مجموعتي الدراسة في صعوبات القراءة من خلال درجاتهم في الاختبارات التشخيصية للقراءة والمعدة من قبل إدارة التربية الخاصة (صعوبات تعلم)، والتي بناء عليها تم قبولهم في برنامج صعوبات التعلم وإعداد خطة تربوية فردية لهم، كما تمت مجانسة أفراد المجموعتين في متغيرات الدراسة (الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية)، والجداول التالية توضح نتائج تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات:

يتضح من الجداول: (١)، (٢)، (٣)، (٤) عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من العمر الزمني والذكاء والوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية مما يعني تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات .

• ثالثاً: أدوات الدراسة :

(١) مقياس مهارات الوعي الفونولوجي : إعداد/ الباحثان

من خلال الاطلاع على مقاييس الوعي الفونولوجي مثل اختبار (Marchal, 2000) للوعي الفونولوجي، واختبار (Seiler, 2002) لتقييم الوعي الفونولوجي والقراءة وهذا الاختبار له نسخة ورقية وأخرى إلكترونية version 1.14، وقائمه (Gillon, 2004) لمهام الوعي الفونولوجي ومقياس (Grawburg, 2004) للوعي الفونولوجي، واختبار (Peter, 2007) للوعي الفونولوجي، وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي الحالي، وهو يشتمل على (٨) ثمانية أبعاد فرعية كما يلي :

جدول (١) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين رتب درجات مجموعتي الدراسة ودلالاتها في العمر والذكاء

المتغيرات	التجريبية(ن=١٦)		الضابطة(ن=١٦)		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني بالشهور	١٥,٦٦	٢٥٠,٥	١٧,٣٤	٢٧٧,٥	١١٤,٥	٠,٥١١	غير دال
الذكاء	١٦,٨١	٢٦٩,٠	١٦,١٩	٢٥٩,٠	١٢٣,٠	٠,١٩	غير دال
القراءة	١٧,١٦	٢٧٤,٥	١٥,٨٤	٢٥٣,٥	١١٧,٥	٠,٣٩٧	غير دال

جدول (٢) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة ودلالاتها في مهارات الوعي الفونولوجي

المتغيرات	التجريبية(ن=١٦)		الضابطة(ن=١٦)		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١ تقسم الجمل إلى كلمات	١٨,٠٩	٢٨٩,٥٠	١٤,٠٩١	٢٢٨,٥	١٠٢,٥	١,٠٢	غير داله
٢ تقسيم الكلمات إلى مقاطع	١٤,٩١	٢٣٨,٥	١٨,٠٩	٢٨٩,٥	١٠٢,٥	٠,٩٨٠	غير داله
٣ تقسيم الكلمات إلى أصوات	١٦,٢٨	٢٦٠,٥	١٦,٧٢	٢٦٧,٥	١٢٤,٥	٠,١٣٩	غير داله
٤ تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	١٦,٣١	٢٦١,٠	١٦,٢٩	٢٦٧,٠	١٢٥	٠,١١٩	غير داله
٥ تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	١٧,٢٢	٢٧٥,٥	١٥,٧٨	٢٥٢,٥	١١٦,٥	٠,٤٨	غير داله
٦ سجع وتفنية الكلمات	١٨,١٣	٢٩٠,٠	١٤,٨٨	٢٣٨	١٠٢	١,٠٨	غير داله
٧ تحليل أصوات الحروف	١٧,٠٦	٢٧٣,٠	١٥,٤٩	٢٥٥	١١٩	٠,٣٦	غير داله
٨ تحديد بداية الكلمات	١٦,٩١	٢٧٠,٥	١٦,٠٩	٢٥٧,٥	١٢١,٥	٠,٢٦	غير داله
٩ الدرجة الكلية	١٦,٣٤	٢٦١,٥	١٦,٦٦	٢٦٦,٥	١٢٥	٠,٠٩	غير داله

جدول (٣) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة ودلالاتها في الذاكرة العاملة

المتغيرات	التجريبية(ن=١٦)		الضابطة(ن=١٦)		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١ الترميز الصوتي	١٧,٩٤	٢٨٧	١٥,٠٦	٢٤١	١٠٥	٠,٩٠	غير داله
٢ الترميز البصري	١٧	٢٧٢	١٦	٢٥٦	١٢٠	٠,٣٠	غير داله
٣ الترميز بالمعنى	١٦,٩٧	٢٧١,٥	١٦,٠٣	٢٥٦,٥	١٢٠	٠,٢٨	غير داله
٥ الدرجة الكلية	١٧,٥٩	٢٨١,٥	١٥,٤١	٢٤٦,٥	١١٠	٠,٦٦	غير داله

جدول (٤) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة ودلالاتها في المهارات اللغوية

المتغيرات	التجريبية(ن=١٦)		الضابطة(ن=١٦)		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١ مهارات اللغة الاستقبالية	١٧,٥٣	٢٩٨	١٥,٣٣	٢٣٠	١١٠	٠,٦٦	غير داله
٢ مهارات اللغة التعبيرية	١٦,٢٤	٢٦٧	١٦,٨	٢٥٢	١٢٣	٠,١٧	غير داله
٣ الدرجة الكلية	١٦,٨٨	٢٨٧	١٦,٠٧	٢٤١	١٢١	٠,٢٤	غير داله

• **ثانياً : تقسيم الكلمات إلى مقاطع :**

وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على إعادة نطق الكلمات المسموعة مقسمة إلى مقاطع لفظية منفصلة عن بعضها. ويتكون هذا الاختبار من عدد

(٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار تتضمن (١٠) كلمات ، ومحدد أمام كل كلمة المقاطع المطلوب أن يقسم: الكلمة إليها، وهي تتراوح بين (٤.٢) مقاطع بالإضافة إلى الكلمة مكتوبة في صورة مقاطع منفصلة كما يجب أن ينطقها الطفل والدرجة الكلية لهذا الاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل بند كما يعطى الطفل درجة إذا قسم الكلمة إلى مقاطع صحيحة.

• **ثالثا : تقسيم الكلمات إلى أصوات :**

وهو اختبار سمعي مصحوب بصوره للكلمة المنطوقة وهو يقيس قدره الطفل على تقسيم أو تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها ونطق كل صوت بشكل منفرد ، وتحديد عدد الأصوات في الكلمة من خلال سماعها . ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب ، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار ويتضمن كل بند على كلمة واحدة والمطلوب من الطفل نطق أصواتها منفصلة من خلال التهجئة مع ذكر عدد الأصوات التي تتكون منها الكلمة والدرجة الكلية لهذا البعد (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل بند ، ويأخذ الطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة ، و صفر إذا اخفق .

• **رابعا : تركيب أو ضم أصوات الكلمات الحقيقية :**

هو اختبار سمعي مصحوب بالصور يقيس قدرة الطفل على تركيب أصوات الحروف التي سمعها منفردة لتكون كلمات لها معنى . ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بند أساسية للاختبار كل بند على كلمة واحدة مقسمة إلى أصوات منفصلة يسمعها الطفل أصوات منفردة ويقوم الطفل بنطقها معا ويختار الصورة المعبرة عن الكلمة من ثلاث صور معروضة أمامه ، وقد روعي تغيير موضع الصور الصحيحة تفاديا للتخمين من قبل الطفل، والدرجة الكلية للاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل إجابته صحيحة .

• **تركيب أو ضم أصوات الكلمات غير الحقيقية:**

هو اختبار سمعي مصحوب غير مصحوب بالصور يقيس قدرة الطفل على تركيب أصوات الحروف التي سمعها منفردة لتكون كلمات لها معنى لها . ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بند أساسية للاختبار كل بند على كلمة واحدة عديمة المعنى مقسمة إلى أصوات منفصلة يسمعها الطفل أصوات منفردة ويقوم بنطقها معا، والدرجة الكلية للاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل إجابة صحيحة .

• **سجع أو تقينية الكلمات:**

وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل الإتيان بكلمات لها نفس القافية أو السجع للكلمات التي سمعها، حتى ولو كانت كلمات مختلفة ومضحكة . يتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب ، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار ويتضمن كل بند على (٢) كلمة لهما نفس النغمة يسمعها الطفل وعليه ذكر كلمة ثالثة تشترك معهم في النغمة ، والدرجة النهائية لهذا الاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجة لكل بند .

• **تحليل أصوات الحروف:**

وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على التعرف على أصوات الحروف وإدراك التشابه والاختلاف بينها، وتحديد موقعها داخل الكلمات التي يسمعها .

ويتكون الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار يتضمن كل منها صوت حرف وأمامه كلمتين أحدهما بها هذا الصوت، وعلى الطفل بعد سماع الكلمتين أن يحدد هل الكلمة الأولى أم الثانية التي تحتوي على الصوت ، وكذلك تحديد موضعه في الكلمة (أول - وسط - آخر).

• **تحديد بداية الكلمات:**

وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على التعرف على الأصوات التي تبدأ بها الكلمات وتمييز حركتها في الكلمة (فتح - كسر - ضم). ويتكون الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار يتضمن كل منها كلمة ، وعلى الطفل من خلال سماعها من الفاحص أن يحدد وينطق الصوت الذي تبدأ به بحركته في الكلمة (فتح - كسر - ضم).

• **هدف المقياس :**

يهدف المقياس إلى قياس مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات القراءة

• **الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي :**

• **أ- صدق المقياس :**

صدق المحكمين : تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

• **- الصدق العاملي:**

طبق المقياس على (٤٠) أربعون من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث ، من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على أبعاد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد بنسبة تباين ٨١,١٥٢ وهي نسبة تباين كبيرة وهذا يعني ان هذه الأبعاد الخمسة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيداً عن عامل واحد هو الوعي الفونولوجي الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي

م	الأبعاد	قيم التشعب بالعامل	نسب الشيوم
١	تقسم الجمل إلى كلمات	٠,٨٦	٠,٧٤٠
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٨٨٤	٠,٧٨٢
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٠,٨٨٤	٠,٧١٢
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٠,٧٨٨	٠,٠٢٠
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٠,٩٥٧	٠,٩١٦
٦	سجع وتقفية الكلمات	٠,٩٣٧	٠,٨٧٨
٧	تحليل أصوات الحروف	٠,٩٦٣	٠,٩٢٧
٨	تحديد بداية الكلمات	٠,٩٥٧	٠,٩١٦
	الجنز الكامن		٦,٤٩٢
	نسبة التباين		٨١,١٥٢

• - صدق المقارنة الطرفية:

تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقسها (الوعى الفونولوجى) ، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين فى الدرجة الكلية للمقياس تنازليا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد ، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات الوعى الفونولوجى

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (١٠=ن)		المستوى الميزاني المنخفض (١٠=ن)		ت	الدلالة
	٤	٤	٤	٤		
تقسم الجمل إلى كلمات	٤.٨	٠.٤٢١	٢.٢	١.٠٣	٧.٣٧٠	٠.٠١
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٩.٢	٠.٦٣٢	٣.٩	٠.٧٣٧	١٧.٢٤	٠.٠١
تقسيم الكلمات إلى أصوات	٩.١	٠.٨٧٥	٤.٣	٠.٩٤٨	١١.٧٥	٠.٠١
تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٨.٦	٠.٥١٦	٤.٨	١.٠٣	١٠.٤٠	٠.٠١
تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٩.٣	٠.٦٧٤	٤.٨	٠.٦٩٩	١٥.٩٤	٠.٠١
سجع وتقضية الكلمات	٨.٨	١.٠٣	٢.٠	٠.٩٤٢	١٥.٣٧	٠.٠١
تحليل أصوات الحروف	٩.٢	٠.٦٣٢	٤.٢	٠.٧٨٨	١٥.٦٣	٠.٠١
تحديد بداية الكلمات	٨.٩	٠.٧٣٧	٣.٤	٠.٦٩٩	١٧.١١	٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٧.٩	٢.٨٨	٢٩.٢	٥.٧	١٨.٩٢	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وفى اتجاه المستوى الميزاني القوى مما يعنى تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى.

• ب - ثبات المقياس:

• طريقة إعادة الاختبار:

طبق المقياس على (٤٠) أربعون من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث، ثم إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠.٨٧) وهو دال عند (٠.٠١).

• طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي والدرجة الكلية له

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
تقسم الجمل إلى كلمات	-							
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٨٢٤٠	-						
تقسيم الكلمات إلى أصوات	٧٧٨	٩١٦	-					
تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٦١٠	٦٢٨	٥٨٧	-				
تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٧٥٤	٧٤٨	٧١٨	٧٣٥	-			
سمع وتقفية الكلمات	٠,٦٩٠	٠,٧٣٣	٠,٦٦٨	٠,٧٤٩	٠,٩٥٢	-		
تحليل أصوات الحروف	٠,٧٧٣	٠,٧٧٥	٠,٧١٦	٠,٧٢٠	٠,٩٧٨	٠,٩٥٩	-	
تحديد بداية الكلمات	٠,٧٨٠	٠,٧٦٥	٠,٧٢١	٠,٦٨١	٠,٩٧	٠,٩٥٦	٠,٩٧٦	-
الدرجة الكلية	٠,٨٤١	٠,٨٨١	٠,٨٤٠	٠,٨٠٢	٠,٩٥٨	٠,٩٤٤	٠,٩٦٣	٠,٩٥٦

• تصحيح المقياس :

يعطى للطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة لكل بند من بنود الاختبارات الفرعية للمقياس، و(صفر) إذا أخفق، وتجمع درجات كل اختبار فرعي وتوضع في الخانة المخصصة لذلك أسفل بنوده، ثم تجمع درجات الاختبارات الفرعية لحساب الدرجة الكلية للمقياس، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي من (صفر) إلى (٧٥)، باعتبار لكل بند (١) درجة واحدة والمقياس يتكون من (٧٥) بند تتوزع على أبعاده الثمانية بواقع (١٠) بنود لكل بعد باستثناء البعد الأول (٥) بنود، ولا تعطى بنود التدريب شيء، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطفل والعكس بالعكس.

(٢) مقياس المهارات اللغوية : إعداد/ الباحثان

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت النمو اللغوي والمهارات اللغوية لدى الأطفال عامة و لدى فئة ذوى صعوبات التعلم خاصة، والمقاييس التي تناولت اللغة والمهارات والمفاهيم اللغوية مثل اختبار (نهلة الرفاعي، ١٩٩٤)، وقائمة (إيمان، فراج، ٢٠٠٣)، واختبار (أماني على و هالة الخريبي، ٢٠٠٦) وفي ضوء ما سبق تم إعداد مقياس المهارات اللغوية الحالي.

• هدف المقياس :

يهدف إلى قياس المهارات الاستقبالية للغة المسموعة والمنطوقة (الاستماع) من الآخرين، ومهارات التعبير اللغوي اللفظي (التحدث) لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية.

• وصف المقياس : ويتكون المقياس من بعدين هما :

٧ مهارات اللغة الاستقبالية: وهو يقيس قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين ويتضمن ذلك كافة

مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر .. الخ ، وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وان كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة أو فعل ما يؤمر به أو الإشارة إلى ما يسأل عنه، ويحتوى هذا البعد على (١٨) بنداً .

٧ مهارات اللغة التعبيرية: وهو يقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر الخ . ويحتوى هذا البعد على (٢٠) بنداً .

• الخصائص السيكومترية لقياس المهارات اللغوية :

• أ- صدق المقياس :

• صدق الحكمين :

تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون . .

• الصدق العاملي :

طبق المقياس على (٤٠) أربعون من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث ، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشعبها على عامل واحد بنسبة تباين ٩٥.٣٩٦ وهي نسبة تباين كبيرة وهذا يعني ان الأبعاد التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيداً عن عامل واحد هو المهارات اللغوية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس المهارات اللغوية

م	الأبعاد	قيم التشعب بالعامل	نسب الشيوم
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٠.٩٧٧	٠.٩٥٤
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٠.٩٧٧	٠.٩٥٤
	الجنر الكامن	١.٩٠٨	
	نسبة التباين	٩٥.٣٩٦	

• صدق المقارنة الطرفية:

جدول (٩) نتائج صدق المقارنة الطرفية لقياس المهارات اللغوية

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (١٠=ن)		المستوى الميزاني المنخفض (١٠=ن)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
مهارات اللغة الاستقبالية	٥٢.٨	٣.٨٨	٢٨.٨	٤.٥٨	١٢.٦٢	٠.٠١
مهارات اللغة التعبيرية	٥٠.٥	٠.٩٧١	٣١.٨	٥.٨٠	١٠.٠٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٠٣.٣	٤.٤٢٣	٦٠.٦	١٠.١٣	١٢.٣٣	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

• ب - ثبات المقياس :

• طريقة إعادة الاختبار :

طبق المقياس على (٤٠) أربعون من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث وتم إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٩١) وهو دال عند (٠,٠١).

• طريقة الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١٠) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس المهارات اللغوية والدرجة الكلية له

البعد	١	٢	الدرجة الكلية
مهارات اللغة الاستقبالية	-		
مهارات اللغة التعبيرية	٠,٩٠٨	-	
الدرجة الكلية	٠,٩٨٠	٠,٩٧٣	-

• تصحيح المقياس :

يتكون مقياس المهارات اللغوية من (٣٨) بنداً موزعة على بعدين بواقع (١٨) بند لبعدها مهارات اللغة الاستقبالية (٢٠) بنداً لمهارات اللغة التعبيرية، وإمام كل بند أربع استجابات (دائماً . نادراً . أحياناً . أبداً) تأخذ درجات (٣ - ٢ - ١ - لا شيء) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية من (صفر) إلى (١١٤)، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطفل والعكس بالعكس.

(٣) مقياس الذاكرة العاملة : إعداد الباحثان

تم إعداد المقياس الحالي في ضوء الإطار النظري للدراسة ومن خلال الاطلاع على المقاييس المستخدمة في بعض الدراسات السابقة، العربية والأجنبية مثل اختبار ديفيد فكسلر، والذي صمم لقياس الذاكرة بعيدة المدى، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة البصرية، والذاكرة العاملة، وذاكرة الأرقام، والذاكرة اللفظية، والذاكرة المنطقية، وهذا الاختبار مكون من سبعة اختبارات فرعية تقيس كافة أبعاد الذاكرة،، كذلك تم الاطلاع على اختبارات المستخدمة في مجال علم النفس السريري للاحتفاظ والذاكرة البصرية (Benton visual Retention test) هو اختبار حساس لقياس فقدان الذاكرة قصيرة المدى، كما تم الاطلاع على اختبار Word memory Test performance in children وهو اختبار يستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية لقياس ذاكرة الأطفال من عمر ٧- ١٨ سنة. كما تم الاطلاع على الأدب النظري حول موضوع الذاكرة بشكل عام المتعلق بمنحى معالجة المعلومات.

• هدف المقياس:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس قدرة الطلبة ذوي صعوبات التّعلم، من النّصف الثاني الابتدائي على الترميز والاسترجاع في الذاكرة العاملة، وذلك من خلال تطبيق الاختبارات التي تقيس أبعاد الذاكرة العاملة والمتمثلة في البعد البصري والصوتي والمعنى لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلم.

• وصف المقياس:

يتكون المقياس من الأبعاد الثلاثة التّالية:

• أولاً: بعد الترميز الصوتي ويقاس باختبار التذّكر السّمعّي للكلمات والجمل ذات المعنى.

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر كلمات، وجمل، تتدرج في مستوى الصّعوبة. وذلك بإعادته للكلمة أو الجملة التي يلفظها الفاحص وينفس اللفظ، ويتكون الاختبار من (١٥) بنداً، تتوزع على خمس مستويات، كل مستوى يتكون من ثلاث فقرات، حيث تبدأ الفقرات بكلمات غير متصلة مع بعضها البعض ومتدرجة في الصّعوبة، والتي تنتهي في الفقرة السادسة ومن ثم تبدأ الجمل المترابطة وذات المعنى في الفقرة السابعة والتي تبدأ بكلمتين في الجملة الواحدة وتنتهي في الجملة الأخيرة بتسع كلمات، بحيث تكون متدرجة في مستوى الصّعوبة. وبهذا تكون الدرجة القصوى للاختبار هي (١٥ درجة) بواقع درجة لكل بنداً.

• ثانياً: بعد الترميز البصري ويقاس باختبار تذكّر الصور.

يقيس هذا الاختبار القدرة على التذّكر البصري، ويتضمن الاختبار جزأين الأول تذكر الصّور بدون ترتيب، والثاني تذكر الصور بترتيب عرضها حيث يتم توزيع الصّور على الطالب كل صورة على حده. ومن ثم يطلب من الطالب ترتيب الصّور بالشكل الذي رآه ويكون تطبيق الاختبار بطريقة فردية، ويتضمن كل جزء (١٠) صور، ويعطى الطالب درجة لكل إجابة صحيحة، وبهذا تكون درجة الاختبار الكلية (٢٠) درجة.

• ثالثاً: بعد الترميز بالمعنى ويقاس باختبار تذكّر الاسم مع الصّور المناسبة له.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على التذّكر البصري بالمعنى، حيث يتكون هذا الاختبار من عشرة صور. يتم عرض هذه الصّور على المفحوص لمدة دقيقتين ويكون اسم كل صورة موجود تحتها، ومن ثم تسحب هذه القوائم. ويتم تقديم الصّور بدون اسم ويطلب من المفحوص أن يضع اسم كل صورة تحتها. ويتم تطبيق هذا الاختبار بشكل جمعي. وبهذا تكون درجة الاختبار الكلية (١٠) درجات.

• الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي:

• أ- صدق المقياس:

• صدق الحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

• **الصدق العاملي:**

طبق المقياس على (٤٠) أربعون من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد بنسبة تباين ٧٤,٧٩٧ وهي نسبة تباين كبيرة وهذا يعني أن الأبعاد التي تكون هذا الاختبار تعبر تعبيراً جيداً عن عامل واحد هو الذاكرة العاملة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس الذاكرة العاملة

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشبوع
١	التّرميز الصوتي	٠,٨٥٤	٠,٧٣٠
٢	التّرميز البصري	٠,٩٠٧	٠,٨٢٣
٣	التّرميز بالمعنى	٠,٨٣١	٠,٦٩١
	الجنز الكامن		٢,٢٤٤
	نسبة التباين		٧٤,٧٩٧

• **صدق المقارنة الطرفية:**

جدول (١٢) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذاكرة العاملة

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (ن=١٠)		المستوى الميزاني المنخفض (ن=١٠)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التّرميز الصوتي	١٢,٧	١,٦٥٧	٦,٢	١,٥٤٩	٩,٣٢٨	٠,٠١
التّرميز البصري	٩,٧	٠,٤٨٣	٤,٧	١,٦٣	٩,٢٦٧	٠,٠١
التّرميز بالمعنى	٩,٠٠	٠,٦٦٦	٤,٨	١,٩٣٢	٦,٤٩٨	٠,٠١
الدرجة الكلية	٣٩,١	١,٩١٢	٢٠,٠	٣,٨٠	١٤,١٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى.

• **ب - ثبات المقياس:**

• **طريقة إعادة الاختبار:**

طبق المقياس على عينة التقنين وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٨) وهو دال عند (٠,٠١).

• **طريقة الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١٣) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الذاكرة العاملة والدرجة الكلية له

البعد	١	٢	٣	الدرجة الكلية
التّرميز الصوتي	-			
التّرميز البصري	٠,٥٢٤	-		
التّرميز بالمعنى	٠,٦١٠	٠,٦٦٦	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٦٨	٠,٨٨٩	٠,٨٠٧	-

(٤) برنامج الوعي الفونولوجي: إعداد/الباحثان

تم إعداد البرنامج الحاسوبي فى ضوء الأطر النظرية للوعي الفونولوجي والدراسات السابقة فى هذا الصدد وخاصة التي تناولت إعداد برامج لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عامة ولدى ذوى صعوبات القراءة خاصة، وقد تناولها الباحثان فى موضعها فى هذه الدراسة ، إلى جانب الاطلاع على مقاييس الوعي الفونولوجي للوقوف على مهاراته ومن ثم العمل على إعداد أنشطة للتدريب عليها، فى ضوء ما سبق الى جانب خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم تم إعداد البرنامج بصورته الأولية باستخدام الحاسوب من خلال برنامج البوربوينت متضمن الصوت والصورة والحركة والتعزيز ، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم والمعلمين فى برامج صعوبات التعلم وغرف المصادر وتم الأخذ بالملاحظات التي قدمت منهم ، كما تم تطبيق البرنامج على (٥) تلاميذ من المتحقين ببرامج صعوبات التعلم من غير العينة الأساسية وذلك للوقوف على مدى مناسبة لهم من حيث الأسلوب والمحتوى، والوقوف على ما يمكن أن يظهر من عقبات خلال التطبيق ومن ثم تلافياها، إلى جانب الوقوف على الزمن الأمثل للجلسة بما يتناسب والطلاب .

• هدف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثاني الابتدائي المتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمحافظة الطائف و المتمثلة في

- 7 تقسم الجمل إلى الكلمات المكونة لها.
- 7 تقسيم الكلمات إلى مقاطع مختلفة (تنغيم الكلمات)
- 7 تقسيم الكلمات إلى الأصوات المكونة للكلمة.
- 7 تركيب أصوات الكلمات الحقيقية (ضم الأصوات معا لتكون كلمات حقيقية)
- 7 تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية. (ضم الأصوات معا لتكون كلمات عديمة المعنى)
- 7 سجع وتقفية الكلمات
- 7 تحليل أصوات الحروف (التعرف على الصوت وموضعه في الكلمة)
- 7 تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات)

مما يكون لذلك التحسن من الأثر الايجابي على الذاكرة العاملة لديهم وتطوير مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية

• محتويات البرنامج :

يتكون البرنامج من أنشطة على الحاسوب صممت من خلال برنامج البوربوينت بلغ (١٢٠) شريحة تتناول أنشطة للتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي ، إلى جانب بعض الأنشطة الحاسوبية للتدريب على التمييز السمعي كما يلي:

• أولاً: التدريب على التمييز السمعي :

ويهدف التدريب إلى أن يميز الطفل بين الأصوات المحيطة به كأصوات الحيوانات ووسائل المواصلات والآلات والإنسان .. الخ ، وذلك باستخدام الحاسوب وذلك بهدف تهيئة الطفل للتمييز بين أصوات الحروف المختلفة فيما بعد .

• ثانياً: التدريب على تحليل الأصوات:

ويهدف التدريب إلى تعرف الطالب على الأصوات الهجائية من (أ) إلى (ي) بحركتها ، وتحديد موضعها في الكلمة ، وقد صمم لكل صوت من الأصوات الهجائية شريحة تحتوي على الحرف مكتوب ، مع صوته بالحركات (الفتح - الضم - الكسر) ثم يعرض كلمات مصحوبة بالصورة والصوت والكتابة بعضها به الصوت والبعض لا ، يعقب ذلك التدريب على تعرف الطالب على صوت الحرف الذي تبدأ به الكلمة التي يسمعا وذكر كلمات تبدأ بنفس صوت الحرف من خلال الحاسوب بالوسائط المتعددة .

• ثالثاً: التدريب على تقسيم الكلمات إلى أصوات

ويهدف إلى تدريب الطالب على تقسيم الكلمات إلى أصوات الحروف المكونة لها ، وإدراك أن الكلمات تتكون من عدد من أصوات الحروف الهجائية ، ونطق هذه الأصوات منفصلة وذكر عددها ، ورعى البدء بكلمات من صوتين (خس - يد) ثم الأطول فالأطول ، من خلال الحاسوب بالوسائط المتعددة .

• رابعاً: التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع

ويهدف إلى تدريب الطالب على تقسيم الكلمات إلى مقطعين من خلال سماعها ورؤية صورها ، ثم ثلاث مقاطع وصولاً إلى خمس مقاطع ، ورعى أن يسمع الطفل الكلمة مجمعة ومكتوبة أمامه مصحوبة بصورتها (أرنب مثلاً) ثم يسمعا ويراهما مقطعة ، ثم يرى المقاطع تتجمع لتكون الكلمة ثانية ، وبعد ذلك يعيد الطالب كلمات الجمل الأخرى التي يسمعا وتكتب أمامه دون صور ويشير إلى كل كلمة ويذكر عدد كلماتها ، ثم نفس النشاط لكن دون كتابه أو صور من خلال سماع الجمل فقط ، ثم التدريب على اتیان الطالب بجمل من عنده تصف الصور المعروضة أمامه ويذكر عدد الكلمات في كل جملة ذكرها .

• خامساً: التدريب على تركيب الكلمات الحقيقية:

ويهدف إلى تدريب الطالب على ربط صوتين لغويين مكونا كلمات حقيقية لها معنى (خس - يد) والنطق بها ، ثم تم التدريب على ربط ثلاث أصوات لغوية مكونا كلمات ، وصولاً إلى خمس أصوات ، وذلك من خلال الصوت والصورة والحركة (حركة الأحرف تتجمع أمامه مع عرض أحرف الكلمة في خانات منفصلة وينطق بها مع الإشارة لكل صوت عند نطقه .

• سادساً: التدريب على تركيب الكلمات غير الحقيقية

ويهدف إلى تدريب الطالب ربط صوتين لغويين مكونا كلمات عديمة المعنى (د- ي) - (أ- ط) - أط ، كما سبق يزداد عدد الأصوات في الكلمة (ش ف ن د خ) - شفنذخ ، وبنفس طريقة العرض .

• **سابعاً: التدريب على تقفية وسجع الكلمات:**

ويهدف إلى تدريب الطالب على الإتيان بكلمات لها نفس قافية الكلمات التي يسمعها وذلك من خلال تغيير الحرف الأول في الكلمة (نور - بور - حور)، ثم الأول والثاني (عبير - غفير - وزير)، ثم الأوسط (كأس - رأس) وبنفس طريقة العرض كما سبق .

• **ثامناً: التدريب على تقسيم الجمل إلى كلمات**

ويهدف إلى تدريب الطالب على إعادة كلمات الجمل التي يسمعها ويشير إلى كل كلمة أمامه على شاشة الحاسوب ويذكر عدد كلماتها ،وكل جملة تصف صورة معروضة أمام الطفل ،كما يرى كيف تتجمع كلماتها مع الصوت ثم عدد كلماتها ،وتبدأ بجمل من كلمتين وصولاً إلى سبع كلمات وبنفس طريقة العرض كما سبق .

• **تاسعاً: تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات)**

ويهدف إلى تدريب الطالب يتعرف على الصوت التي بدأت به الكلمة وحركته كما جاء في الكلمة المسموعة، مثلاً أرنب البداية الألف هل (أه - إي - أو) وبنفس طريقة العرض كما سبق .

• **الإطار الزمني للبرنامج :**

تكون البرنامج التدريبي من (٣٠) جلسة ،في مدة شهرين ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (٤٥ . ٣٥) دقيقة ،وكان توزيع جلسات البرنامج كالتالي: (١) جلسة للتعارف بين أفراد العينة، (٢٧) للتدريب بواقع (٣) جلسات لكل نشاط من أنشطة البرنامج التسع سألفة الذكر، (٢) جلسة لمراجعة ما تم التدريب عليه.

• **خطوات الدراسة:**

- 7 إعداد وتقنين مقاييس الدراسة (الوعي الفونولوجي - الذاكرة العاملة - المهارات اللغوية).
- 7 قياس مستوى الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف الثاني المتحقين ببرامج صعوبات التعلم
- 7 اختيار عينة الدراسة من بين من يعانون تدنى واضح في مهارات الوعي الفونولوجي.
- 7 إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة.
- 7 إعداد البرنامج الحاسوبي للوعي الفونولوجي .
- 7 التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة (الوعي الفونولوجي - الذاكرة العاملة - المهارات اللغوية) على أفراد العينة .
- 7 تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية .
- 7 التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة (الوعي الفونولوجي - الذاكرة العاملة - المهارات اللغوية) على أفراد العينة
- 7 التطبيق التتبعي لنفس المقاييس على أعضاء أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج
- 7 تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائياً، واستخلاص النتائج ومناقشتها .

• الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان ويتني (U) Mann-Whitney للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ Spss.

• النتائج:

• أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الوعى الفونولوجى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان . ويتني (U) Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج ودلالاتها في مهارات الوعى الفونولوجى

٢	المتغيرات	التجريبية (ن=١٦)		الضابطة (ن=١٦)		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تقسم الجمل إلى كلمات	٢٤,١٩	٣٨٧,٠٠	٨,٨١	١٤١,٠٠	٥,٠٠	٤,٧٤	٠,٠١
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٢٤,١٣	٣٨٦,٠٠	٨,٨٨	١٤٢,٠٠	٦,٠٠	٤,٦٤	٠,٠١
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٢٤,٤٧	٣٩١,٥	٨,٥٣	١٣٦,٥	٠,٥	٤,٨٦	٠,٠١
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٢٤,٤٤	٣٩١,٠	٨,٥٦	١٣٧,٠٠	١,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٨,٥٠	١٣٦,٠	٠,٠٠	٤,٩١	٠,٠١
٦	سجع وتقضية الكلمات	٢٤,٣٨	٣٩٠,٠٠	٨,٣٦	١٣٨,٠	٢,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١
٧	تحليل أصوات الحروف	٢٤,٢٨	٣٨٨,٥	٨,٧٢	١٣٩,٥٠	٣,٥٠	٤,٧٦	٠,٠١
٨	تحديد بداية الكلمات	٢٤,٤٤	٣٩١,٠٠	٨,٥٦	١٣٧,٠	١,٠٠	٤,٨٤	٠,٠١
٩	الدرجة الكلية	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٨,٥	١٣٦,٠	٠,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس مهارات الوعى الفونولوجى وذلك فى الأبعاد الدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يحقق صحة الفرض الأول.

• ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الذاكرة العاملة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة هذا

الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة . وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ودلالاتها في الذاكرة العاملة

م	المتغيرات	التجريبية(ن=١٦)		الضابطة(ن=١٦)		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	التَّمْزِيزِ الصَّوْتِي	٢٤,٤٧	٣٩١,٥	٨,٥٣	١٣٦,٥	٠,٥٠	٤,٨٦	٠,٠١
٢	التَّمْزِيزِ البَصْرِي	٢٤,١٦	٣٨٦,٥	٨,٨٤	١٤١,٥	٥,٥٠	٤,٦٧	٠,٠١
٣	التَّمْزِيزِ بِالْمَعْنَى	٢٣,٧٥	٣٨٠,٠	٩,٢٥	١٤٨,٠	١٢,٠	٤,٤٢	٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	٢٤,٥٠	٣٩٢,٠	٨,٥٠	١٣٦,٠	٠,٠	٤,٨٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس الذاكرة العاملة في الدرجة الكلية والأبعاد بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على الأثر الإيجابي لتنمية الوعي الفونولوجي على الذاكرة العاملة وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني.

• ثالثاً : نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة . وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ودلالاتها في المهارات اللغوية

م	المتغيرات	التجريبية(ن=١٦)		الضابطة(ن=١٦)		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٢٣,٦٦	٣٧٨,٥	٩,٣٤	١٤٩,٥	١٣,٥٠	٤,٣٣	٠,٠١
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٢٣,٥٦	٣٧٧,٠	٩,٤٤	١٥١,٠	١٥,٠	٤,٢٧	٠,٠١
٣	الدرجة الكلية	٢٣,٦٦	٣٧٨,٥	٩,٣٤	١٤٩,٥	١٣,٥	٤,٣١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المهارات اللغوية في الدرجة الكلية والأبعاد بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على الأثر الإيجابي لتنمية الوعي الفونولوجي على مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث.

• رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

وينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الوعى الفونولوجى فى القياسين البعدي والتتبعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة . وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي ودلالاتها في مهارات الوعى الفونولوجى

م	المتغيرات	التجريبية قبل (ن=١٦)		التجريبية بعدى (ن=١٦)		Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٢,٠٠	٦,٠٠	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٧	غير دالة
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	١,٥	٦,٥	٢,٢٥	٤,٥	٠,٨١٦	غير دالة
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٢,٠	٤,٠	٢,٠	٢,٠	٠,٥٧٧	غير دالة
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقية	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٤,٠	٠,٥٧٧	غير دالة
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية	٣,٠	٦,٠	٣,٠	٩,٠	٠,٤٤٧	غير دالة
٦	سجع وتفضية الكلمات	٢,٠	٢,٠	٢,٦٧	٨,٠	١,١٣٤	غير دالة
٧	تحليل أصوات الحروف	٣,٠	٦,٠	٣,٠	٩,٠	٠,٤٤٧	غير دالة
٨	تحديد بداية الكلمات	٥,٠	٥,٠	٢,٠	٦,٠	١,١٣٣	غير دالة
٩	الدرجة الكلية	٥,٠	١٥,٠	٥,٠	٣٠,٠	٠,٩٢١	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى مهارات الوعى الفونولوجى مما يدل على استمرارية الأثر الايجابي للبرنامج على مهارات الوعى الفونولوجى وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

• خامساً : نتائج الفرض الخامس :

وينص الفرض الخامس على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة . وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٨) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي ودلالاتها في الذاكرة العاملة

م	المتغيرات	التجريبية قبل (ن=١٦)		التجريبية بعدى (ن=١٦)		Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	الترميز الصوتي	٢,٠	٢,٠	٢,٦٧	٨,٠	١,١٣	غير دالة
٢	الترميز البصري	٢,٠	٢,٠	٢,٦٧	٨,٠	١,١٣	غير دالة
٣	الترميز بالمعنى	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٤,٠	٠,٥٧	غير دالة
٥	الدرجة الكلية	٢,٥	٢,٥	٢,١٣	١٢,٥٠	١,٤١	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى الذاكرة العاملة مما يدل على

استمرارية الأثر الايجابي لتحسن مهارات الوعي الفونولوجي على الذاكرة العاملة ، وهو ما يحقق صحة الفرض الخامس.

• سادساً : نتائج الفرض السادس :

وينص الفرض السادس على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ودلالاتها في المهارات اللغوية

م	المتغيرات	التجريبية قبلي (ن=١٦)		التجريبية بعدي (ن=١٦)		الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
١	مهارات اللغة الاستقبالية	١.٥٠	١.٥٠	٣.٣٨	١٣.٥٠	غير دالة
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٢.٠٠	٤.٠٠	٣.٠٠	٦.٠٠	غير دالة
٣	الدرجة الكلية	١.٠٠	١.٠٠	٣.٠٠	٩.٠٠	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية مما يدل على استمرارية الأثر الايجابي لتحسن مهارات الوعي الفونولوجي على المهارات اللغوية بجانبه الاستقبالي والتعبيري ،وهو ما يحقق صحة الفرض السادس.

• مناقشة النتائج :

أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المحوسب في تنمية الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة ،وهذا يعكس التحسن الملموس في مهارات الوعي الفونولوجي الثمانية التي يقسها المقياس بعد تطبيق البرنامج ،كما استمر هذا الأثر الايجابي بعد انتهاء البرنامج كما تبين من نتائج الفرض الرابع وهذا يدل على جدوى البرنامج في تنمية الوعي الفونولوجي ،ولعل اعتماد البرنامج على الحاسوب لما له من ميزات قد زاد من فاعلية البرنامج التدريبي كما أن مراعاة خصائص أفراد العينة من ذوي صعوبات القراءة في إعداد البرنامج قد زاد من فاعليته كما أنها تتمتع بمستوي ذكاء يقع في المدى المتوسط ومن ثم فإن صعوبات التعلم لا تعود إلى انخفاض نسبة الذكاء وبالتالي عندما هيئت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم كما بدا في تحسن مهارات الوعي الفونولوجي لديهم بعد تطبيق البرنامج . كما أن ما احتواه البرنامج من أنشطة تدريجية مصاحبة بالصوت وتكرار الصوت عدة مرات إلى جانب مصاحبه بصورة تدل على الكلمة المسموعة زاد من وعى الطفل بالصوت المسموع ،إلى جانب مصاحبه بالحركة الموظفة لتوضيح مهارات الوعي الفونولوجي مثل رؤية الطفل كلمات الجملة تتجمع كلمة تلو الأخرى بمصاحبة صوتها ،ثم إعادة تفريقها ثانية

على مسمع ومرأى من الطفل، وكذلك الحال في التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وتقسيم الكلمات إلى أصواتها المكونة لها، وكذلك تدريب الطفل على تقضية الكلمات حيث كان يرى الطفل الحرف الأول من الكلمة يرتفع ويحل محله حرف آخر مصاحب بالصوت مما زاد ذلك من وعى الطفل بمهارات التحليل الصوتي، فضلاً عن أن البرنامج المحوسب بما فيه من وسائط متعددة كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل مما زاد من فاعلية البرنامج.

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز سواء من المدرب أو تعزيز أو من الحاسوب أو ذاتي من الطفل لنفسه من خلال ما يحققه من نجاح قد حسن من نتائجه، ومما زاد من فاعلية البرنامج ما تم تدريب الأطفال عليه في بدايته على مهارة التمييز السمعي للأصوات المحيطة بهم في البيئة، مما انتقل أثره وزاد من قدرات الأطفال على التمييز والإدراك السمعي لأصوات الحروف فيما بعد، وهو الأساس في الوعي الفونولوجي، كما أن ما زاد من فاعلية البرنامج التدريج في التدريب من المهارات الأسهل إلى الأصعب والبدء بتعريف الطفل الأصوات اللغوية كافة بحركاتها في الكلمات وبتحديد موضعها قد زاد من قدرات الأطفال على سرعة تعلم وثبات المهارات الأخرى لديهم.

ولعل مرد فاعلية البرنامج إلى طريقة التدريب الجماعي وروح المرح التي غلبت عليها وجعلها في سياق ألعاب تنافسية بين الأطفال مما زاد انتباههم وحسن وعيهم الفونولوجي، حيث أشار (Torgeson, 2001) إلى ضرورة الاعتماد في تدريبات الوعي الفونولوجي للأطفال على الألعاب والأغاني المسلية والقصص والغناء والمرح. ويشير (Yopp, & Yopp, 2009) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للوعي الفونولوجي.

كما أن اعتماد البرنامج على الحاسوب ومما يتميز به من إثارة وتشويق ومنتعة للأطفال قد زاد من انتباههم وخفض قصور الانتباه لديهم، ولاسيما السمعي مما انعكس ايجابياً على الوعي الفونولوجي لديهم، حيث أكدت دراسة (Jen, 2007) على علاقة اضطراب قصور الانتباه بانخفاض الوعي الفونولوجي، وأن تحسن الانتباه يحسن الوعي الفونولوجي.

كما أدى ذلك كله إلى ثبات ما تعلمه الأطفال كما بدا ذلك في نتائج المتابعة من عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الوعي الفونولوجي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما يدعم ويفسر نتائج الدراسة الحالية في هذا الصدد ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها من فاعلية برامج تدريب مهارات الوعي الفونولوجي لدى ذوي العسر القرائي ومنها دراسات كل من: عبد الله، ٢٠٠٥، عيسى، ٢٠٠٧، والعديد من الدراسات الأجنبية منها: (Elbro et al., 2005; Nancollis, 2005; Goswami et al., 2005; Hsin, 2007; al., 2004; et al Swanson et al., 2007; Stephanie et al., 2008)

كما يدعم ويفسر نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها فيه من فاعلية برامج تدريب مهارات الوعي الفونولوجي لدى ذوي العسر القرائي باستخدام الحاسوب ومنها دراسة كل من : (Mathes , Torgeson & Allr, 2002; Vauith,2002; Bauserman,2003; Segers & Verhoven , 2004)

كما أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن الذاكرة العاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الوعي الفونولوجي كما تبين من القياس البعدي للمجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة مقارنة بالمجموعة الضابطة كما أظهرته نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة ، علاوة على استمرارية الأثر الايجابي لبرنامج الوعي الفونولوجي على الذاكرة العاملة ، كما تبين من القياس التتبعي للذاكرة العاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية .

ويتبين من ذلك أن البرنامج قد زاد من الوعي الفونولوجي مما أدى إلى تحسن الذاكرة العاملة وهذه النتيجة منطقية وذلك للارتباط الوثيق ما بين الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة ، ويتجلى هذا الارتباط في المعالجة السمعية في الذاكرة العاملة والتي تعتبر من المكونات الرئيسة لها ، كما أن عملية تمثيل المعلومات في الذاكرة العاملة تتم على نحو سمعي من خلال تشكيل أثار الأصوات المسموعة وفقاً لخصائص الصوت كالإيقاع والشدة ودرجة التردد ، كما أن المعالجة السمعية تعتمد على عملية التمييز السمعي والذاكرة السمعية والتسلسل السمعي والذي يركز على الوعي الفونولوجي بشكل أساسي كما أن ثمة علاقة وطيدة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة وهذه العلاقة تتمثل في قدرة الذاكرة العاملة على تحويل الأصوات المسموعة وتشفيرها بالشكل الذي سمعت به إلى لغة مكتوبة ومنطوقة والذي يمثل عملية تمثيل للمعلومات المعرفية التي تم سماعها وبالتالي تلعب دوراً أساسياً في عملية القراءة التهجئة لدى الأطفال وهذا دليل على الارتباط ما بين الوعي الفونولوجي وتحسن الذاكرة العاملة ويدعم ذلك الدراسات التي أشارت لذلك مثل دراسة: (Oakhill & Kyl,2000;Betourne & Friel- Patti,2003; Baddeley ,2003; Northcott et al .,2007; Barbosa et al.,2009)

كما أسفرت نتائج الدراسة عن تنمية مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الوعي الفونولوجي ، كما بدا من القياس البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية مقارنة بالمجموعة الضابطة ، وأظهرته نتائج الفرض الثالث من فروض الدراسة ، علاوة على استمرارية الأثر الايجابي لبرنامج الوعي الفونولوجي على المهارات اللغوية بشقيها الاستقبالي والتعبيري لدى أفراد المجموعة التجريبية كما بدا في القياس التتبعي للمهارات اللغوية لأفراد المجموعة التجريبية وأظهرته نتائج الفرض السادس من فروض الدراسة .

ويمكن تفسير التحسن في المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج إلى التطور الذي حدث في مهارات الوعي الفونولوجي لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث

أدى ما تدرب عليه أفراد المجموعة التجريبية من مهارات الوعي الفونولوجي على أصوات الحروف والتمييز بينها إلى زيادة قدرتهم على التعرف على أصوات الكلام الصادر من الآخرين، ومن ثم تحسن قدرتهم على إدراكه وفهمه (اللغة الاستقبالية)، كما أدى ذلك إلى تحسن نطقهم لأصوات الحروف حيث يمثل التدريب على التمييز السمعي القاسم المشترك فئ برامج علاج اضطرابات النطق والكلام (اللغة التعبيرية).

كما يعود التحسن في المهارات اللغوية إلى ما تعرض له أفراد المجموعة التجريبية خلال برنامج الوعي الفونولوجي من كم كبير من الكلمات والجمل أدت إلى زيادة الحصيلة اللغوية لديهم مما ساعدهم على فهم كلام الآخرين (لغة استقبالية) واستخدام هذه الحصيلة في التعبير عما يريدون (لغة تعبيرية)، فضلاً عن أن برنامج الوعي الفونولوجي قائم بالأساس على تنمية وعي الأطفال بما يتضمنه الكلام المسموع من أصوات حروف وكلمات وجمل وهذا هو محور اللغة الاستقبالية، علاوة على ما كان يطلب منهم إعادة نطق الكلمات والجمل بل والإتيان بكلمات وجمل أثناء البرنامج وهذه لغة تعبيرية .

ولما كان ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبة في استدعاء الرموز الصوتية من الذاكرة (ليبب، ٢٠٠٣) فإن التحسن الذي طرأ على الذاكرة العاملة لدى عينة الدراسة قد أدى إلى تحسن استدعائهم للرموز الصوتية ومعاني الكلمات التي يسمعونها مما أدى إلى تحسن المهارات اللغوية لديهم، وهذا يفسره ويؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة من علاقة الذاكرة العاملة باللغة والكلام لدى ذوي العسر القرائي ومنها: (Betourne & Friel- Patti,2003; Baddeley ,2003; Northcott et al .,2007)

كما يدعم ويفسر نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها فيه من أن القصور في الوعي الفونولوجي يؤدي إلى قصور المهارات اللغوية، وأن تنمية مهارات الوعي الفونولوجي - وهو ما تحقق في الدراسة الحالية - يؤدي إلى تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات القراءة، ومن هذه الدراسات: (Rvachew & Grawburg ,2006; Rvachew, Chiang & Evans,2007; Mann & Foy, 2007; Rvachew, Chiang & Barbosa et al,2009) .

• التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

7 إدخال التدريب على الوعي الفونولوجي في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كأسلوب أساسي في عملية تعليمهم وذلك لما له أثر إيجابي على كل من الذاكرة العاملة والتي تشكل مشكلة أساسية لديهم وكذلك الأثر المترتب على المهارات اللغوية والتي تعتبر من الأمور الضرورية في الفهم والتعبير.

7 تبني فلسفة تقوم على إيجاد برامج متطورة وموحوسبة مستندة إلى التدريب على الوعي الفونولوجي.

7 عقد ورشات تدريبية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم فيها تدريبهم على كيفية استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يركز فيها على التدريب على الوعي الفونولوجي.

7 اعتبار تدريبات الوعي الفونولوجي محور أساسيا في بناء برامج علاج اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة والأطفال العاديين بصفة عامة

• المراجع :

- أبو جودة، صافية سليمان(٢٠٠٤). اثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد. رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان الأردن.
- الببلاوي،إيهاب (٢٠٠٦).اضطرابات التواصل.دار الزهراء، الرياض.
- السرطاوي ، عبد العزيز؛ أبو جودة، وائل موسى (٢٠٠٠). اضطرابات اللغة والكلام أكاديمية التربية الخاصة،الرياض.
- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز، وخشان، أيمن إبراهيم وأبو جودة، وائل موسى (٢٠٠١).مدخل إلى صعوبات التعلم، (ط١) ، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة سلسلة إصدارات التربية الخاصة.
- الشخص،عبد العزيز (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام. مكتبة الصفحات الذهبية الرياض.
- الرفاعي،نهلة عبد العزيز(١٩٩٤).تصميم اختبار باللغة العربية لتقويم لغة الطفل.رسالة دكتوراه،كلية الطب،جامعة عين شمس ،مصر.
- الزراد، فيصل محمد (١٩٩٠) .اللغة واضطرابات النطق والكلام . دار المريخ، الرياض.
- الزراد، فيصل محمد (٢٠٠٢). الذاكرة قياسها واضطراباتها وعلاجها، الرياض: دار المريخ.
- الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٥).اضطرابات الكلام واللغة(التشخيص والعلاج) .دار الفكر،عمان.
- الزغول، عماد (٢٠٠٣). نظريات التعلم . ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- الزيات فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم. دار النشر للجامعات، القاهرة.
- العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.دار المسيرة، عمان.
- الناشف، هدي (١٩٩٨).إعداد الطفل للقراءة والكتابة . دار الفكر العربي ، القاهرة .
- بشر، كمال محمد (٢٠٠٣).علم اللغة العام الأصوات.ط٧،دار المعارف ،القاهرة.
- عبد الله ،عادل(٢٠٠٥).فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كموشر لصعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث(الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية جامعة الزقازيق،ج١،ص٥١ - ٩٠.
- عبد الله ،عادل(٢٠٠٦).قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم دار الرشد،القاهرة.
- علي ، أماني ؛ الخريبي ، هالة (٢٠٠٦) .بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة.ط١،دار الفضيلة ،القاهرة.

- عيسى، مراد علي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة . مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، المجلد السابع عشر، العدد (٧٢) ، ص ص ٩٥ - ١٢٤ .
- فارح، شحدة ؛ حمدان، جهاد؛ عمایرة، موسى ؛العناني، محمد (٢٠٠٦). مقدمة في اللغويات المعاصرة. ط٣، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن عمان.
- فراج ،إيمان محمد (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس .
- كرم الدين، ليلى احمد (٢٠٠٣). اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها . مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
- هلا لاهان، دنيال ؛ كوفمان، جيمس ؛ لويد، جون؛ بويس، مارغريت؛ مارتينيز، اليزابيث (٢٠٠٧) صعوبات التعلم . ترجمة عادل عبدالله، دار الفكر، عمان
- Adams, M.J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum. Baltimore: Paul H. Brookes
- Baddeley , A. (2003) .Working Memory and Language: An Overview . Journal of Communication disorders. Vol.6(3), 189-208.
- Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O.(2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children . Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, vol.22(2),201-218 .
- Bauserman, K L.(2003).Phonological Awareness And print concepts: Analysis of Skill Acquisition by Kindergarten Children Utilizing Computer-Assisted Instruction. PHD , Ball State University.
- Bennett,L.(1998).Teaching Phonological Awareness With An Emphasis On Linkage To Reading , P.H.D, Simon Fraser University.
- Bernstein,D&Tiegerman,E.(1993).Language And Communication Disorders in Children, Third Edition, New York, Macmillan publishing.
- Betourne , L S.,& Friel-Patti,S .(2003) Phonological Processing And Oral Language Abilities in Fourth-grade Poor Readers , Journal of Communication Disorders, Vol. 36(6), 507-527.
- Cohen,N.,Vallance,D.,Barwick,M.,Im,N.,Menna,R.,Horodezky,N., & Isaacson,L.(2000. The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. Journal Child Psychol Psychiatry, vol.41(3), 353-362.

- Coyne, M. D., Kame'enui, E., Simmons, D. C., & Harn, B. A. (2004). Intervention. *Journal of Learning Disabilities* 37(2),90 –104.
- Douglas, L. M.,& Ross , A.B. (2001).*Cognitive Psychology*.(3thed), Harcourt College Publishers, New York.
- Elbro, E. Carsten., M. Petersen, R .,&DortheK.(2004).Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia .*Journal of Educational Psychology*, **Vol.**96(4),660-670.
- Gallagher ,A., firth ,U., &Snowling ,M.(2000) .Precursors Of Literacy Delay Among Children at Genetic Risk of Dyslexia . *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, **Vol.** 41 , 203-213 .
- Gillon, G T.(2000).The Efficacy of Phonological Awareness Intervention For Children With Spoken Language Impairment . *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, **Vol.** 31(2) , **126-141**
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York:The Guildford Press.
- Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The Importance Of Decision-Making Utility Of a continuum Of Fluency-Fased Indicators Of Foundational Reading Skills For Third-grade high stakes outcomes .*Scientific Studies of Reading*, **Vol.** 5(3), 257–288.
- Goswami ,U., Ziegler.,& Richardson.(2005).The Effect Of Spelling Consistency On Phonological Awareness: A Comparison Of English And German. *Journal Experimental Child Psychology*, **Vol.** 92(4),345–365.
- Grawburg ,M.(2004). *Apperception Based Awareness Training Program For Pre Schools With Articulation Disorders* .PHD, McGill University.
- Hatcher, P.J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate learning difficulties. *Reading and Writing*, **Vol.** 13, 257-272.
- Hsin, Y W.(2007). *Effects of Phonological Awareness Instruction On Pre- reading Skills Of Preschool Children at- Risk for Reading disabilities*. PHD, The Ohio State University.
- Kirk,C K.,& Gillon, G T. (2007).Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness on Children With Speech Impairment . *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, **Vol.** 38(4)342-352.
- Kuder,s.(2003).*Teaching students With Language And Communication Disabilities*.Bacon , Boston.
- Laing , S.(2005). *Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments*.**Vol.**38(1), 65-82.

- Layton, L. & Deeny. K. (2002). Sound Practice: Phonological Awareness in the Classroom. 2nd Edition, David Fulton Publication, London.
- Lerner, J.W. (2000). Learning Disabilities: Theories Diagnosis and Teaching Strategies .(8Th ed), Houghton Mifflin Company Boston, New York
- Luk, Y .(2005). The role of Phonological awareness in second language reading .PHD, The University of Hong Kong.
- Macmillan, B. (2002). Rhyme And Reading: A critical Review Of The Research Methodology. Journal of Research in Reading, Vol. 25(1), 4 – 42.
- Mann, V A., & Foy, J G.(2007). Speech Development Patterns And Phonological Awareness in Preschool Children. Annals of Dyslexia, Vol. 57(1), 51-74.
- Mann, V.(1993). Phoneme Awareness And Future Reading Ability. Journal Of Learning Disabilities, Vol. 4, 259-269.
- Mann, VA., Foy, J.G.(2003). Phonological Awareness, Speech Development, And Letter Knowledge In Preschool Children. Annals of Dyslexia, Vol.53, 149–173.
- Marchal, j.M.(2000). Reliability And Validity Of Phonological Awareness Scale. PH D Arisoma State University.
- Mathes, P., torgesem j., & Allor, j.(2002). The Effets of Peer – Assisted literacy Strategi-es For Firsit- Grads Assisted Instruction In Phonological Awareness . American Education At Journal, vol. 38(2), 371-410.
- Mercer, C.D.(1997). Students With Learning Disabilities,(5th Ed), Merrill An Imprint Saddle River, New Jersey, U S A.
- Michal, B., Dougherty, G., & Deutsch, B.(2007). Contrast responsivity in MT+ correlates with phonological awareness and reading measures in children. NeuroImage, Vo. 37(4), 1396-1406.
- Nancollis, A ., Lawrie, B ., & Dodd, B.(2005). Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children from Deprived Social Backgrounds . Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol.36(4) , 325-335.
- Northcott , E., Connolly, A., Berroya, A., Jenny M ., & Taylor., A. Andrew F. (2007). Memory And Phonological Awareness In Children With Benign Rolandic Epilepsy Compared To a Matched Control Group. Journal Epilepsy Research, Vol.75(1), 57-62.
- Oakhill ,J., & Kyle, F(2000). The Relation between Phonological Awareness and Working Memory. urnal of Experimental Child Psychology , vol.75, 152–164.
- Owens, R.(1992). Language development: An introduction. Macmillan publishing Company ,New York

- Peeters,M., Verhoeven,L., Moor,J.,& Balkom,H.(2009).Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy .Research in Developmental Disabilities, Vol.30(4),712-726.
- Peter, F .(2007). Phonological Awareness And The use Of Phonological Similarity in letter–Sound Learning. Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 98(3) , 131–152.
- Phelps, S K.(2003).Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children. Thesis Master, East Tennessee State University.
- Rvachew ,S.,& Grawburg ,M.(2006).Correlates of Phonological Awareness in Preschoolers With Speech Sound Disorders .Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 49(1),74 – 88.
- Rvachew,S., Chiang,P.,& Evans,N.(2007).Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and Without Delaye Phonological Awareness skills. anguage, Speech & Hearing Services in Schools, Vol.38(1),60 -71.
- Segers ,E.& Verhoeven ,L .(2004).Computer-Supported Phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children with specific language impairment. Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol. 35(3),229 – 239.
- Smith, M. (2000). Conceptual structures in language production. In L. Wheeldon (Ed.), Aspects of language production (pp. 331-374). Hove, UK: Psychology Press.
- Solso, R.(1999).Cognitive Psychology. (5nded). Allyn and Bacom, Boston.
- Stephanie, C., Holly, L., Chris,S., AllisonK,D., Miller,M., &TyranL, R.(2008).Reading First kindergarten Classroom Instruction And Students Growth In Phonological Awareness And Letter Naming Decoding Fluency. Journal of School Psychology, Vol.46 (3),281-314 .
- Sternberg, B. R.(2003).Cognitive Psychology. (3rded).Australia: Thomson Wadsworth.
- Swanson H. (2000). Are Working Memory Deficits in Readers With Learning Disabilities Hard to Chang . Journal of Learning Disabilities ,vol.33,552-566 .
- Swanson, H., Rosston, K., Gerber, M.,& Solari, E.(2008). Influence Of Oral Language And Phonological Awareness On Children's Bilingual Reading .Journal of School Psychology, Vol. 46 (4),413-429 .
- Swanson, H.,& Sachse ,C .(2001). Subgroup Analysis of Working Memory in Children with Reading Disabilities: Domain –General or Domain –Specific Deficiency. Journal of Learning Disabilities, Vol. 34(3),249-63.

- Torgeson, J.K. (2001). Assessment of phonological awareness. Designed especially for the Learning to Read: Beginning Reading Instruction CD-ROM. Interactive Training Media, Inc..
- Torgeson, J.K.(2001). Empirical And Theoretical Support For Direct diagnosis of Learning Disabilities By Assessment Of Intrinsic Processing Weakness. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future ,Washington, DC, August 27-28.
- Torres-Fernandez,D.(2008). GENDER DIFFERENCES IN WORKING MEMORY ANDPHONOLOGICAL AWARENESS.Ph.D, Capella University.
- Travis, P.C.(199٧). Effects Of Computer- Assisted And Teacher-led Phonological Awareness Instruction For First-Grade Student At Risk For Reading Fuller ,P.H.D, University of Florida.
- Valliath ,s.(2002).an Evaluation Of A computer-Based Phonological Awareness Training Effects, On Phonological Awareness ,Reading Spelling ,P.H.D, North western University.
- Wagner,R.,& Torgeson ,J.(1987).The Nature of Phonological Processing And Its Causal Role in The Acquisition Of Reading Skills. Psychological Bulletin,Vol.101,192-212.
- Walters, G. (2001).Learning Disabilities Short Term Memory A Commentary. Issues in Education, Vol.7 (1) , 103 -104.
- Wise , J.(2005). The growth of Phonological Awareness Response to Reading Intervention by Children With Reading Disabilities Who Exhibit Typical or Below- Average Language Skills . P.H.D. Georgia State University.
- Wong, B. (1998). Learning About Learning Disabilities .Academic Press, Toronto.
- Ying, L M. (2006). The role of Phonological awareness in native and second language reading development . P.H.D .The University of Hong Kong.
- Yopp, H.K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. The Reading Teacher, vol.45, 696-703.
- Yopp, K., & Yopp, H.(2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. Young Children, vol.64(1),12-18.

obeikandi.com

البحث الخامس :

" فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات
كلية التربية "

المحاضر

د/ وفاء سيد محمد حسين
كلية البنات جامعة عين شمس

د/سمية على عبد الوارث أحمد
كلية التربية جامعة المنيا

obeikandi.com

" فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية "

د/سمية علي عبد الوارث أحمد د/ وفاء سيد محمد حسين

• مستخلص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية. تم اختيار المشاركات في الدراسة من طالبات رياض الأطفال بكلية التربية - جامعة الطائف في العام الدراسي ٢٠٠٩ م ، وذلك بطريقة عمدية من الذين حصلوا على درجات متدنية (الإرباعي الأدنى) على مقياس جودة الحياة النفسية وعددهم (٣٣) طالبة من إجمالي (١٣٣) طالبة تتراوح أعمارهن بين (١٩-٢٤). واستخدم في هذا البحث التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة غير المتكافئة Pre-Posttest Nonequivalent Control Group Design . واشتملت أدوات البحث: مقياس جودة الحياة النفسية إعداد: سمية علي عبد الوارث البرنامج التدريبي إعداد: سمية علي عبد الوارث. وللوصول إلى نتائج البحث تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات، ثم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) المكمل للدلالة الإحصائية لقيمة (ت). وأسفرت نتائج البحث عن : وجود فروق دالة إحصائية تحت مستوى (٠.٠١) في اتجاه متوسطات درجات القياس البعدى في عوامل جودة الحياة النفسية (تقبل الذات، العلاقات الاجتماعية الايجابية، الاستقلالية، الغرض من الحياة، النمو والتطور الشخصي) والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية. ووجد أن قيم مربع إيتا (η^2) كبيرة وهذا يعني أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (المتتملة في استخدام الإرشاد بالمعنى) في التباين المنظم للمتغير التابعة (العوامل الستة لجودة الحياة النفسية).

• مقدمة ومشكلة البحث:

ظل علم النفس زمناً طويلاً يبحث في دراساته مختلف الجوانب السلبية في الشخصية الإنسانية متمثلة في القلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية والاضطرابات السلوكية وغير ذلك من الجوانب الإنسانية غير السوية. ولهذا انصب اهتمامه على تعديل أو علاج الأداء النفسي المختل وظيفياً. وقد تجاهل تماماً فكرة النظر إلى القدرات الكامنة لدى الفرد وإبداعاته وانجازاته وقدرته على العطاء، بل ولم يقدر فكرة أن بناء القوة وتمكين البشر من أقوى الأساليب وأكثرها فاعلية في تحقيق التوافق والصحة النفسية.

ونتيجة لذلك مضى طرف من الزمن غير قليل قبل أن يعطي علم النفس جانباً من دراساته لموضوعات مثل السعادة، والسواء، والتناؤل، والرضا عن الحياة والمثابرة ومقاومة الضغوط، فضلاً عن الجوانب الإنسانية الراقية مثل، معنى الحياة، نوع الحياة، وجودة الحياة، بالإضافة إلى الجوانب الإيجابية في علاقة الإنسان بأخيه الإنسان وبالبيئة التي يعيش فيها مثل، التكيف والتلاؤم والفاعلية، والتوافق، وحل الصراعات، والدعم الاجتماعي وغير ذلك (مايكل أرجايل، ١٩٩٣).

ولذلك ظهر تيار جديد منذ تسعينات القرن الماضي على يد Martin Seligman عرف بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology ليُعرف

جنباً إلى جنب مع علم النفس المرضى وينافسه بل ويتفوق عليه أحياناً نتيجة رغبة الباحثين في استكشاف هذا المجال، ومن ثم بدأ تناول موضوعاته بين الباحثين والمتخصصين في المجال مثل موضوعات السعادة والهناء النفسية وجودة الحياة النفسية والمرونة (محمد نجيب الصبوة، ٢٠٠١).

ويمثل علم النفس الايجابي مجالاً للنظريات والأبحاث النفسية التي تركز على الخبرات النفسية، والسمات الفردية، أو جوانب القوة الأخلاقية، والمؤسسات الاجتماعية التي تجعل من الحياة تستحق العيش إلى أقصى درجة، ويهتم علماء نفس علم النفس الإيجابي أيضاً بدراسة وتحليل فعالية صيغ التدخل الإيجابي التي تستهدف تحسين وزيادة الرضا عن الحياة، وتحسين نوعية حياته، وتعظيم وتعزيز أدائه في مختلف سياقات ومواقف الحياة.

وعليه فقد أصبح موضوع جودة الحياة Quality of life أو جودة الصحة النفسية psychological well being في السنوات الأخيرة موضع اهتمام العديد من البحوث والدراسات. وتكمن جودة الحياة داخل الخبرة الذاتية للشخص. وتتميز كما يرى مصطفى الشرقاوي (١٩٩٩) بكل ما يفيد الفرد بتنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتياً، والتدريب على كيفية حل المشكلات واستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة والمبادرة بمساعدة الآخرين والتضحية من أجل رفاهية المجتمع. وهذه الحالة تتسم بالشعور بالسعادة والرغبة في الفيض على الآخرين بهذا الشعور.

وتعتبر خدمات الإرشاد النفسي جزء من حركة اجتماعية عالمية تسعى إلى التأكيد على جودة الحياة التي يحياها الإنسان، والتأكيد على قيمته وكرامته، وضرورة أن يحيا حياة هادئة تتسم بالسعادة والبعد عن مصادر الشقاء والاضطراب (حسن مصطفى عبد المعطى، ٢٠٠٥، ١٢).

ومن أهم أهداف عملية الإرشاد النفسي استكشاف الذات Self-Exploration بغرض تحقيق فهم أفضل للذات وتحقيق مفهوم ذات صحي. واستكشاف الذات وتقبلها أمر ضروري لوضع أهداف واقعية وتحقيق أهداف مستقبلية واتخاذ قرارات حكيمة، كما يقود إلى وعى جديد وعميق للذات والبيئة وللسلوك، وكلما زاد استكشاف الذات والوعي بها وفهماها وتقبلها كلما تحسنت الصحة النفسية (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٥).

ويتعدى هدف الإرشاد في علم النفس الإيجابي التخلص من أعراض الاضطراب النفسي إلى تحقيق أهداف أسمى كنشر جودة الحياة وازدهارها The good life حيث يتم التركيز على الهدف الذي يرغب العميل في تحقيقه، كما يؤكد على كيفية استخدام ايجابياته وايجابيات بيئته للمساعدة في الوصول للهدف. ويتطلب الخروج من حدود التغيير الفردي إلى المساهمة في إحداث تغييرات ايجابية في السياق البيئي المحيط به.

ويشير (Bishop & Feist-Price, 2001) إلى أن تعريف جودة الحياة يتضمن الجوانب الموضوعية والجوانب الشخصية، ولكن الباحثين ركزوا جل اهتمامهم على المؤشرات الموضوعية، تلك المؤشرات القابلة للقياس وللملاحظة

الخارجية مثل: الحالة الوظيفية، والدخل، والحالة الاجتماعية والاقتصادية وحجم شبكة المساندة الاجتماعية. دون التركيز على جودة الحياة النفسية (الذاتية).

ولما كان من الضروري أن يحقق الإنسان التوافق بين ما هو موضوعي وما هو ذاتي بما يجعله أكثر قدرة وكفاءة على التعامل مع الظروف الحياتية، وما ينتج عن ذلك من شعور ووعي الفرد بالهدف من الحياة والمعنى من وراء وجوده وكيونته، فهو لم يخلق عبثاً وإنما خلق لمهمة عظيمة في هذا الكون ألا وهي عبادة الله الواحد وتبعاتها بما يسمح بإعمار هذا الكون الذي سخره الله جل وعلا لهذا الكائن الذي اصطفاه على سائر ما خلق.

ومما لا شك فيه أن الطالبة في المرحلة الجامعية تتعرض لصنوف مختلفة من الإحباطات والضغوط النفسية الناتجة عن الأحداث الحياتية والتي أصبحت سمة العصر الحاضر والتي تعزى إلى أسباب قد تكون اجتماعية أو اقتصادية أو أسرية أو دراسية، التي تواجهها مستعينة بخبراتها المحدودة وخبرات أقرانها أيضاً المحدودة - ممن يمرون بنفس مرحلتها العمرية- ، وهذا من شأنه أن يدفعها لمواجهة العديد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها، والوصول إلى تحقيق مستوى كاف من الرضا عن الحياة، ولقد أثبتت العديد من الدراسات ذلك الأثر السلبي لتأثيرات هذه الضغوط والاحباطات والتي تظهر في صورة تدني مستوى الرضا عن الحياة كدراسات: (Denizl, 2006)، (David, V. et al, 2007)، أحمد عبد الخالق وسماح الديب (٢٠٠٧)، نعمان علوان (٢٠٠٨). في حين أظهرت دراسة كل من (Kallai, E; Mielea, M, 2007) وجود علاقة إيجابية بين البحث عن معنى الحياة وردود الأفعال الإيجابية تجاه أحداث الحياة الضاغطة، ودراسة (David, V. et al, 2007) أن البحث عن المعنى في الحياة تؤدي إلى قوة الإرادة الإنسانية ومن ثم التغلب على الضغوط الحياتية.

ويؤكد (Orte, et al, 2007) على أهمية البحث في تحسين جودة الحياة من خلال برامج التدخل وتنمية الصحة النفسية التي تتضمن تنمية تقدير الذات والتفؤل والرضا عن الحياة ومعنى الحياة والعمل على إعداد برامج وقائية وعلاجية.

ومن هنا جاء اهتمام البحث الراهن باستكشاف الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات أو معوقات نفسية تقف حائلاً دون تحقيقهم لجودة الحياة النفسية والعمل على تحسينها من خلال تطبيق برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى يستند إلى مجموعة من الفنيات التي يمكن أن تنمي جوانب القوة، وتتغلب على مناحي الضعف لديهم. انطلاقاً من أن العملية الإرشادية هي عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك ما يعانون منها والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، بما يؤدي إلى تحقيق "نوعية جودة الحياة" لديهم والتوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون بها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم .

ويتسق ذلك التوجه مع النظر إلى الأفراد من منظور علم النفس الإيجابي الذي يعمل على تشجيع الإمكانيات الإيجابية لدى المبحوثين من حيث: تقبل الذات والرضا عنها، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وتعلم الاستقلالية والتخلص من الاعتمادية وصولاً إلى وضوح الرؤية للحياة والهدف منها وتحقيق المعنى، بما يفيد في عملية التوافق مع السياقات البيئية المختلفة بالإضافة إلى السعي إلى الكيفية التي تمكن الأفراد من النمو والتطور على المستوى الشخصي.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

7 ما فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة عوامل الحياة النفسية لطالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

7 ما فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين عامل تقبل الذات لطالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف؟

7 ما فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين عامل العلاقات الاجتماعية لطالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف؟

7 ما فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين عامل الاستقلالية لطالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف؟

7 ما فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين عامل الغرض من الحياة لطالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف؟

7 ما فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين عامل التمكين البيئي (السيطرة على البيئة) لطالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف؟

7 ما فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين عامل النمو والتطور لطالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

7 التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين عوامل جودة الحياة النفسية (تقبل الذات، العلاقات الاجتماعية، الاستقلالية، الغرض من الحياة، التمكين البيئي، النمو والتطور الشخصي) لدى المشاركات في البحث من طالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف.

• أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

7 انتماء هذه الدراسة إلى مجال علم النفس الإيجابي الذي يهدف إلى تنمية جوانب شخصية الإنسان والوصول بها إلى أسنى معاني الحياة.

7 دراسة مفهوم جودة الحياة النفسية لطالبات الجامعة كتوجه إنساني وجودي. إلى جانب أن هذا المفهوم من بين المفاهيم التي يهتم بها المراهقون في هذه المرحلة.

- 7 أهمية طبيعة المرحلة العمرية للمشاركات في البحث . نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الرشد . تلك المرحلة التي تتسم بالتغيرات السريعة في جميع جوانب الشخصية والتي من الممكن أن تسبب لهم اضطرابات نفسية أو سلوكية تتطلب التدخل النفسي والتربوي المناسبين.
- 7 أهمية الإرشاد بالمعنى كتوجه إنساني يهدف إلى استثارة إرادة المعنى والتي تجعل للحياة، والعمل، والحب، والمعاناة، وحتى الموت معنى أصيلاً يساعد الفرد على تجاوز ذاته، والتحرك في الحياة بإيجابية.
- 7 إعداد مقياس لجودة الحياة وفقاً لنموذج (Ryff, 1989-2008) لجودة الحياة النفسية.
- 7 تصميم برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى لتحسين جودة الحياة.
- 7 الاستفادة من نتائج البحث والتوسع في إعداد بعض البرامج لتحسين جودة الحياة النفسية للطلاب.

• الإطار النظري :

• أولاً: التاريخ لجودة الحياة :

يعد كتاب الأخلاق لأرسطو (٣٨٤ - ٣٢٢ ق.م) أحد المصادر المبكرة التي تعرضت لتعريف جودة الحياة حيث قال: إن كلاماً من العامة أو الدهماء وأصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة وهي أن يكونوا سعداء ولكن مكونات السعادة عليها خلاف إذ يقول بعض الناس شيئاً ما في حين يقول آخرون غيره ومن الشائع كذلك أن الرجل نفسه يقول أشياء مختلفة في مختلف الأوقات فعندما يقع فريسة المرض فإنه يعتقد أن السعادة هي الصحة وعندما يكون فقيراً يرى السعادة في الغنى ويرى أرسطو أن الحياة الطيبة - Well-being تعني حالة شعورية، ونوعاً من النشاط وما ذلك بالتعبير الحديث سوى نوعية الحياة (Fayers&Machin, 2007, P.5).

وأصبحت نوعية الحياة من الأولويات المهمة لدى المجتمعات الغربية بعد الحرب العالمية الثانية، وأدخل المفهوم إلى معجم المفردات، واستخدم للتعبير عن الحياة الهانئة والتي تتشكل من عدة مكونات منها: العمل والمسكن، والبيئة والصحة (مصطفى حسن حسين، ٢٠٠٤).

ومع بداية فترة الثمانينات وما تلاها في التسعينات والظهور السريع لثورة الجودة وتأكيداً لجودة المنتجات وجودة المخرجات، ودخول معايير الجودة وتطبيقها في العديد من المجالات: الصناعة، الزراعة، الاقتصاد، الطب، والسياسة والاجتماع والدراسات النفسية، كان أحد نواتج تلك الثورة هي زيادة الاهتمام البحثي بدراسة مفهوم جودة الحياة في المجالات السابقة.

ويشير فيرناندز - باليستروز (Fernandez- Ballesteros, 1998) إلى أن مصطلح جودة الحياة يعتبر مصطلحاً أساسياً في علوم عدة منها: العلوم الاجتماعية والسياسية، والاقتصاد والبيئة وعلم النفس والطب، وعلى الرغم من أن هذا المصطلح يتضمن مكونات نفسية في المقام الأول فإنه مفهوم متعدد الأبعاد، نبعت دراسته من علوم عدة أهمها علوم الأحياء والطب وعلوم النفس وعلوم الاجتماع.

ولقد ظهر مدخلان رئيسان لدراسة متغير جودة الحياة النفسية هما:

- 7 المدخل ألدني Hedonic أو ما يسمى جودة الحياة الذاتية Subjective Well-Being، وهذا المدخل ينظر إلى السعادة باعتبارها جوهر المزاج الإيجابي والرضا عن الحياة ، وهو ما يعني تنامي الشعور الإيجابي مع تدني الشعور السلبي.
- 7 المدخل النفسي Psychological والذي يركز على النضج الشخصي وتنمية القدرات الكلية للفرد (Geronimo, 2001, 30) (في: محمد عبد العظيم، ٢٠٠٨، ٦٧).

• ثانيا: الاتجاهات النظرية المستخدمة في تفسير جودة الحياة

توجد أربعة اتجاهات رئيسة في تعريف جودة الحياة وتتمثل في:

١. الاتجاه الفلسفي.

وينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلا إذا حرر نفسه من أسرار الواقع وحلق في فضاء مثالي يدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخائق وترك العنان للحظات من خيال إبداعي ثر، وبالتالي فجودة الحياة من هذا المنظور "مفارقة للواقع تلمساً لسعادة متخيلة حاملة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام للألام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روعي مفارق لكل قيمة مادية (سليمان رجب سيد أحمد، ٢٠٠٩).

٢. الاتجاه الاجتماعي :

يرى (Hankiss, 1984) أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض ، نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، إضافة إلى مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه من عائد مادي من وراء عمله ومكانته المهنية وتأثيره على الحياة، ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء peer relationship تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا الفرد عن عمله (في: العارف بالله محمد الغندور، ١٩٩٩).

٣. الاتجاه الطبي:

ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة، أو نفسية أو عقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية تعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة . إن تطوير جودة الحياة هو الهدف المتوقع لمقدمي الخدمة الصحية ، وتقييم حاجة الناس لجودة الحياة تشمل أيضا تقييم احتياجات الأفراد وتوفير البدائل لهذه الاحتياجات حتى ولو لم يكن هناك تشخيص لمرض معين أو مشكلة أخرى. وتُعطي جودة الحياة مؤشرا للمخاطر الصحية والتي من الممكن أن تكون جسدية أو نفسية، وذلك في غياب علاج حالي أو الاحتياج للخدمات (Raphael and others, 1996:66)

٤- الاتجاه النفسي

ينظر إلى مفهوم جودة الحياة وفقاً للمنظور النفسي على أنه " البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية". وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات وحاجات جديدة لهذه المرحلة تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة فيظهر الرضا في حالة الإشباع أو عدم الرضا في حالة عدم الإشباع نتيجة لتوافر مستوى مناسب من جودة الحياة (سليمان رجب سيد أحمد ٢٠٠٩).

• ثالثاً: مفاهيم الدراسة

يوجد عدد من المفاهيم التي يحدث بينها وبين جودة الحياة النفسية تداخل مثل؛ مفهوم جودة الحياة، الصحة النفسية الإيجابية، جودة الحياة الذاتية، جودة الحياة الانفعالية، المرونة النفسية. ويمكن استخلاص العلاقة بين جودة الحياة النفسية وهذه المفاهيم المتداخلة حيث يمكن القول إن جودة الحياة النفسية تمثل البعد النفسي أو السيكولوجي لجودة الحياة، كما أن جودة الحياة الذاتية تمثل الجانب الداخلي المعبر عنها بالرضا عن الحياة وعن العلاقات مع الآخرين، وبالتالي تعد جزءاً من جودة الحياة النفسية، بينما تمثل جودة الحياة النفسية البعد الإيجابي للصحة النفسية الإيجابية، وجودة الحياة الانفعالية تمثل البعد الخاص بالكفاءة في التعامل مع الانفعالات والمشاعر بما يؤدي إلى تلقي الشخص تدعيمات اجتماعية إيجابية من الآخرين أثناء التفاعل معهم مما يفضي إلى تقبله لذاته ورضاه عن حياته، وأخيراً المرونة النفسية كمفهوم أساسي في مجال علم النفس الإيجابي يجسد القدرة على تجاوز الشخص للعثرات والمحن وسرعة تعافيه من تداعياتها السلبية مما يزيد من قابلية تحسين جودة حياته النفسية بشكل عام (محمود فتحي عكاشة، عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٠).

ويعد تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة نظراً لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض، كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح ويرجع ذلك إما إلى حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق، أو أن المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم "مفهوماً خاصاً بمجالهم" وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة. فهو يستخدم أحياناً للتعبير عن الرقى في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع. كما يستخدم أحياناً أخرى للتعبير عن إدراك الأفراد لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة (أشرف عبد القادر، ٢٠٠٥، ٩٣).

وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تعريف واحد لمفهوم جودة الحياة، إلا أنه عادة ما يشار في أدبيات المجال إلى تعريف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٥) بوصفه أقرب التعريفات إلى توضيح المضامين العامة لهذا المفهوم، إذ ينظر فيه إلى جودة

الحياة بوصفها " إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلالته علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته". (WHOQOL Group, 1995).

ويشير (Diener&Diener, 1995, PP. 653-663) إلى أن جودة الحياة النفسية "ببساطة شديدة هي تقييم الشخص لرد فعله نحو الحياة، سواء تجسد ذلك في الرضى عن الحياة "التقويمات المعرفية" أو الوجدان "رد الفعل الانفعالي المستمر".

ويشير (Diener&Diener, 1995, PP. 653-663) إلى أن جودة الحياة النفسية "ببساطة شديدة هي تقييم الشخص لرد فعله نحو الحياة، سواء تجسد ذلك في الرضى عن الحياة "التقويمات المعرفية" أو الوجدان "رد الفعل الانفعالي المستمر".

ويعرفها (Edmunds&Stewart-Brown, 2002, 23) بأنها حالة عامة من الاتزان الإنفعالي تنظم إيقاع حياة الشخص في سياق علاقاته مع ذاته وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين نتيجة سيطرة مشاعر الإقبال الحيوية، الثقة، المرح، السعادة، الهدوء، حب الآخرين والاهتمام بهم.

وينظر (Longest, 2008) إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية، والعلاقات الاجتماعية الايجابية، والاستقرار الأسري، والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، ويؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة.

وسوف يتبنى البحث الحالي تعريف (Ryff, et al, 2006, 85-95) الذي يرى أن جودة الحياة هي الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدره وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلالته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها. كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية.

• رابعا : النموذج المتبنى في البحث الحالي (نموذج Ryff)

وضعت (Ryff, 1989-2008) نموذجا لجودة الحياة النفسية يعرف باسم نموذج العوامل الستة، يتضمن عوامل:

١- تقبل الذات Self- acceptance

يشير هذا البعد إلى القدرة على تحقيق الذات إلى أقصى مدى تسمح به القدرات والإمكانات، النضج الشخصي، والاتجاه الايجابي نحو الذات.

٢- العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive relations With others

يؤكد هذا البعد على أهمية العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين التي تتسم بالعمق، والدفء، والثقة المتبادلة، والقدرة على الحب، وتعد من أهم العناصر الأساسية في الصحة النفسية. والأشخاص الذين يمتلكون مشاعر وأحاسيس قوية في الحب والحنان هم أقرب إلى تحقيق ذواتهم من غيرهم، وأن العلاقات الإيجابية القائمة على الود والحب والعمق تعد معياراً للنضج والصحة النفسية والتوافق.

٣- الاستقلالية : Autonomy

وتعني الاستقلالية قدرة الفرد على تنظيم سلوكه من الداخل، وقدرته على تحقيق أو تقرير مصيره بنفسه ويكون مستقلاً بذاته، يتخذ القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين ، كما أن الاستقلالية توفر مقاومة للضغوط الاجتماعية.

٤- التمكن البيئي (السيطرة على البيئة) Environ mental Mastery

هو إحساس الفرد بالكفاية والقدرة على إدارة البيئة والتحكم بها مستفيداً من خبراته الماضية والحاضرة وما يتوفر له من فرص يتم الاستفادة منها في تحقيق أهدافه في حياته .

٥- الغرض من الحياة (الحياة الهادفة): Purpose in life

يعني أن الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية يحمل هدفاً وأفكاراً توفر له معنى لحياته، فالفرد الذي يمتلك إيماناً بفعله الماضي والحاضر وتوجهه نحو مستقبله بثقة تجعل منه مدركاً لغرض حياته التي يحاول من خلالها إيجاد المعنى.

٦- النمو الشخصي : Personal growth

يقصد به محاولة الفرد تطوير إمكانياته من جوانب الشخصية كافة العقلية منها والنفسية، والاجتماعية، كما أنه يحاول إدراك طاقاته في نموه الشخصي الذي يعني الارتقاء والتقدم المستمر ونمو الذات وهي تتطور وتتوسع ويكون منفتحاً ومستعداً لتلقي خبرات جديدة تضاف إلى رصيده من الخبرات التي تساهم في ذلك التطور، ولديه الإحساس بالواقعية، بعدها سيجد الفرد نفسه قد تطور بمرور الزمن وتقدم إحداثه.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى التحقق من البناء العاملي لهذا النموذج كدراسات (Ryff&Keyes, 1995) وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تأييدها لهذا النموذج، ودراسة (Lindfors, et al, 2006) لتقييم البناء العاملي للنموذج وأكدت نتائج التحليل العاملي تأييدها للمكونات الست لجودة الحياة النفسية في نموذج Ryff

• خامساً : الإرشاد النفسي القائم على المعنى

لقد ظهرت عدة مؤلفات تؤكد النظر إلى الإرشاد النفسي كعملية نمو كمؤلفات (Little & Chapman, 1955) ، (Peters & Farwel, 1959) وتركز على أهمية رعاية وتوجيه النمو السليم والارتقاء بالسلوك وهؤلاء

وأمثالهم يؤكدون أهمية المنهج التنموي في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد ويتضمن هذا المنهج الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأسوياء والعادين حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية، والسعادة والكفاية والتوافق النفسي. ويتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وأسلوب حياة موفق (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٥).

ونجد أن مدرسة العلاج بالمعنى ومؤسسها Frankl قامت على مبدأ إرادة المعنى The Will to Meaning وعارض به كلا من مبدأ اللذة الذي يحكم نظرية الدافعية في التحليل النفسي وإرادة القوة كمبدأ رئيس عند أدلر فالسعي نحو تحقيق اللذة أو الوصول إلى المكانة المهيئة للحصول على القوة والنفوذ لا يمكن أن يفسر كل صور النشاط الإنساني، في حين أن معنى الحياة لدى كل إنسان هو الذي يمكن أن يجعل من السعي الدؤوب وتحمل المعاناة شيئاً يرفع من قيمة الحياة ويجعلها تستحق أن تعاش. بل إن الإنسان الذي يكتشف معنى وهدف هو الإنسان الذي يستطيع أن يتحمل ندرة اللذة والافتقار إلى المكانة والنفوذ دون أن ينتقص هذا من سعادته أو من صحته النفسية فالمسعى الرئيس للإنسان هو تحقيق المعنى في الحياة لا تعقب اللذة أو تعاطم السطوة. (إيمان فوزي، ١٩٩٨). ويعد الإرشاد بالمعنى أحد الاتجاهات الحديثة في الإرشاد والعلاج النفسي والذي يستند إلى مبادئ وفنيات الفلسفة الظاهريّة أو التوجه الفينومينولوجي phenomenology والاتجاه الإنساني في علم النفس؛ أي أنه توجه إنساني يهدف إلى فهم معنى الوجود الإنساني وحقيقته، وتعميق الوعي به، وتأسيس الشعور بالحرية والمسؤولية، واستثارة إرادة المعنى والتي تجعل للحياة، والعمل، والحب، والمعاناة، وحتى الموت معنى أصيلاً يساعد الفرد على تجاوز ذاته، والتحرك في الحياة بإيجابية، والتوجه نحو المستقبل بنظرة متفائلة مستفيداً من الإمكانيات المحققة في الماضي لتشكيل الحاضر، ورسم صورة واضحة للمستقبل وذلك في ضوء الأسس النظرية والأساليب الفنية التي قدمها فيكتور فرانكل Frankl في مؤلفاته عن الإرشاد والعلاج بالمعنى.

ومن هنا يقوم الإرشاد بالمعنى على فكرة مساعدة الفرد على اكتشاف معاني حياته، وتحديد أهدافه، وذلك من خلال تنمية إرادته ودافعيته للبحث عن قيمة وجوده الشخصي، وفهم مغزى ومعنى وجوده من أجل تحقيق جودة حياته النفسية.

• سادساً : الأسس التي يقوم عليها العلاج بالمعنى

يقوم العلاج بالمعنى على ثلاث أسس كما يرى (Frankl, 1967) وهي:

7 حرية الإرادة: لا تعني حرية الإنسان أن يتحرر من الظروف، ولكن قد يقع الإنسان في ظروف ومواقف ويبقى الخيار أمامه لأن يختار إما أن يكون حراً ويختار أو يكون مقيداً ويخضع لهذه الظروف، فحرية الإنسان تعلق فوق الحتمية النفسية إلى وجود الإنسان.

7 إرادة المعنى: تعد إرادة المعنى من الدوافع الأولية التي تخلق المعنى في حياة الفرد فالإنسان يملك أهدافاً كثيرة ولكن بإرادة المعنى يسعى إلى تحقيق هذه الأهداف.

7 معنى الحياة: ويؤكد فرانكل على أننا نتحدث عن العلاج بالمعنى فنحن نصف معنى الحياة فقد يملك الإنسان أهدافا كثيرة ذات معنى ولكنه لا يسعى إلى تحقيقها ومن هنا فإن حياته تصير بلا معنى.

• **سابعاً: فنيات العلاج بالمعنى :**

١- **فنية منهج القصة الرمزية :** Parable method

تعد هذه الفنية وسيلة مفيدة مع بعض الأفراد حيث يروى المرشد قصة توضح معنى معين قد يصعب التعبير عنه بشكل مباشر، وعلى سبيل المثال يروى "فرانكل" قصة توضح معنى ارتباط الحياة الإنسانية بالمعاناة وهي قصة "حبوب الخردل" فلقد ولدت الهندية "جوت" طفلاً ولكنه مرض ومات، فشعرت بالأسر وحملت جثمانه من مكان لآخر بحثاً عن دواء، فاستهزئ الناس بها، ولكنها لجأت إلى أحد الحكماء والذي أخبرها أن الدواء الوحيد هو أن تحضر حفنة من حبوب الخردل من أول منزل بالمدينة لا يكون أحد من أهله قد مرض أو عانى أو مات فجابت المدينة من بيت إلى بيت، ولكنها لم تنجح أبداً في العثور على منزل لم يعان فيه أحد أو يموت، فأدركت أن ابنها لم يكن الوحيد الذي مرض ومات، وأنها لم تكن الوحيدة التي عانت، بالمعاناة قانون سائد بين البشر (فرانكل، ١٩٨٢، ١٤٣).

٢- **المقصد المتناقض ظاهرياً** Paradoxical intention

تعني هذه الفنية تشجيع المسترشد على أن يفعل أو يرغب في حدوث الأشياء التي يخافها بالذات أو التي لا يريد حدوثها، وعندما يفعل المسترشد ذلك فإنه يؤدي إلى توقف الشعور أو الفعل الذي يخاف المسترشد حدوثه، وتعمل هذه الفنية على علاج القلق التوقعي الذي ينشأ نتيجة الخوف من تكرار الفعل غير المرغوب ويؤدي القلق ذاته إلى حدوث ذلك الفعل غير المرغوب بحيث يتحول الأمر إلى دائرة مغلقة، وتستخدم الباحثة هذه الفنية في مساعدة أفراد العينة في إثبات سلوكهم التوكيدي والتعبير عن آرائهم سواء كانت متفقة أو مختلفة عن الآخرين ايجابية أو سلبية دون خجل أو تردد أو خوف إلى جانب تبصرهم بان المشاعر والاتجاهات الايجابية في الحياة تنعكس دائما على تكرار حدوث الانفعالات السارة ومشاعر البهجة والتفاؤل في الحياة (أشرف عبد الحلیم ٢٠٠٣، ٥٢).

٣- **إعادة البناء الموقفى** Situational reconstruction

أعد هذه الفنية (Maddi, et, al , 1985) وهي تهدف إلى مساعدة المسترشد على السيطرة على المواقف والمشكلات والضغوط المستقبلية التي يشعر بها، وفيها يطلب من المسترشد أن يتخيل ثلاث مواقف كان من الممكن أن تأتي أسوأ من الموقف الحالي الذي يمر به، وعندما ينجح في ذلك يطلب منه تخيل ثلاث حالات اقل سوءاً من الموقف الذي يمر به، ويعد أن يقوم المسترشد بذلك يكون لديه القدرة على إعادة بناء الموقف، كما يساعده التخيل على إعادة تقييم أحداث حياته، وتستخدم الباحثة هذه الفنية في مساعدة أفراد العينة في التحقق من إحساسهم بالقلق المستقبلي والتشاؤم الأمر الذي يجعلهم اقل نشاطاً وقدره على الاستدكار، بان تساعدهم على تخيل ما الذي يكون عليه مستقبلهم على أسوأ حال يتوقعونه ثم ما الذي اقل سوءاً من ذلك على أن يتوصلوا إلى أن واقعهم يمكن التحكم فيه لإعادة مستقبل أفضل (أشرف عبد الحلیم، ٢٠٠٣، ٥٥).

٤ - تحسين الذات التعويضي Compensatory self-improvement :

يقصد بها توجيه وإرشاد الفرد إلى الإمكانيات المتاحة وغير المستغلة لديه فالفرد لديه قدرات وطاقات كامنة عليه أن يستفيد منها مما يمنحه معنى إيجابي لحياته، وذلك من خلال التقييم الموضوعي للذات والتركيز على تنمية وتطوير جوانب القوه والتخلص من أو تحسين جوانب الضعف واستغلال وقت الفراغ في نشاط مفيد، وتستخدم هذه الفنية في مساعدة أفراد العينة في الاعتماد على طاقاتهم وإمكانياتهم في تحقيق مطالبهم وإشباع حاجاتهم الأساسية دون الاعتماد على الآخرين من أجل الشعور بالمعنى في حياتهم والإحساس بوجودتها.

٥ - تعديل الاتجاهات Modification of attitudes :

ابتكر (Lukas, 1984) هذه الفنية بناء على الاعتقاد بأن الفرد يمكنه التغلب على مشكلاته من خلال الاتجاه الذي يتخذه نحو تلك المشكلات، وتهدف هذه الفنية إلى إحداث تغيير إيجابي في اتجاه العميل نحو نفسه وظروفه، مما يساعده على أن يتغلب على بعض مشكلاته، وعلى أن يتقبل ويتعايش مؤقتاً مع ما لا يستطيع حله من مشكلات.

٦ - المسرحيات الفنية القائمة على المعنى (اللوجودراما) Logo drama :

تقوم هذه الفنية على أساس تخيل الماضي من الحياة بهدف تعزيز الإحساس بالمسئولية نحو الوجود الشخصي والإفادة من هذا التخييل في الربط بين الماضي والحاضر من الحياة بهدف إنجاح المستقبل، وتستخدم هذه الفنية في مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية في اكتشاف المعنى والهدف في حياتهم من خلال تخيل أنفسهم في مكانة اجتماعية عالية ومتميزة ولديهم القدرة على المشاركة الاجتماعية الفعالة وشعورهم بالمسئولية الاجتماعية إلى جانب حصولهم على المساندة الاجتماعية من الأفراد المحيطين بهم (فرانكل، ١٩٨٢ : ١٥٤).

٧- إيقاف الإمعان الفكري Dereliction :

تقوم هذه الفنية على فكرة أن التلقائية والنشاط السوي يتعرضان للإعاقة إذا جعل الإنسان منها هدفاً مفرطاً للاهتمام، وتستخدم في الحالات التي تقترن فيها الأعراض العصابية بالملاحظة القهرية للذات أو ما يسمى في الإرشاد بالمعنى بظاهرة الإمعان الفكري المفرط Hyper-reflection والقصد المفرط Hyper-intention، وتعتمد هذه الفنية على قدرة الإنسان على تجاوز ذاته، وتهدف إلى كسر الحلقة المفرغة بالحيلولة بين الفرد وانتباهه المفرط لنفسه حيث يتجاهل الفرد عصابه، ويركز انتباهه بعيداً عن ذاته، ويحدث ذلك من خلال اكتساب توجه جديد نحو معنى متميز لحياته (فتحي الضبع، ٢٠٠٦، ١١٦).

٨ - الحوار السقراطي The Socratic dialogue :

تقوم هذه الفنية مع المسترشد من أجل استثارة المعنى عنده، وذلك بتوجيه أسئلة تستحث تفكير ووجدان المشاركات في البرنامج في إطار حوار تساؤلي وتستخدم هذه الفنية في تقويم المعتقدات الدينية والخلقية والاجتماعية لديهم وزيادة إحساسهم بالحياة، وتوجيه أسئلة مرتبطة بذلك مثل : إلى أي مدى تشعر باليقين في الله ؟ هل تشعر بأن لديك ما تعيش من أجله ؟ (دعاء الصاوي، ٢٠٠٩، ١٠٧).

• ثامنا: البرنامج الإرشادي

يعرف حامد زهران (١٩٨٨، ٤٣٨) البرنامج الإرشادي بأنه "تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية، ويحتوي على مجموعة من الخدمات تساعد على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية وفق أهداف الإرشاد والتوجيه الأمر الذي يؤدي إلى توافق الفرد والتحصين ضد المشكلات والتغلب عليها مستقبلاً، فالبرنامج الإرشادي، يعتمد بالدرجة الأولى على الجانب الوقائي أي وقاية الأفراد من الوقوع في بعض المشكلات الاجتماعية وتخفيف نسبة تأثيرها إلى أكبر درجة ممكنة".

كما يعرفه صالح حسن الداهري (٢٠٠٥، ٤٦٨) بأنه "عبارة عن عملية أو علاقة تساعد الناس في عملية الاختيار والوصول إلى أحسن الخيارات المناسبة وهي عملية تعلم ونمو، ومعلومات ذاتية من الممكن أن تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان والسلوك".

ويعرف البرنامج الإرشادي في البحث الحالي بأنه "تصميم منظم ومخطط على أسس وركائز الإرشاد بالمعنى، مصاغ في صورة موديوالات تعليمية ويتكون من مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تقوم المشاركات في البرنامج بتنفيذها تحت إشراف وتوجيه الباحثة أثناء التطبيق لتزويدهن بالمفاهيم والخبرات التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين جودة الحياة النفسية لديهن".

• دراسات سابقة:

سوف يتم استعراض الدراسات التي استخدمت برامج إرشادية منها ما هو قائم على الإرشاد بالمعنى ومنها ما هو برنامج إرشادي جمعي والتي ترتبط مع البحث الحالي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وذلك لعدم الحصول على دراسات سابقة ترتبط بمشكلة البحث الحالي بصورة مباشرة. وفيما يلي نستعرض هذه الدراسات.

استهدفت دراسة حسام الدين محمود عزب (٢٠٠٤) تقديم برنامج إرشادي تكاملي مستخدماً فنيات التعديل المعرفي السلوكي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لعينة قوامها (٣٠) طالب من طلاب كلية التربية الذكور الذين يعانون من اكتئاب مرتفع وفقاً لتشخيص كلبنيكي من خلال تردهم على العيادة النفسية بكلية التربية، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (١٥) طالب، والأخرى ضابطة (١٥) طالب، واستخدم الباحث قائمة بيك الثانية للإكتئاب، ومقياس جودة الحياة، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مؤشرات جودة الحياة وانخفاض الاكتئاب لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة صلاح الدين عراقية (٢٠٠٦) من بين ما هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي لأباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تحسين جودة الحياة لدى أبنائهم، وذلك على عينة مكونة من (١١) أب لإحدى عشر طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي للأباء في تحسين جودة الحياة من حيث الرضا عن الحياة لدى أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

واستخدم عاطف مسعد الحسيني (٢٠٠٨) العلاج بالمعنى في تخفيف قلق المستقبل على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس ممن يعانون من ارتفاع مستوى قلق المستقبل، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي بالإضافة إلى برنامج العلاج بالمعنى، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تخفيف قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج، وكذلك بعد انقضاء فترة المتابعة. وقامت هند كامل عبد الرحمن (٢٠٠٨) باستخدام العلاج بالمعنى في علاج قلق الموت لدى عينة من المسنين، وتكونت العينة من (٢٠) مسن ومسننة، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين وتم استخدام مقياس الهدف من الحياة، ومقياس قلق الموت، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس ما بعد المتابعة للمجموعتين التجريبيتين، وذلك على درجات كلا من مقياس الهدف في الحياة ومقياس قلق لدى الموت.

وفي دراسة (Ilias, et al.,2008) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تربيوي نفسي في خفض الضغوط النفسية وزيادة طيب الحياة النفسية لدى آباء الأطفال ذوي الصعوبات العقلية، وتكونت العينة من (٢٠) أب في المدى العمري (٥٨-٣٥) سنة، واستخدم الباحث قائمة الضغوط النفسية، واستفتاء الصحة العامة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين طيب الحياة النفسية والضغوط النفسية، كما وجد أثرا للبرنامج التربيوي في خفض الضغوط النفسية وزيادة طيب الحياة النفسية.

وهدفت دراسة دعاء الصاوي السيد حسن (٢٠٠٩) إلى قياس مستوى جودة الحياة المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة وفقا لمتغير الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتحديد مدى فاعلية الإرشاد الوجودي في تنمية جودة الحياة المدركة، وتكونت العينة من (٥٢٦) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج من تخصصات علمية مختلفة، كما قامت الباحثة بالتطبيق على عينة تجريبية تكونت من (٣٠) طالبة وأخرى ضابطة قوامها (١٥) للتأكد من فوض الدراسة وتحقيق أهدافها. واستخدمت الأدوات التالية: استمارة بيانات عامة عن الطالب الجامعي، مقياس جودة الحياة المدركة، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية، برنامج إرشادي قائم على مبادئ الإرشاد الوجودي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية في تنمية الشعور بجودة الحياة الشخصية لدى طالبات العينة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن لتأثير البرنامج الإرشادي. درست سمر صلاح محمود (٢٠٠٩) فاعلية برنامج إرشاد بالمعنى لتنمية مهارات التعامل مع الضغوط ورفع مستوى معنى الحياة وذلك على عينة من المعلمات بلغت (٢٠) معلمة وزعت على مجموعتين (١٠) مجموعة تجريبية، و(١٠) مجموعة ضابطة

من مرتفعي الشعور بالضغوط ومنخفضي مستوى معنى الحياة، ومنخفضي مهارات التعامل مع الضغوط، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب القياس القبلي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات القياس البعدي لنفس المجموعة على مقياس معنى الحياة في اتجاه ارتفاع مستوى معنى الحياة في القياس البعدي، وأيضاً على مقياس مهارات التعامل مع الضغوط في اتجاه ارتفاع مستوى المهارات في القياس البعدي.

ودرس عبد الكريم المدهون (٢٠٠٩) فاعلية برنامج إرشادي جماعي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة فلسطين بغزة، وتكونت العينة من (٢٨) فرداً يمثلون المجموعة التجريبية، (٢٨) فرداً يمثلون المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث الأدوات: مقياس مواقف الحياة الضاغطة، مقياس الرضا عن الحياة، والبرنامج الإرشادي الجماعي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين الرضا عن الحياة لأفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها جميعاً استخدمت برامج إرشادية متنوعة فمنها دراسة حسام الدين محمود العزب (٢٠٠٤) الذي استخدم برنامج إرشادي تكاملي، واستخدم (Ilias, et al., 2008) برنامج تربوي نفسي، كما استخدم عبد الكريم المدهون (٢٠٠٩) برنامج إرشادي جماعي، في حين استخدم كل من: عاطف مسعد الحسيني (٢٠٠٨)، هند كامل عبد الرحمن (٢٠٠٨)، دعاء الصاوي السيد حسن (٢٠٠٩)، سمر صلاح محمود (٢٠٠٩) برامج إرشادية قائمة على الإرشاد بالمعنى. وذلك في تحسين أو زيادة أو تنمية جودة الحياة أو طيب الحياة أو الرضا عن الحياة.

ولقد تم عرض دراسة عاطف مسعد الحسيني (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تخفيف قلق المستقبل، ودراسة هند كامل عبد الرحمن (٢٠٠٨) التي هدفت إلى علاج قلق الموت وذلك لارتباطهما بموضوع البحث الحالي بصورة قد تبدو غير مباشرة لكنهما في الواقع مرتبطتان ارتباطاً مباشراً ووثيق الصلة بجودة الحياة النفسية التي تعكس الإحساس بالرضا عن الحياة وإرادة المعنى التي تجعل للحياة وللمستقبل، والمعاناة، وحتى الموت معنى أصيلاً يساعد الفرد على تجاوز ذاته والتحرك في الحياة بإيجابية.

وتباينت العينات ما بين طلاب جامعيين وآباء ومعلمات ومسنين، كما لوحظ أن هذه الدراسات قد تناولت متغير جودة الحياة أو المتغيرات الأخرى كطيب الحياة والهدف من الحياة كمتغير مترتب على متغيرات خفض الاكتئاب أو خفض الضغوط أو تنمية مهارات التعامل مع الضغوط، ولم يكن هدفاً صريحاً إلا في دراسة دعاء الصاوي السيد حسن (٢٠٠٩).

وجاءت نتائج الدراسات السابقة لتؤكد أن استخدام البرامج الإرشادية لها أثر إيجابي في تحسين جودة الحياة وأن هذا الأثر ناتج عن التدريب الذي تلقته المجموعات المشاركة في هذه الدراسات بما يؤكد أهمية البرامج الإرشادية بما تتضمنه من فنيات سواء معرفية أو وجدانية أو سلوكية أو تكاملية في تنمية

الاتجاهات الإيجابية لدى المبحوثين والتي ينعكس أثرها على الشعور بطيب الحياة النفسية. هذا باستثناء دراسة هند كامل عبد الرحمن (٢٠٠٨) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية قبل وبعد البرنامج على مقياس قلق الموت ومقياس الهدف من الحياة.

وعلى الرغم من أهمية الإرشاد بالمعنى فإنه لا توجد دراسة واحدة أجريت على البيئة السعودية - في حدود علم الباحثين- تناولت تحسين جودة الحياة لطالبات الجامعة باستخدام برنامج إرشادي بالمعنى، من هنا جاءت أهمية البحث الحالي.

• فرض البحث:

7 توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشاركات في البرنامج في القياسين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة النفسية في اتجاه متوسطات درجات القياس البعدي.

• إجراءات البحث:

• المنهج المستخدم:

استخدم في هذا البحث التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة Pre-Posttest Nonequivalent Control Group Design.

• المشاركات في البحث:

تم اختيار المشاركات في الدراسة من طالبات رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف في العام الدراسي ٢٠١٠ م، وذلك بطريقة عمدية من الذين حصلوا على درجات متدنية (الإرباعي الأدنى) على مقياس جودة الحياة النفسية وعددهم (٣٣) طالبة من إجمالي (١٣٣) طالبة تتراوح أعمارهن بين (١٩-٢٤) سنة بمتوسط حسابي (٢١,٢٦) وانحراف معياري (١,٨٠٠).

• أدوات البحث :

تتمثل أدوات البحث الحالي في:

• مقياس جودة الحياة النفسية لطلاب الجامعة إعداد سمية علي عبد الوارث (ملحق ١):

يتكون المقياس من (٦٠) مفردة صيغت في صورة موجبة موزعة على ستة أبعاد تمثل جودة الحياة النفسية وفقا لنموذج Ryff & Keyes, 1995 يجب المفحوص على كل مفردة وفق تدرج رباعي (أوافق بشدة، أوافق، غير موافق، لا أوافق) ولتصحيح المفردات تأخذ أوافق بشدة الدرجة (٣)، أوافق الدرجة (٢)، غير موافق الدرجة (١)، لا أوافق الدرجة (٠)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر- ٦٠ درجة) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع جودة الحياة النفسية لدى الفرد. وتتوزع مستويات جودة الحياة النفسية على المقياس على النحو التالي: (من صفر- ١٥ مستوى منخفض)، (من ١٦- ٣٠ مستوى متوسط)، (من ٣١- ٤٥ مستوى جيد)، (من ٤٦- ٦٠ مستوى مرتفع). ويوضح جدول (٢) توزيع مفردات المقياس تبعاً لأبعاده الستة.

جدول (٢): توزيع مفردات مقياس جودة الحياة النفسية تبعاً للأبعاد الستة

المفردات	الأبعاد
١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١	تقبل الذات
١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	العلاقات الاجتماعية الايجابية
٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١	الاستقلالية
٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١	التمكين البيئي
٥٠، ٤٩، ٤٨، ٤٧، ٤٦، ٤٥، ٤٤، ٤٣، ٤٢، ٤١	الغرض من الحياة
٦٠، ٥٩، ٥٨، ٥٧، ٥٦، ٥٥، ٥٤، ٥٣، ٥٢، ٥١	النمو والتطور الشخصي

وللتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس في البيئة السعودية تم حساب وتقدير ثبات وصدق المقياس كما يلي :

• حساب الصدق :

7 صدق المحكمين: تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على عدد (١٣) محكم من الأساتذة المتخصصين بعلم النفس، بكلية التربية - جامعة الطائف بغرض إبداء الرأي حول مدى تطابق مفردات المقياس مع تعريف الأبعاد التي يقيسها، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية التي وضعت من أجلها ونتج عن ذلك الإبقاء على جميع مفردات المقياس حيث كانت نسبة الاتفاق على كل مفردة أكثر ٨٥% من عدد المحكمين.

7 الاتساق الداخلي للمقياس وتم التحقق من ذلك بحساب قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة تحت مستوى ٠،٠١، حيث تراوحت هذه القيم بالنسبة لبعدها: تقبل الذات بين ٠،٤٥، ٠،٥٦؛ وبعد العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين بين ٠،٤٢، ٠،٦٠؛ وبعد الاستقلالية بين ٠،٥٧، ٠،٦٦؛ وبعد التمكين البيئي بين ٠،٥٧، ٠،٦٦؛ وبعد الغرض من الحياة بين ٠،٥٧، ٠،٧٢؛ وبعد النمو والتطور الشخصي بين ٠،٥٩، ٠،٦٧. وهذا يشير إلى تمتع مفردات المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي في قياس جودة الحياة النفسية.

7 كما تم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها البعض: وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة تحت مستوى ٠،٠١. حيث تراوحت هذه القيم بين ٠،٦٥، ٠،٥٧.

7 كما تم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة النفسية وجاءت قيم معاملات الارتباط مساوية: (٠،٧٠٣، ٠،٦٤٩، ٠،٧٧٥، ٠،٧٨٢، ٠،٨٣٣، ٠،٨٠٦)، على التوالي دالة تحت مستوى ٠،٠١.

• حساب الثبات : تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام التالي :

تم حساب معامل α لكرونباخ، التجزئة النصفية لسبيرمان - براون على عينة قوامها (١٣٣) طالبة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات ثبات مقياس جودة الحياة النفسية

أبعاد مقياس جودة الحياة النفسية	α لكرونباخ	التجزئة النصفية
تقبل الذات	٠,٦٠٣	٠,٥٤٣
العلاقات الاجتماعية	٠,٦٩٠	٠,٧٠٦
الاجابية	٠,٥٩٦	٠,٦٣٦
الاستقلالية	٠,٧٥٩	٠,٧٦١
التمكين البيئي	٠,٧٥٩	٠,٧٠١
الغرض من الحياة	٠,٧٥٨	٠,٧١٥
النمو والتطور الشخصي		

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة ودالة لذا يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢- البرنامج الإرشادي إعداد سمية علي عبد الوارث (ملحق ٢)

تعتمد فلسفة بناء هذا البرنامج على فلسفة علم النفس الإيجابي التي تركز على الجوانب الإيجابية في الشخصية الإنسانية وتعمل على تنميتها لأن الإنسان لديه من الإرادة والعزيمة لأن يحدد ما يكون عليه وما سيكون عليه بعد مشيئة الله تعالى، وذلك من خلال صيغ التدخل الإيجابي التي تستهدف تحسين وزيادة الرضا عن الحياة، وتحسين نوعية حياة الإنسان، وتعميم وتعزيز أدائه في مختلف سياقات ومواقف الحياة. كما استند بناء هذا البرنامج على الأسس والركائز التي يقوم عليها العلاج بالمعنى.

وقد مر إعداد هذا البرنامج بالخطوات الآتية :

٧ تم صياغة البرنامج التدريبي باستخدام إستراتيجية المديولات التعليمية Modules strategy، والمديول التعليمي هو وحدة تعليمية مصغرة محددة ضمن مجموعة متكاملة ومتتابعة من الوحدات التي تكون في مجموعها برنامجا تعليميا معيناً يعرف بالرزمة التعليمية، وهذه الوحدة تضم مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية (بدائل) تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعليمية محددة بجهد الذاتي، وحسب قدرته وسرعته الخاصة وتحت إشراف وتوجيه المعلم، ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان الوحدة وفقاً لطول ونوعية أهدافها ومحتواها (محمد السيد علي، ٢٠٠٢).

٧ تم بناء البرنامج المقترح مستندا إلى نموذج Ryff & Keyes, 1995 للعوامل الستة لجودة الحياة النفسية، بحيث تكون من الأجزاء الآتية: مقدمة البرنامج، أهداف البرنامج، أهداف البرنامج الإجرائية، إلى جانب وجود اختبار قبلي واختبار بعدي في محتوى البعد (العامل) الذي يتم التدريب عليه (العوامل الستة لجودة الحياة النفسية) في كل جلسة من جلسات البرنامج .

٧ بناء محتوى البرنامج: يرتبط محتوى البرنامج بأهدافه التي تعد بمثابة المعايير التي يتم في ضوءها اختيار وبناء وتنظيم المحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية والتدريبية المساعدة. وقد تم اختيار محتوى البرنامج من الأدب النفسي، كما تضمن مجموعة من الأنشطة التعليمية الملحقة بمحتوى كل بعد بهدف تعزيز فهم الطالب للمحتوى الخاص بكل بعد من

- أبعاد جودة الحياة النفسية، وقد روعيت بعض الأسس عند وضع أنشطة التعليم والتعلم ومنها :
- 7 أن ترتبط بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس وبمصادر التعليم والتعلم المتاحة.
- 7 أن تتم بحيث تتيح الفرصة لمجموعة الدراسة للمشاركة الإيجابية الفعالة.
- 7 التنوع ما بين أنشطة تتعلق بالجانب النظري، وأنشطة تتعلق بالجانب التطبيقي.
- 7 تقديم تغذية راجعة مبكرة وإيجابية تساعد الطلاب على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة.
- 7 تخصيص مهمات ليست بالسهلة جدا ولا بالصعبة جدا لضمان وجود فرص لنجاح الطلاب.
- 7 مساعدة الطلاب على إيجاد معنى وقيمة لما يتدربون عليه.
- 7 مساعدة الطلاب على الشعور بأنهم أعضاء ذوى قيمة في المجتمع.
- 7 مناقشة تعقب كل بعد بهدف الوقوف على مدى اكتساب الطالبة للأهداف الموضوعية.
- 7 تنظيم محتوى البرنامج: تم تنظيم محتوى البرنامج وفق عدة مبادئ وهي:
- 7 تجزئة المحتوى إلى عدد من الإجراءات الفرعية والتي تكون في مجموعها البعد الرئيس.
- 7 دراسة المحتوى المستخدم، وذلك عن طريق تقديم محتوى نظري ، وتقديم إرشادات للتطبيق ، وأمثلة موجهة لخطوات التنفيذ.
- 7 فنيات البرنامج التدريبي: اعتمد البرنامج الإرشادي على عدد من الفنيات التي تساعد في تحسين جودة الحياة النفسية والتي تمثلت في: فنية منهج القصة الرمزية، المقصد المتناقض ظاهريا، إعادة البناء الموقفي، تحسين الذات التعويضي، تعديل الاتجاهات، المسرحيات الفنية القائمة على المعنى إيقاف الإمعان الفكري، الحوار السقراطي. والتي تم تناولها في الإطار النظري للبحث.
- 7 الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي: تم استخدام: المحاضرة، المناقشة الحرة، النشاط المنزلي، التغذية الراجعة.
- 7 التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق: بعد أن تم إعداد الوحدات التعليمية الخاصة بأبعاد جودة الحياة النفسية في صورتها الأولية (في صورة مديولات تعليمية) تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من: صحة صياغة عنوان كل وحدة تعليمية، صحة التعليمات ومناسبتها للطلاب، مناسبة الأهداف التعليمية للوحدة، سلامة تنظيم وصياغة المحتوى، مناسبة الأنشطة الملحقه بالمحتوى. وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات وقد روعيت هذه الملاحظات عند إعداد الصورة النهائية للوحدات التعليمية التي يتضمنها البرنامج الإرشادي الحالي.
- 7 جلسات البرنامج التدريبي: تكون البرنامج التدريبي من (١٦) جلسة موزعة على (٨) موديولات، تراوحت كل جلسة بين (٦٠ - ٩٠) دقيقة، وقامت الباحثة بتطبيق البرنامج على المشاركات في البرنامج في الفترة من فبراير

٢٠٠٩ إلى إبريل ٢٠٠٩، ويتم في نهاية كل جلسة تقديم ملخص لما تم مناقشته وتعلمه في الجلسة من مفاهيم وإستراتيجيات وتحديد النشاط المنزلي الذي يتطلب نقل الخبرة المتعلمة إلى مواقف الحياة اليومية الفعلية للطالبة.

٧ إجراء عملية القياس القبلي والبعدي: تم عن طريق تطبيق أبعاد مقياس جودة الحياة النفسية في جلسات البرنامج، على المشاركات في البحث قبل وبعد الانتهاء من التدريب على العوامل الستة لجودة الحياة النفسية.

٧ تقييم البرنامج التدريبي: تم التقييم بهدف معرفة تأثيره في اتجاه التدريبات نحو البرنامج التدريبي وذلك عن طريق استمارة تقييم البرنامج. ومن خلال تحليل مضمون استجابات المشاركات على استمارة تقييم الجلسة اتضح أن تقييم المشاركات كان إيجابياً.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة :

٧ اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات، ثم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا η^2 المكمل للدلالة الإحصائية لقيمة (ت).

• نتائج البحث :

نتائج فرض البحث: والذي بنص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشاركات في البرنامج في القياسين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة النفسية في اتجاه متوسط درجات القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتوسطات درجات المشاركات في البرنامج في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في درجات كل بعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية. والجدول (٤) يوضح نتائج التحليل الإحصائي .

جدول (٤): الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي في جودة الحياة النفسية

قيمة (ت)	الانحرافات المعيارية		المتوسطات الحسابية		المتغيرات
	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	
❖❖٧,٤٢٠	١,٨٠٥	٤,٨٣٩	٢٧,١٥٢	٢٠,٤٨٥	تقبل الذات
❖❖٥,٧٤٠	١,٧١١	٤,٧٥٥	٢٧,٦٣٦	٢٢,٦٣٦	العلاقات الاجتماعية الإيجابية
❖❖١٠,١٩١	١,٦٤٨	٤,٠٣٢	٢٧,٨٤٩	١٩,٤٥٥	الاستقلالية
❖❖١١,٠٠٧	١,٧٥٥	٤,٧٢٩	٢٧,١٨١	١٨,٠٨٠	التمكين البيئي
❖❖٦,٦٠٢	٢,٤١٤	٥,٤٧٧	٢٨,٢٧٣	٢١,٣٩٤	الفرض من الحياة
❖❖٦,٧١٨	١,٩٦٥	٥,٥٩٨	٢٧,٦٣٦	٢٠,٦٩٧	النمو والتطور الشخصي
❖❖١٨,٥٢٠	٧,٢٦٧	١١,١٣٩	١٦٥,٦٠٦	١٢٢,٧٢٧	الدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً تحت مستوى (٠,٠١) في اتجاه متوسطات درجات القياس البعدي في عوامل جودة الحياة النفسية (تقبل الذات، العلاقات الاجتماعية الايجابية، الاستقلالية، الغرض من الحياة، النمو والتطور الشخصي) والدرجة الكلية لعوامل جودة الحياة النفسية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: حسام الدين محمود العزب (٢٠٠٤)، (Ilias, et al.,2008)، كما استخدم عبد الكريم المدهون (٢٠٠٩) عاطف مسعد الحسيني (٢٠٠٨)، دعاء الصاوي السيد حسن (٢٠٠٩) سمر صلاح محمود (٢٠٠٩)، في التأثير الإيجابي للبرامج الإرشادية على تحسين جودة الحياة. وتدعم هذه النتيجة الأثر الإيجابي لاستخدام الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى الطالبات المشاركات في البرنامج.

ولمعرفة حجم التأثير للمتغير المستقل (الإرشاد بالمعنى) على المتغيرات التابعة (أبعاد جودة الحياة النفسية: تقبل الذات، العلاقات الاجتماعية الايجابية، الاستقلالية، التمكين البيئي، الغرض من الحياة، النمو والتطور الشخصي) تم استخدام مربع إيتا ١2 وجدول (٥) يوضح هذه النتائج.

جدول (٥): حجم التأثير للإرشاد بالمعنى على تحسين جودة الحياة النفسية

المتغيرات التابعة	قيمة ت	درجات الحرية	حجم التأثير η^2
تقبل الذات	٧,٤٢٠	٣٢	٠,٦٣
العلاقات الاجتماعية الايجابية	٥,٧٤٠	٣٢	٠,٣٧
الاستقلالية	١٠,١٩١	٣٢	٠,٦٢
التمكين البيئي	١١,٠٠٧	٣٢	٠,٧٩
الغرض من الحياة	٦,٦٠٢	٣٢	٠,٥٧
النمو والتطور الشخصي	٦,٧١٨	٣٢	٠,٥٨

يتضح من جدول (٥) أن قيم (١2) كبيرة وهذا يعني أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه المعالجة التجريبية (التمثلة في استخدام الإرشاد بالمعنى) في التباين المنظم للمتغير التابع (فيما يتصل بتقبل الذات) يقدر بنسبة (٤٦٪) (فيما يتصل بعامل العلاقات الاجتماعية الايجابية) يقدر بنسبة (٣٤٪)، (فيما يختص بعامل الاستقلالية)، يقدر بنسبة (٦٢٪)، (فيما يختص بعامل التمكين البيئي) يقدر بنسبة (٦٥٪)، (فيما يختص بعامل الغرض من الحياة) يقدر بنسبة (٤١٪)، (فيما يختص بعامل النمو والتطور الشخصي) يقدر بنسبة (٤١٪)، وهي بذلك تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (المعالجة التجريبية) وفقاً لفضّاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦، ٤٢) حيث أن التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً. ويشير ذلك إلى أن استخدام الإرشاد بالمعنى ذو فعالية كبيرة في تحسين عوامل جودة الحياة النفسية للمشاركات الذين تلقوا التدريب.

• مناقشة النتائج:

تشير نتائج البحث الحالي إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين عوامل جودة الحياة النفسية لطالبات الجامعة وفقاً لنموذج Ryff & Keyes, 1995

وتبدو أهمية الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة واضحة إذا علمنا أن هناك من ينظر إلى جودة الحياة باعتبارها دالة التغير النفسي والاجتماعي الايجابي الذي يحدث في استجابات الأفراد والخدمات المقدمة، وتتداخل جودة الحياة من المنظور النفسي مع أبعاد جودة الحياة من المنظورات الأخرى.

كما تشير نتائج البحث إلى أن الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج أدت إلى مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على زيادة تقبلهم لذواتهم والرضا عنها من خلال اكتشاف معناها والجوانب الايجابية فيها، وأيضاً من خلال التأكيد من جانب الباحثة أثناء التدريب على أن جودة الحياة الحقيقية تكمن في تمسك الإنسان بما يستطيع إنجازه، والتفوق فيه وإثبات وجوده، بهذا يقي الإنسان نفسه التوتر والخوف والقلق، ووقاية الإنسان لنفسه تتأتي من كونه يعي ذاته ويؤمن بأهمية أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه ويتبلور ذلك في علاقات اجتماعية تتسم بالبعد عن الأنانية والمصلحة الشخصية... علاقات تتسم بالإيجابية والعطاء والتسامح والإيثارة... وبهذا يصبح وجود الإنسان له معنى وهدف في الحياة. ومقومات جودة حياة الإنسان في هذه الحالة توجد داخله هو وليس في خارجه، في امكانياته في انجازاته في قدراته، في استعداداته، في تكامل شخصيته.

وتعتقد الباحثتان أن التأكيد على استخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المشرفة وقصص الصحابة والتابعين ونماذج من حياة الناجحين أدت إلى تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية المشاركات في البرنامج لكون الدين لصيق الصلة بالتكوين البشري بغض النظر عن كون المتلقي مسلماً أم لا لأنها الفطرة التي فطر الله تعالى الناس عليها.

وتؤكد نتائج البحث الحالي تلك العلاقة الديناميكية بين العوامل الستة لجودة الحياة - موضع البحث الحالي - ويمكن تفسير ذلك في إطار التوفيق والتوازن والتكامل بين هذه العوامل فالوعي بالذات وتقبلها يدفع الفرد ويعطيه الطاقة التي تعينه على الاعتماد على النفس والحرية في إتباع رؤاه وقوانينه الخاصة به في إطار السياق البيئي والاجتماعي حيث لا تكتمل هوية الفرد إلا بحاجته إلى الارتباط بالآخر بعلاقات اجتماعية ايجابية يستقيم بها مسار نموه النفسي، بما يسمح له من مرونة شخصية في التعامل مع مختلف السياقات البيئية، من هنا تتجه أفعاله وتصرفاته نحو تحقيق الهدف من الحياة ويطور قدراته وإمكاناته في سبيل إثراء حياته الشخصية ومن ثم تحقيق جودة الحياة النفسية.

ومن هنا يمكننا القول بأن الإرشاد بالمعنى يعمل على مساعدة الفرد على اكتشاف معنى حياته، وتحديد أهدافه، وذلك من خلال تنمية إرادته ودافعيته للبحث عن قيمة وجوده الشخصي، وفهم مغزى ومعنى وجوده وتطوير ذاته من أجل تحقيق جودة حياته النفسية.

• توصيات البحث:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يتضح ضرورة التأكيد على أهمية البرامج الإرشادية القائمة على المعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لطلاب الجامعة. من هنا توصي الباحثتان بما يلي:

- 7 إجراء دراسة مسحية للتعرف إلى مستوى جودة الحياة النفسية لطلاب جامعة الطائف من الجنسين.
- 7 محاولة الاستفادة بالبرنامج الإرشادي القائم على المعنى لتحسين جودة الحياة في بناء مقرر دراسي لطلاب الجامعة.

• قائمة المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- ١- أحمد عبد الخالق ، وسماح الديب (٢٠٠٧). التعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة، دراسات عربية في علم النفس، مجلد (٦)، عدد (٠١)، ٩٣- ١٤٧.
- ٢- أشرف أحمد عبد القادر (٢٠٠٥). تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة، ندوة تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ص ٨٩- ١٢٨.
- ٣- أشرف محمد عبد الحليم (٢٠٠٣). فاعلية بعض فنيات العلاج الوجودي لخفض الاكتئاب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٤- العارف بالله محمد الغندور (١٩٩٩). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة "دراسة نظرية"، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس "جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين" القاهرة من ١٠- ١٢ نوفمبر ١٩٩٩. القاهرة، ١- ١٧٧.
- ٥- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٨). التوجيه والإرشاد النفسي، (ط٦)، عالم الكتب، القاهرة.
- ٦- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
- ٧- حسام الدين محمود عزب (٢٠٠٤). برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل. المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر "التعليم للجميع... التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي"، من ٢٨- ٢٩ مارس ٢٠٠٤، ص ص ٥٧٥- ٦٠٥.
- ٨- حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٥). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة"، الزقازيق ١٥- ١٦ مارس ٢٠٠٥، ص ص ١٣- ٢٣.
- ٩- دعاء الصاوي السيد حسن (٢٠٠٩). جودة الحياة المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ومدى فاعلية برنامج إرشادي وجودي في تنميتها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- ١٠- سليمان رجب سيد أحمد (٢٠٠٩). جودة حياة ذوي صعوبات التعلم وجودة حياة أسرهم <http://www.alami.ae/125.html>
- ١١- سمر صلاح محمود (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشاد بالمعنى لتنمية مهارات التعامل مع الضغوط لدى عينة من المعلمات. مجلة كلية التربية "التربية وعلم النفس"، جامعة عين شمس، العدد (٣٣) الجزء الثالث، ص ص ٤٤٥- ٤٧٥.

- ١٢- صالح حسن الداھري (٢٠٠١). مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي ، ط ١ ، دار الكندي ومؤسسة حمادة ، إربد : الأردن.
- ١٣- صلاح الدين عراقية محمد (٢٠٠٦). فعالية برنامج إرشادي للآباء لتحسين جودة الحياة لدى أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد السادس عشر، العدد ٦٦، ص ص ٢١٩ - ٢٥٨.
- ١٤- عاطف مسعد الحسيني (٢٠٠٨). فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٥- عبد الكريم سعيد المدهون (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، الجزء الثاني، المجلد السابع عشر.
- ١٦- فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٠٦). فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة، السودان، جامعة جنوب الوادي.
- ١٧- فؤاد أبو حطب، وأمال صادق (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار الأنجلو المصرية.
- ١٨- فيكتور إيميل فرانكل (١٩٨٢). الإنسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور الكويت دار الكويت.
- ١٩- فيكتور فرانكل (١٩٩٨). لإرادة المعنى، أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى. ترجمة إيمان فوزي، القاهرة، دار زهراء الشرق.
- ٢٠- مايكل أرجايل (١٩٩٣) سيكولوجية السعادة، ترجمة فيصل عبد القادر يونس، الكويت سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٧٥). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ٢١- محمد السيد علي (٢٠٠٢). التربية العملية وتدريب العلوم ، القاهرة : دار الفكر العربي
- ٢٢- محمد عبد العظيم الحميمي (٢٠٠٨). مدى فعالية الإرشاد غير المباشر في تنمية بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- ٢٣- محمد نجيب الصبوة (٢٠٠١). ولنا كلمة - رئيس التحرير. دراسات نفسية. تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. القاهرة. المجلد ١١، العدد ٣، ص ص: ٣٣٥ - ٣٣٦.
- ٢٤- مصطفى حسن حسين (٢٠٠٤). بعض المتغيرات النفسية لنوعية الحياة وعلاقتها بسمات الشخصية لمدمني الهيروين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- ٢٥- مصطفى خليل الشرقاوي (١٩٩٩): مقياس جودة الصحة النفسية، كراسة التعليمات القاهرة، دار الكتب.
- ٢٦- نعمان علوان (٢٠٠٨). الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسية دراسة ميدانية على عينة من زوجات الشهداء الفلسطينيين، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (١٦)، العدد (٢)، ٤٧٥ - ٥٣٢.
- ٢٧- هند يحيى كامل (٢٠٠٤). فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف قلق الموت لدى عينة من المسنين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

• ثانيا : المراجع الاجنبية ::

- 28- Bishop, M., & Feist-Price, S. (2001). Quality of life in rehabilitation counseling: Making the philosophical practical. Rehabilitation Education, 15 (3), 201-212.
- 29- David, V.;Robert, J& Joshura, M. (2007). Spirituality, life stress, and Affective well-bing. Journal of psychology and Theology, Vol 35, N3, PP235-240.
- 30- Diener,E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self esteem. Journal of Personality and Social Psychology. 68,653-663.
- 31- Edmunds,L., & Stewart-Brown,S.(2002). Assessing Emotional and Social Competence in Primary school and Early Years Setting: A Review of Approaches, Issues and Instruments. Health Services Research Unit
- 32-Fayers, P., & Machin, D. (2007). Quality of life: The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes. Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Son
- 33- Frankl,V.E (1967). Psychotherapy and Existentialism. New York: Benguin Books.
- 34- Ilias, K. ; Ponnusamy, S. & Normah, C.D. (2008). Parental Streaa in Parents of special children:" The effectiveness of psycho education program on parents" Psychosocial Well- Bing. Hotel Legend, Kuala Lumpur, 18-19, PP.205-211.
- 35- Kallai, Eva ; Mielea, Mireea (2007). The influence of global meaning systems on stress related reaction revealed through proverbs using Q methodology. Jurnal of Cogniti- Creire- C0mportament, Vol, 10 (4), 607-623
- 36- Leitman,J.(1999). Can city Qol indicators be objective and relevant? Towards participatory tool for sustaining Urban development. Local Environment. Vol.4(2),pp.169-181.
- 37- Lindfors, B., Berntsson, L. & Lunbderg, U. (2006). Factor structure of Ryff's psychological well-being scales in Swedish female and male white-collar workers, Personality and Individual Differences', Vol 40, PP. 1213-1222.
- 38- Longest, J., (2008). Quality of life impact on mental health needs, New York.
- 39- McDowell,I.,&Newell,C. (1996). Measuring health;A guide to rating scales and questionnaires(2nd ed.). New York; Oxford

- 40- Orte, C., Margh, M., & Vives, M., (2007). Social support, Quality of life, and university programs for seniors, *Educational Gerontology*, Vol. 33 (11), 995-1013.
- 41- Rapheal, D., Brown, I., Renwick, R., & Rootman, I. (1996). *Quality Of Life Indicator and Health: Current Status and Emerging Conceptions*. Center for Health Promotion, University of Toronto Canada.
- 42- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychology well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 3, pp. 1069-1081.
- 43- Ryff, C., & Keyes, L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychological*, 69, 4, 719-727.
- 44- Ryff, C., Love, G., Urry, H., Muller, D., Rosen_Kranz, M., Friedman, E., Davidson, R., & Singer, B. (2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates?. *Psychotherapy Psychosomatics*, 75, 85-95.
- 45- Ventegodt S, Merrick J, Andersen NJ. (2003). Quality of life theory I. The IQOL theory: an integrative theory of the global quality of life concept, *Scientific World Journal*, 13;3:1030-1040.
- 46- Ventegodt, S., Anderson, N.J. & Merrick, J. (2003). Quality of life philosophy I. Quality of life, happiness, and meaning in life. *The Scientific World JOURNAL* (3), 1164-1175.
- 47- WHOQOL Group (1995). *The World Health Organization Quality of Life Assessment*

البحث السادس :

" الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة ؛ تشخيصها
ومقترحات علاجها "

المصادر

د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة حلوان

obeikandi.com

" الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة ؛ تشخيصها ، ومقترحات علاجها "

د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان

• مقدمة :

تكمن أهمية أي بحث علمي في قدر الفائدة التي سيحققها هذا البحث للمجتمع ، أو لجزء من المجتمع ؛ ومن ثم يجتهد كل باحث في توضيح الأبعاد المختلفة لموضوع بحثه : من أهمية ، وأهداف ، وإجراءات ، ونتائج . وتعد اللغة الأداة التي يستخدمها الباحث ؛ لإيصال ما يحويه بحثه إلى المستفيدين منه ؛ حيث يمكن دراسته ، والحكم على مدى جودته ، وتطبيق ما جاء فيه .

قد يكون البحث عظيماً ، وجاداً ، ولكنه خرج في ثوب مهمل ، رث ؛ مما قد يؤدي إلى عدم فهم جوانب كثيرة من البحث ، وإحساس القارئ بالضيق أثناء قراءته ؛ وبذلك تضيق حلقة التواصل بين القارئ والكاتب ، وعلى العكس تماماً إذا ما كان الرداء أنيقاً ، متناسقاً ، معبراً عن البحث ، يظهر أبعاده المختلفة ؛ فيجذب القارئ لقراءته ، ويساعده على الفهم . ليس المقصود بذلك ، أن يغلب على لغة البحث الأسلوب الأدبي ، والاستعارات ، والمحسنات البيعية ... ؛ وإنما أن تسلّم لغة البحث من الأخطاء النحوية ، والأسلوبية والإملائية ، والشكلية ؛ ذلك أن الأخطاء اللغوية قد تعوق عملية الفهم لدى القارئ ، أو تقوده إلى فهم خطأ .

وجدير بالباحثين ، وهم من هم من العلم ، من ينظر المجتمع إليهم نظرة إكبار وتقدير— أن يبرعوا في استخدام اللغة التي يكتبون بحوثهم بها ؛ فيمتلكون مهارات الكتابة اللازمة لهم ؛ فهذه اللغة هي لغتهم الأم ، واللغة القومية ، التي لا يمكن التنصل من أهميتها في حياتنا ، وهي الوعاء الحامل لأفكارهم عبر الأجيال ، والمرآة التي تعكس ثقافتهم ومستوياتهم الفكرية .

• مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث في : وجود أخطاء لغوية كثيرة شائعة في تقارير البحوث العلمية المنشورة ، التي يجدر بها أن تخلو من أي خطأ كان ، وهذه الأخطاء تنقص من قدر البحث ، ومن قدر علم صاحبه ، بالإضافة إلى أن منها ما يؤدي إلى اختلال المعنى ؛ وذلك عند استخدام الباحث كلمة محل أخرى بطريق الخطأ .

وقد تحددت تساؤلات البحث في الآتي :

- 7 ما الأخطاء اللغوية الشائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة ؟
- 7 إلى أي نوع من أنواع الخطأ اللغوي تنتمي هذه الأخطاء اللغوية الشائعة ؟
- 7 ما مقترحات تصويب هذه الأخطاء اللغوية الشائعة عند كتابة تقارير البحوث التربوية ؟

• أهداف البحث :

هدف البحث إلى الآتي :

- 7 تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة بالمجلات التربوية المحكمة .
- 7 تصنيف الأخطاء اللغوية ؛ حسب طبيعة الخطأ اللغوي .
- 7 معالجة هذه الأخطاء اللغوية الشائعة عن طريق دليل إرشادي للباحثين يوضح الاستعمال الصحيح لكل خطأ لغوي من هذه الأخطاء .

• أهمية البحث :

قد يفيد هذا البحث في :

- 7 مساعدة الباحثين التربويين في التعرف على الكثير من الأخطاء اللغوية الشائعة عند كتابة التقارير النهائية لبحوثهم ، وفي أي مستويات تقع ؟
- 7 تقديم دليل يعمل على توضيح هذه الأخطاء اللغوية الشائعة ، وكيفية تصحيحها ، وذلك للمهتمين بمجال البحث العلمي .

• حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على :

- 7 تحليل محتوى عينة من البحوث التربوية المنشورة في بعض المجلات العلمية المحكمة ، الصادرة في مصر من عام ألفين حتى عام ألفين وعشرة ، وهي : (مجلة القراءة والمعرفة ، التي تصدرها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس التي تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مجلة التربية العلمية التي تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، التي تصدرها رابطة التربويين العرب) .

- 7 إعداد دليل للباحثين التربويين ؛ لتصحيح الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة تقارير البحوث التربوية ، دون الالتزام بتطبيقه .

• منهج البحث :

تتطلب طبيعة هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي ؛ حيث تتطلب الدراسة الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى للبحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية (عينة البحث) ، وهو أداة للبحث العلمي يمكن استخدامه ؛ لوصف المحتوى الظاهر للمادة المراد تحليلها ، وصفا موضوعياً منظماً كمياً ؛ وفق معايير محددة مسبقاً ؛ بحيث نصل إلى تفسير موضوعي دقيق لمضمونها (سمير حسنين ، ١٩٨٣ ، ص ٢٢) .

• أدوات البحث :

استخدم البحث أسلوب تحليل المحتوى ؛ للكشف عن الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة (عينة البحث) ، وقد تطلب هذا إعداد :

- 7 قائمة بالأخطاء اللغوية ، وأنواعها في كتابة التقارير البحثية المنشورة باللغة العربية.
- 7 استمارة تحليل المحتوى ، التي يتم من خلالها تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة بأنواعها المختلفة ، في البحوث التربوية (عينة البحث) .
- 7 دليل مرشد للباحثين ؛ لتصويب الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة تقارير البحوث التربوية المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة.

• مصطلحات البحث :

• الأخطاء اللغوية :

تعرف الباحثة الأخطاء اللغوية بأنها : استخدام ألفاظ ، أو تراكيب معينة في غير ما وضعت له : إملاء ، أو إعراباً ، أو استعمالاً خاطئاً .

• أدبيات البحث :

يشمل هذا الجزء الإطار النظري للبحث ، ويتضمن : طبيعة اللغة ، أهميتها أنساقها ، فنونها ، طبيعة عملية الكتابة ، سمات الكاتب الكفاء ، أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة (الأخطاء الإملائية . أخطاء علامات الترقيم . الأخطاء النحوية الأخطاء الصرفية . أخطاء في الصياغة أو التركيب) ، وبيان ذلك فيما يلي :

• طبيعة اللغة :

تعددت تعريفات اللغة ؛ بتعدد أغراض البحوث التي تناولتها ، ومن أوائل العرب ، الذين عرفوها ، ابن جني ، الذي يقول إن "حد اللغة أصوات ، يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (الراجحي ، ١٩٧٩ ، ص ٦٠) . وهو بذلك يشير إلى الطبيعة الصوتية للغة ، ويؤكد - كذلك - الوظيفة الاجتماعية لها في التعبير ، ونقل الفكر ، ونجده - أيضاً - يثبت تنوع البيئة اللغوية من مجتمع إنساني لآخر ؛ حيث اختلاف الأقوام المستخدمة للغة .

ومن أبرز تعريفات المحدثين العرب للغة تعريف "الناقة" ، الذي يرى أن اللغة "مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة ، والمكتوبة ، التي يحكمها نظام معين ، لها دلالات محددة ، يتعارف عليها أفراد ذوو ثقافات معينة ويستخدمونها في التعبير عن حاجاتهم ، وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه ويحققون بها الاتصال فيما بينهم" (محمود الناقة ، ٢٠٠٢ ، ص ٨٩) ، وهذا التعريف قد أثبت للغة الطبيعة الصوتية ، والكتابية ، والدلالية ، والتداولية وكذلك النحوية ، والصرفية ؛ أي الأنظمة الستة للغة ، كما أثبت وظيفة اللغة كأداة للتفكير ، والاتصال بين البشر .

وتعريف "المهدي" ، الذي يرى أن "لغة نظاماً معقداً ، قوامه رموز اتفق عليها أهل اللغة ، يستخدمونها بصور مختلفة ؛ للتفكير ، والتواصل المقصود الهادف إلى تحقيق وظائف محددة . وتجمع وجهات النظر المعاصرة على أن اللغة الإنسانية تتسم بثلاث كليات : الأولى أنها تتطور ؛ وفقاً لسياقات تاريخية واجتماعية وثقافية ، والثانية أن تعلمها واستخدامها تحددهما ، وتتحكم فيهما عوامل ذات طبيعة مختلفة ، يمكن التمييز بينها ، ولا ينفك أحدها عن العوامل

الأخرى (بيولوجية - فسيولوجية - عقلية - سيكولوجية - ثقافية - بيئية) وأخيراً ، فإن اللغة أحداث ، تحكمها قواعد نظامية ، تصفها ستة أنظمة فرعية هي : النظام الصوتي ، والنظام الصرفي ، والنظام النحوي ، والنظام الدلالي ونظام التداول ، ونظام الرسم والتحرير الكتابي" (أحمد المهدي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٩٠) وقد أثبت هذا التعريف للغة ما أثبتته التعريف السابق للغة ؛ من حيث إنها تتكون من رموز ، تسيير وفق نظام محدد ، يتعارف عليه أهل هذه اللغة ومن كونها وسيلة للتفكير والاتصال ، وأن لها ستة أنظمة تتحكم فيها . لكن هذا التعريف زاد على التعريفات التي سبقته في أن اللغة تتطور في نطاق تاريخي اجتماعي ثقافي ، وكذلك أن تعلمها ، واستخدامها يتم في حدود عوامل مختلفة .

• أهمية اللغة :

إن اللغة ليست مجرد وسيلة ، أو أداة للتواصل بين الأفراد ؛ فهي أوسع من ذلك ، وأشمل ؛ إنها أساس لتوفير الحماية ، والرعاية بين أفراد المجموعة الواحدة ؛ فيها يتبادلون مشاعرهم ، وأفكارهم ، وينمونها ، ويعيشون تجاربهم ويتناقلون . وهي مؤشر لحضارة مجتمعهم ، وسلوكه ، ومعتقداته ، ويظهر ذلك في الكيفية التي يمارس بها المجتمع لغته ، وهي - أيضاً - رباط قومي بين الشعوب ذات اللغة الواحدة ، وهي وسيلة التوجيه الديني ؛ فاللغة وعاء الدين وكفى العربية فخرًا أن أشرف خلق الله - صلى الله عليه وسلم - كان ينطق بها ، وأن القرآن الكريم - الذي تعهده الله بالحفظ - نزل بها ؛ ومن ثم فهي من اللغات الباقية ، التي لا تندثر إلى يوم القيامة . وهي الرابط بين الماضي والحاضر ؛ فيها يسجل تراث العقل ، وهي أداة التعليم والتعلم . في الكثير من بلدان العالم - وتحصيل الثقافات المتنوعة ، والمعارف ، والحقائق وغيرها .

إن اللغة ليست مجرد أداة لتعبير الإنسان عن أفكاره ؛ حيث تعد أداة للتفكير لكنها ليست شرطاً لحدوثه ؛ إذ إن الإنسان يولد ولديه القدرة على التفكير ؛ ومن ثم كانت ممارسة التفكير أسبق لديه من ممارسة اللغة ، لكنها عامل أساسي لنمو هذا التفكير وإثرائه ، كما أنها مظهر للتطور الفكري .

• أنساق اللغة :

"تجمع وجهات النظر المعاصرة على أن اللغة الإنسانية المعاصرة تتسم بثلاث كليات هي : أن اللغة تتطور وفقاً لسياقات تاريخية واجتماعية وثقافية وأن تعلمها واستخدامها تحددهما ، وتتحكم فيهما عوامل ذات طبيعة مختلفة يمكن التمييز بينها ، ولا ينفك أحدها عن العوامل الأخرى (بيولوجية - فسيولوجية - عقلية - سيكولوجية - ثقافية - بيئية) ، وأن اللغة أحداث تحكمها قواعد نظامية ، تصفها ستة أنظمة فرعية" (أحمد المهدي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٩٠) ، أو أنساق هي :

• النسق الصوتي :

ويختص بكيفية نطق الكلمات ؛ كيفما تعارفت عليها الجماعة اللغوية ؛ حيث إن كل كلمة تتكون من حروف ، تنطق بشكل خاص بهذه الكلمة ، يختلف عن نطقها في كلمة أخرى .

• **النسق الصرفي :**

ويختص ببنية الكلمات ؛ حيث يهتم بالصور المختلفة للكلمة الواحدة ، التي تعبر عن معانٍ مقصودة خاصة بتلك الصور (مثل التصريفات - الاشتقاقات).

• **النسق الإعرابي أو النحوي :**

وهو مختص بترتيب كلمات الجمل ، وترتيب الجمل نفسها في أشكالها المعروفة في اللغة ؛ وفق المعنى ؛ ذلك أن الإعراب فرع المعنى ؛ أي أن النحو يستند إلى المعنى ؛ فبدون فهم الدلالة لا نستطيع أن نفهم النحو .

• **النسق الدلالي (المعجمي والسياقى) :**

فالمعجمي (القاموسي) يختص بمجموع المفردات اللغوية المتاحة ؛ للتعبير عن المعاني المختلفة . وهو لا يستطيع حصر السياقات التي تقع فيها كل كلمة من كلمات اللغة . أما الدلالي ؛ فيهتم بدلالات الكلمات والجمل ، من خلال السياقات المختلفة ؛ فللكلمات المجردة معانٍ محدودة ، لكنها داخل السياقات المختلفة تعني دلالات كثيرة ، وأحياناً تكون هذه الدلالات غريبة عن المعاني المعروفة لهذه الكلمات .

• **النسق التداولي :**

وهو النسق الذي يرشد إلى كيفية استخدام اللغة في المواقف والسياقات الاجتماعية المختلفة .

• **نسق الرسم والتحرير الكتابي :**

ويهتم بالأداء الكتابي للغة ؛ حيث يهتم بمدى تطابق الرموز المكتوبة مع الأصوات التي تمثلها ؛ فلكل لغة نظام محدد في الكتابة ، تتبع فيه قواعد الخط والنحو والصرف ، والإملاء الخاصة بهذه اللغة .

هذا ، ويعد نظام الكتابة العربية أفضل نظام للغة العربية ؛ حيث إنه "يفوق غيره من النظم للغات المختلفة ، وهو كذلك جاء في مجموعة ؛ وفقاً للمبدأ الصوتي العالمي (رمز واحد لكل وحدة صوتية)" (كمال بشر، ١٩٩٩، ص ١٧٥) .

• **فنون اللغة :**

هي فنون أربعة ؛ اثنان منها للتلقي ، وهما الاستماع والقراءة ، والآخران لإنتاج اللغة ، وهما التحدث والكتابة ، تكون البداية في التعلم مع السمع ؛ حيث يلاحظ المرء كيفية النطق ، ويحاول محاكاة ما سمع تحدثاً ، ثم يتعرف حروف اللغة المكتوبة ، في كل صورها مفردة ، ومركبة في كلمات ، وجمل وعبارات ، ونصوص ، فيقرؤها ، ثم يحاول محاكاة ما قرأ كتابة .

إن ثمة تكامل بين هذه الفنون ككل ، وثمة ازدواجية لا يمكن إغفالها ما بين كل من الحديث والاستماع ، والقراءة والكتابة ؛ للدرجة التي دعت إلى وجود مصطلحين للدلالة عليهما في اللغة الأجنبية هما : (Oracy , Literacy) وهما في العربية التواصل الشفهي ، والتواصل الكتابي .

إن العلاقة بين القراءة والكتابة أبدية ؛ القراءة فن استقبال ، والكتابة فن توليد ، وكل منهما يؤثر في الآخر ، ويتأثر به في علاقة تبادلية تفاعلية ، وهما تقومان على استخدام الكلمات ، بوصفها رموزاً والجمل ؛ للتعبير عن الأفكار وفهماها .

• طبيعة عملية الكتابة :

إن الكتابة عملية معقدة ومركبة ؛ لأنها عملية فكرية ، لغوية ، إنتاجية إبداعية (نادية أبو سكيبة ٢٠٠٤ ، ص ١٦٥) ، وهي تتكون من عمليتين (علي سلام ١٩٨٨ ، ص ص ٦٣ : ٦٥) :

• العملية الأولى :

تختص بإنشاء المعنى ؛ حيث يختار الكاتب خلالها الكلمات ، والجمل ويركبها في شكل وحدات فكرية ، تعبر عما يجول بخاطرهم . ومن المهارات التي يستخدمها الكاتب في هذه العملية : سلامة استخدامه لعلامات الترقيم ووضع الجمل بشكل نحوي صحيح ، وحسن تنظيمه للمحتوى ، وبنائه للجمل بالشكل الذي يوضح المعنى المراد ، واستخدامه لأساليب لغوية مناسبة للمحتوى الذي يكتبه ، وللقرئ الذي يكتب له .

وهذه العملية تتم في مراحل ثلاثة :

- 7 **مرحلة ما قبل الكتابة** : وهي المرحلة التي يبدأ الكاتب فيها بتحديد ما يريد كتابته ، وشحن أفكاره تجاهه .
- 7 **مرحلة الكتابة** : وهي المرحلة التنفيذية للمرحلة السابقة ؛ حيث يكتب الكاتب مسودة الموضوع الذي يريده ؛ ويتطلب ذلك إعادة الصياغة وإعادة الإنشاء أحياناً .
- 7 **مرحلة ما بعد الكتابة** : وهي مرحلة تنقيحية ؛ فالكاتب يراجع ما كتبه فيقرؤه قراءة تصحيحية ؛ يتأمل النص خلالها ، ويدرسه جيداً ؛ استعداداً لكتابة النص في صورته النهائية .

• العملية الثانية :

تختص بالرسم والتدوين ، وتتطلب مهارات أخرى من الكاتب ، تتعلق بقواعد الخط مثل : مهارة رسم الحروف رسماً صحيحاً بخط واضح ، ووضع النقاط في مكانها الصحيح ، ومراعاة همزات الوصل والقطع ، وكتابة الهمزات المتطرفة والمتوسطة بشكل صحيح .

وهناك من حددها في أربع عمليات ، أو مراحل متتابعة (نادية أبو سكيبة ٢٠٠٤ ص ص ١٦٦ : ١٧٠) هي :

- 7 **عملية ما قبل الكتابة (التخطيط)** : حيث يحدد الكاتب الغرض من الكتابة والاتجاهات كتابته ، والموضوع الذي سيكتب فيه ؛ مستحضراً ما يعرف عنه ؛ مما يعني أنه . في هذه العملية . يتحدد الهيكل العقلي للرسالة في صورة مخطط مجرد لأفكار الرئيسة ، والفرع المتشعبة عنها (الأفكار الجزئية) .

- 7 **عملية الكتابة المبدئية** : وهي عملية التنفيذ للمخطط السابق ؛ حيث يركز الكاتب فيها على انتقاء الألفاظ وصياغة الجملة ، وكتابة الفقرة الدالة على الفكرة المقصودة لديه ، وهذا يتطلب من الكاتب اختيار الكلمات الفصيحة وحسن تنظيم الجمل ، واستخدام علامات الترقيم المناسبة وسلامة كتابة الفقرات . وهذه العملية تنبني على العملية السابقة لها ؛ ذلك أن جودة التنفيذ رهن بجودة التخطيط .
- 7 **عملية المراجعة والتعديل** : وهي عملية تقييم مدى ما حققه الكاتب من أهدافه الأساسية ، ومراجعة كتابته ؛ لتحسينها ؛ وتصحيح الخطأ فيها في ضوء معايير التعبير الكتابي المناسبة لنوع الكتابة ، أو مجالها . هذا ويتحول الكاتب إلى قارئ لكتابته (تقويم ذاتي) ، أو كتابة زميله (تقويم الأخر) .
- 7 **عملية الكتابة النهائية** : وهي عملية مراجعة لهوامش التقويم التي تمت في العملية السابقة ؛ من قبل الكاتب ، الذي يقوم بعمل التعديلات المطلوبة لاستكمال موضوعه في شكله النهائي .

وإذا ما تأملنا هذا التصنيف يتبين لنا : أن هذه العمليات الأربعة ما هي إلا العمليتان السابقتان لتصنيف (سلام) السابق .

أما عن سمات الكاتب الكفاء ؛ فتحدد في أنه : (Tompkins, Op. Cit. : PP.137-139)

- 7 ينظر إلي عملية الكتابة علي أنها تطوير للأفكار .
- 7 يكون علي وعي بمتطلبات الجمهور ، والهدف مما يكتب ، ويعمل علي تعديل كتابته ؛ لتلبية ذلك ؛ وتوصيل المعني بشكل فعال .
- 7 يتوقف عن الكتابة ؛ للتفكير ؛ أو لإعادة قراءة ما كتبه .
- 7 ينوع من طول كتاباته ؛ علي حسب هدفه من الكتابة .
- 7 يتعاون مع غيره من زملائه ؛ لمراجعة كتاباتهم .
- 7 يقوم بتقييم كتاباته .
- 7 يستخدم العديد من الاستراتيجيات ، وينوعها ؛ للوصول إلي أفضل مستوي له .
- 7 يهتم بالأفكار ، ثم بآليات الكتابة ، مثل : الهجاء الصحيح ، وعلامات الترقيم ؛ بوصفها علامات ترشد القارئ الكفاء أثناء قراءته .
- وفي إطار الحديث عن آليات الكتابة ، التي لا بد للكاتب من امتلاكها ، كان لا بد من استعراض الأخطاء اللغوية الشائعة ، التي يقع فيها الكاتب .

• الأخطاء اللغوية :

تنقسم الأخطاء اللغوية إلى :

١- الأخطاء الإملائية :

الإملاء نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها ، والكلمات التي يجب وصلها ، والحروف التي تزداد ، والحروف التي تحذف ، والهمزة بأنواعها المختلفة ، سواء أكانت مفردة ، أو على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة

وهاء التأنيث، وعلامات الترقيم، والتنوين بأنواعه الثلاثة وإبدال الحروف واللام الشمسية، واللام القمرية.

ووظيفة الإملاء أنه يعطي صوراً بصرية للكلمات، التي تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر السماع، والإملاء فرع من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي. وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة؛ من الناحية الإعرابية، فإن الإملاء وسيلة لصحتها؛ من الناحية الخطية؛ فالخطأ الإملائي قد يسبب الخلط، والاضطراب، وسوء الفهم وقد يكون مؤشراً على تدني ثقافة الكاتب، وقلة إطلاعه؛ فالخطأ في الكتابة أشد خطراً على اللغة من الخطأ في النطق؛ لأن هناك ارتباطاً قوياً بين القراءة والإملاء؛ إذ إنها ترسخ الخطأ وتبقيه، فكم من كلمة كتبت بشكل خاطئ فظلت عند قارئها على هذا الشكل المكتوب، والمفهوم.

واللغة العربية - كغيرها من اللغات - تفتقر إلى التطابق التام بين صورتها المنطوق والمكتوب؛ حيث تشتمل على تعدد صور الحرف الواحد؛ بحسب موضعه في السياق، وعلى أحكام خاصة للفصل والوصل، والزيادة والحذف وعلى التعدد في أنواع الهمزات وصورها، وعلى ارتباط بعض قواعد الإملاء بمعارف نحوية أو صرفية أو لغوية، وعلى حذف بعض الحروف في مواضع محددة؛ لدواع تقتضيها؛ مثل: (التقاء الساكنين)، وعلى ازدواجية الفصحى واللهجات الدارجة، وعلى وجود لبس بين الحروف المتقاربة في المخارج أو الصفات، وعلى تفضي الأخطاء الشائعة في الإملاء وغيره. لذا كان من أهم مشكلات الإملاء العربي ما يأتي:

• قواعد الإملاء وما يصاحبها من صعوبات في الآتي :

• الفرق بين رسم الحرف ، وصوته :

إن كثيراً من مفردات اللغة اشتملت على أحرف لا ينطق بها؛ كما في بعض الكلمات: (عمرو - أولئك - مائة - قالوا)؛ فالواو في عمرو، وأولئك والألف في مائة، والألف الفارقة في قالوا - حروف زائدة تكتب ولا تنطق مما يوقع بعض الكتاب في الخطأ عند كتابة تلك الكلمات ونظائرها، أو ما يتجلى في حذف بعض الحروف المنطوق بها من الكتابة؛ مثل: (هذا - هذه هؤلاء - الرحمن السموات).

• التعدد في رسم صور بعض الحروف :

مثل: رسم الهمزة؛ حيث يمكن رسمها بعدة أشكال؛ هي: (أ - إ - و - ئ - ء - ـئ)، وأشكال رسم الألف؛ وهي: (دعا - رمى - قال)، ورسم الهمزة في بدايات الكلمات مثل: (استغفر - أكرم - إحسان - آمن).

• ازدواجية اللغة بين الفصحى والعامية، أو اللهجة لدى كثير من المتعلمين :

وما ينتج عنه من انحسار الفصحى، وإقصائها، وإيثار استعمال العامية لشيوعها؛ وسهولتها، وكذلك شيوع بعض اللهجات، وما يؤدي إليه من الخلط

بين الحروف المتقاربة في المخارج ، أو الصفات مثل : (العين والغين - الذال والزاي - القاف والكاف - الهمزة والعين - الياء والجيم - الغين والقاف).

• ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف :

لقد أدى ربط كثير من القواعد الإملائية بقواعد النحو والصرف إلى خلق عقبة من العقبات ، التي تواجه الكاتب عند كتابة الإملاء ؛ إذ يتطلب ذلك أن يعرفوا . قبل الكتابة . الأصل الاشتقاقي للكلمة ، وموقعها الإعرابي ، ونوع الحرف الذي يكتبونه . وتتضح هذه الصعوبة في كتابة الألف اللينة المتطرفة وفيما يجب وصله بعد إدغام أحد أحرفه أو حذفه ، أو ما يجب وصله من غير حذف ، وما يجب فصله ، إلى غير ذلك .

• تعقيد قواعد الإملاء ، وكثرة استثناءاتها ، والاختلاف في تطبيقها :

إن تشعب القواعد الإملائية ، وتعقدها ، وكثرة استثناءاتها ، والاختلاف في تطبيقها . يؤدي إلى الحيرة عند الكتابة ؛ مما يشكل عقبة ليس من اليسير تجاوزها ؛ فكلمة "يقروون" - على سبيل المثال - يختلف في رسمها ؛ فمنهم من يكتبها . على النحو السابق . بهمزة متوسطة على الواو ؛ حسب القاعدة ومنهم من يكتبها بهمزة على الألف "يقراون" ، وهو الشائع ؛ على أساس أن الهمزة شبه متوسطة ، وبعض الكتاب يكتب همزتها مضرمة على السطر ؛ كما في الرسم القرآني ؛ لكره توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة ؛ فتكتب "يقروون" بعد حذف الواو الأولى ، وتعذر وصل ما بعد الهمزة بما قبلها ومثلها كلمة "مسؤول" ؛ إذ ينبغي أن ترسم همزتها على الواو ؛ حسب القاعدة لأنها مضمومة ، وما قبلها ساكن ؛ فالضم أقوى من السكون ؛ فترسم هكذا "مسؤول" ، ولكن لنفس السبب (كره توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة) حذفوا الواو ، ووصلوا ما بعد الهمزة بما قبلها ؛ فكتبت على نبرة ، على النحو الآتي : "مسؤول" .

• الإعراب :

إن مواقع الكلمات من الإعراب يزيد من صعوبة الكتابة ، فالكلمة المعربة يتغير شكل آخرها بتغير موقعها الإعرابي ، سواء أكانت اسماً أم فعلاً ، وتكون علامات الإعراب تارة بالحركة ، وتارة بالحروف ، وتكون أحياناً بحذف الحرف الأخير من الفعل ، وقد يلحق الحذف وسط الكلمة ، في حين أن علامة جزمها تكون السكون ؛ كما في "لم يكن" ، و"لا تقل" ، وقد يحذف الحرف الساكن تخفيفاً مثل "لم يك" ، وغيرها من القواعد الإعرابية الأخرى ، التي تقف عقبة أمام الكاتب . ومنها أحكام الوصل والفصل ، والحذف في بعض الكلمات ، أو التراكيب ؛ مثل : (مَنْ - ما - لا ...) ؛ فتصير (مِمَّا - مِمَّ - عَمَّا - عَمَّ - آلا - إلام - إلام ...).

٢- علامات الترقيم :

الترقيم لغويا من المادة (ر . ق . م) ، التي تدخل على وضع النقط والحركات وبيان الحروف في الكتابة ، وكى البعير ، ونقش الخبز ، ووشى الثوب وتطريزه .

وعليه فالرقم يعني العلامة ، أو الختم ، أو نوع من الوشي مخطط ، وجمعه أرقام ويسبب أوجه الشبه الكثيرة ؛ اختار علماء اللغة لفظة "الرقم" لكل رمز يمثل عدداً محدداً . (المعجم الوسيط ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٦٨٦ : ٦٨٧)

الترقيم (في الكتابة) هو وضع علامات اصطلاحية في المواضع الصحيحة بين الجمل ، أو الكلمات ؛ لتساعد على تحقيق الإفهام من قبل الكاتب ؛ والفهم من قبل القارئ ؛ حيث تقوم هذه العلامات بتحديد مواضع الفصل والوصل والوقف ، والابتداء ، وتنويع النبرات الصوتية للقارئ ؛ وفقاً لأغراض الكاتب فتساعده على إدراك المعنى وتمثله ، وفهم العلاقات بين الجمل . هذا ، ويمثل الترقيم أيضاً - بعض البدائل التي يستخدمها الكاتب ؛ لكثير من الإمكانيات المتوفرة لديه لو كان متحدثاً ؛ من حركة اليدين والرأس ، وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت .

ووظيفة الترقيم هي تنظيم الكتابة والقراءة بشكل صحيح ومفيد ؛ حيث إنه ينسق المادة وينظمها ، ويجعلها مؤثرة وواضحة ، وهو بهذا يخدم عملية فهم المقروء ؛ فيساعد الكاتب على توضيح أفكاره ، وجعلها مؤثرة ؛ ويساعد القارئ على فهم ما يريده الكاتب ؛ فإذا قلنا مثلاً : "ما أحسن الكاتب" بدون أية علامة من علامات الترقيم ؛ فلن نستطيع أن نحدد نوع هذه الجملة ؛ فهي استفهامية ؟ ، أم تعجبية ؟ ، أم خبرية ؟ ؛ ومن ثم سيتعذر علينا قراءتها بالشكل الصحيح الذي يؤدي معنى ما أرادته الكاتب ؛ وعليه سيكون فهمنا معناها غير واضح ، وليس هذا فحسب ؛ بل إن إعرابها سيختلف عليه ؛ فالإعراب فرع المعنى ، أما إذا وضعنا علامات الترقيم ؛ فسيتغير الوضع ؛ وذلك على النحو التالي:

7 ما أحسن الكاتب .

7 ما أحسن الكاتب !

7 ما أحسن الكاتب ؟

فهذه الجمل الثلاثة مختلفة في المعنى ، على الرغم من أنها بدت في الظاهر جملة واحدة مكررة ، ومكونة من الكلمات الثلاثة نفسها ؛ فالنقطة جعلت الجملة الأولى جملة خبرية منفية بكلمة "ما" النافية ، والمعنى أن الكاتب لم يحسن ؛ وعلامة التعجب جعلت الجملة الثانية جملة تعجبية ، و"ما" تعجبية بمعنى "شيء" ، و"أحسن" فعل ماض ، و"الكاتب" مفعول به ؛ أما وعلامة الاستفهام فقد جعلت الجملة الثالثة جملة استفهامية ، و"ما" اسم استفهام و"الكاتب" فاعل .

و يفهم مما سبق أن علامات الترقيم تحقق التناسق ، والانسجام بين أجزاء الكلام ، وتغني القارئ عن رؤية الكاتب ؛ بحيث يستطيع فهم انفعالاته ومشاعره ، ونبرات صوته ، وتعجبه ، واستفهامه ، ... ، ويرتبط الترقيم بالرسم الإملائي ؛ لأن كليهما يؤدي إلى صحة كل من القراءة والكتابة ؛ فإذا كتبت جملة على النحو الآتي : "صرخ أحمد وصديقه في الماء" ؛ فالعنى أن أحمد وصديقه كلاهما صرخ ، إذا كتبت هكذا : "صرخ أحمد ، وصديقه في الماء" ؛ يكون المعنى أن أحمد صرخ وحده ، بينما كان صديقه في الماء . هذا وعلامات الترقيم الرئيسة في الكتابة العربية هي :

- 7 الفاصلة (،) .
- 7 الفاصلة المنقوطة (؛) .
- 7 النقطة (.) .
- 7 النقطتان (:) .
- 7 الشرطة (-) .
- 7 علامة الاستفهام (؟) .
- 7 علامة التأثر (!) .
- 7 علامة التنصيص (" ") .
- 7 علامة الحذف (...) .
- 7 القوسان (()) .

وتنقسم هذه العلامات - بدورها - إلى ثلاثة أنواع ؛ في سياق وظيفتها في الكتابة ؛ هي :

- 7 علامات الوقف [، ؛] ؛ حيث تمكن القارئ من الوقوف عندها وقفاً تاماً ، أو متوسطاً ، أو قصيراً ، والتزود بالراحة ، أو بالنفس الضروري لمواصلة عملية القراءة .
- 7 علامات النبرات الصوتية : [... ؟ !] ؛ وهي علامات وقف . أيضاً لكنها تتمتع بنبرات صوتية خاصة ، وانفعالات نفسية معينة أثناء القراءة .
- 7 علامات الحصر : [" - ()] ؛ وهي تساهم في تنظيم الكلام المكتوب وتساعد على فهمه .

٢- الأخطاء النحوية والصرفية :

النحو لغة من المادة (ن . ح . و) ، وهو القصد ، يقال نحوت نحوه : أي قصدت قصده . وتعني الطريق ، والجهة ، والمثل ، والمقدار ، والنوع . والجمع : أنحاء . وهو - كذلك - علم يعرف به أحوال أواخر الكلام ؛ إعراباً وبناءً . (المعجم الوسيط ٢٠٠٧ ، ص ١٦٢٨) . ويعني اصطلاحاً : العلم الذي يختص بضبط استخدام اللغة ؛ من حيث إعراب المفردات ، وبنائها وصياغتها ، وبنية الجملة ، وتركيبها ؛ فهو وسيلة للصحة اللغوية ، وليس غاية بحد ذاته .

أما الصرف فيعني لغة : التصريف ؛ أي التغيير ؛ ومنه "تصريف الرياح" أي تغييرها ، ويعني اصطلاحاً : تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة ، لا تحصل إلا بها ؛ كاسمي الفاعل والمفعول ، واسم التفضيل والتثنية والجمع ، وبمعنى آخر : هو العلم الذي يبحث فيه عن الأغراض الذاتية لمفردات كلام العرب ؛ من حيث صورها ، وهيئاتها ؛ كالإعلال والإدغام ؛ أي المفردات الموضوعية بالوضع النوعي ، والهيئات الأصلية العامة للمفردات والهيئات التغييرية ؛ كبيان هيئة المعتلات قبل الإعلال وبعده ، وكيفية تغييرها عن هيئتها الأصلية ، على الوجه الكلي بالمقاييس الكلية ؛ كصيغ الماضي والمضارع ، ومعانيهما ، ومدلولاتهما ، (أحمد بن محمد المحلاوي ١٩٩٩ ، ص ٧ ، ص ١٧)

ونظراً للارتباط الوثيق بين النحو والصرف ؛ فإن كثيراً من الناس يطلقون كلمة "النحو" على الاثنين معاً ، وهناك من يطلق عليهما مصطلح "قواعد اللغة" ؛ من ثم ستشمل الأخطاء النحوية كلا العلمين (النحو والصرف) . هذا وتبوع أهمية النحو (النحو والصرف) فيما يأتي : (غازي مفلح ٢٠٠٧ ، ص ٣٧٩)

- 7 النحو وسيلة الفرد إلى صحة التعبير ، سواء أكان شفويًا أم كتابيًا .
- 7 النحو وسيلة للفهم والإفهام ؛ فالخطأ النحوي يتبعه خطأ في المعنى .
- 7 يعمل النحو على تسهيل تعلم اللغة ؛ فاكْتساب أية لغة لا يتم باكتساب مفرداتها ودلالاتها ؛ وإنما يحتاج إلى صحة تركيب هذه المفردات داخل الجمل ، وتركيب الجمل ضمن العبارة ؛ بحيث ينسجم هذا التركيب مع المعنى المقصود ، ولن يتم هذا إلا باستيعاب قواعد اللغة .

والأخطاء النحوية يدخل تحتها كل ما يخالف القواعد النحوية ؛ إعرابًا ، أو بناء ، أو صيغة ، أو تركيب جمل ،

٣- أخطاء في الصياغة (أخطاء المعنى ، والتركيب) :

يقصد بها استخدام الألفاظ في غير ما وضعت له استخداماً خاطئاً ؛ كأن نقول : "أمهات الكتب" على المصادر من الكتب ؛ وفي هذا الاستخدام خطأ واضح ؛ فكلمة أمهات لا تطلق على غير العاقل ؛ وإنما المقصود كلمة "أمات" وليس "أمهات" . والحال نفسه في كلمة "طالما" ، التي نستخدمها مرادفة لكلمة "مادام" ؛ كأن نقول : "خذ هذا الكتاب طالما أنت ذاهب إلى الجامعة" والصواب : "خذ هذا الكتاب مادمت ذاهباً إلى الجامعة" ؛ ذلك أن كلمة "طالما" تعبر عن الكثرة ؛ فأقول مثلاً : "طالما نهيتك فما انتهيت" ، أيضاً - كلمتا "طبعاً ، وبالطبع" ؛ هاتان الكلمتان اللتان لا أصل لهما في العربية (فيما يخص هذا الاستخدام) .

• إجراءات البحث :

يقوم البحث الحالي بتحليل عينة من البحوث التربوية المنشورة ، ببعض المجلات العلمية المحكمة ؛ مما تطلب : بناء أدوات الدراسة وضبطها ؛ وذلك على النحو التالي :

١- إعداد قائمة بالأخطاء اللغوية ، وأنواعها ؛ في كتابة تقارير البحوث التربوية المنشورة :

7 وفي إطار البحث عن إجابة عن سؤالي البحث: الأول والثاني ، ونصهما : (ما الأخطاء اللغوية الشائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة ؟ ، إلى أي نوع من أنواع الخطأ اللغوي تنتمي هذه الأخطاء اللغوية الشائعة ؟) - قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأخطاء اللغوية وأنوعها في كتابة تقارير البحوث التربوية المنشورة باللغة العربية ؛ وذلك وفق الخطوات الآتية :

أ- الهدف من القائمة :

استهدفت القائمة تحديد الأخطاء اللغوية ، وأنوعها في البحوث التربوية المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة (عينة البحث) ؛ وهي أساس بناء أداة تحليل المحتوى . وقد استعانت الباحثة لاشتقاق قائمة الأخطاء اللغوية الشائعة

بالإطار النظري للبحث ، وبالأدبيات المتصلة بدراسة اللغة وتدريسها ، وبآراء بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية ، ممن يشهد لهم بالكفاءة . وقد تمت صياغة مفردات القائمة في عبارات إجرائية ؛ كل منها يحدد خطأ لغوياً واحداً .

ب- الصورة الأولية للقائمة :

احتوت الصورة الأولية للقائمة على خمسة وثمانين خطأ لغوياً ، تم تصنيفها تحت خمسة مستويات أساسية هي : الأخطاء الإملائية ، وأخطاء علامات الترقيم ، والأخطاء النحوية ، والأخطاء الصرفية ، وأخطاء الصياغة (التركيب) .

ت- ضبط القائمة :

للتأكد من صحة هذه القائمة تم عرضها مجدولة على بعض أساتذة المناهج وطرق تعليم اللغة العربية ، وعلم النفس ؛ وذلك للاسترشاد بأرائهم حول مفردات هذه القائمة ، ومدى دقة صياغتها ، ومدى مناسبتها لعينة البحث ولتعديل ما لا يناسب منها ، أو حذفه ، أو إضافة ما يروونه مناسباً .

ث- الصورة النهائية للقائمة :

بعد إجراء التعديلات المطلوبة ، المشار إليها من قبل المحكمين ، أصبحت القائمة في شكلها النهائي ، الذي ضم أربعة محاور رئيسية ، هي : الأخطاء الإملائية ، وأخطاء علامات الترقيم ، والأخطاء النحوية والصرفية ، وأخطاء الصياغة (التركيب) ، التي تتضمن أربعة وسبعين خطأ لغوياً . (ملحقاً ١)

٢- إعداد استمارة تحليل المحتوى :

على ضوء قائمة الأخطاء اللغوية وأنواعها ، تم تحويل القائمة إلى استمارة تحليل للمحتوى ؛ حيث اتخذت عملية إعداد استمارة التحليل الخطوات التالية:

أ- تحديد هدف الأداة :

استهدفت أداة التحليل الحكم على مدى شيوع الأخطاء اللغوية بأنواعها في البحوث التربوية المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة (عينة الدراسة) .

ب- تحديد فئات التحليل :

تمثلت فئات تحليل المحتوى الرئيسية في الأخطاء اللغوية الواردة بالصورة النهائية لقائمة الأخطاء ، بينما تمثلت فئات التحليل الفرعية في خمسة مستويات تحدد مدى تكرار الخطأ اللغوي في تقارير البحوث المنشورة هي :

- 7 يتكرر بدرجة كبيرة : عندما يرد الخطأ اللغوي الواحد في تقرير البحث الواحد دائماً في ٧٠% فأكثر ؛ من المواضيع التي تستلزم ظهوره .
- 7 يتكرر بدرجة متوسطة : عندما يرد الخطأ اللغوي الواحد في تقرير البحث الواحد في ٥٠% إلى أقل من ٧٠% ؛ من المواضيع التي تستلزم ظهوره .
- 7 يتكرر بدرجة قليلة : عندما يرد الخطأ اللغوي الواحد في تقرير البحث الواحد في ٣٠% إلى أقل من ٥٠% ؛ من المواضيع التي تستلزم ظهوره .
- 7 يتكرر بدرجة نادرة : عندما يرد الخطأ اللغوي الواحد في تقرير البحث الواحد في ١٠% - وهو الحد الأدنى لنسبة الشيع - إلى أقل من ٣٠% من المواضيع التي تستلزم ظهوره .

7 ثم يرد : عندما لا يظهر الخطأ اللغوي في تقرير البحث المنشور نهائياً .

ت- تحديد وحدات التحليل :

تعرف وحدات التحليل بأنها "وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها، أو غيابها، أو تكرارها، أو إبرازها دلالات تفيد في تفسير النتائج الكمية. وهناك مستويان من وحدات التحليل : المستوى الأول : يشمل وحدات التسجيل؛ وهي أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة، والمستوى الثاني من وحدات التحليل : يشمل وحدات السياق وهي وحدات لغوية داخل المحتوى (الكلمة - الجملة - الفقرة - الموضوع) تفيد في التحديد الدقيق لمعاني وحدات التسجيل، التي يتم عليها العد والقياس". (حمدي أبو الفتوح ٢٠٠٢، ص ص ٢٧٠ : ٢٧١)

وقد استخدمت الباحثة وحدة الموضوع المفردة، من وحدة التسجيل؛ حيث تعد وحدة الموضوع من أهم وحدات التحليل، ويقصد بها هنا تقرير البحث المنشور (مادة التحليل) بالمجلات المحكمة (عينة التحليل).

ث- تحديد وحدات العد والقياس :

هناك أربع طرق للعد في تحليل المحتوى؛ هي : الظهور، والتكرار الشدة والمساحة والزمن، وقد اختارت الباحثة لبحثها طريقة الظهور؛ وذلك لأن طبيعة البحث تحتم هذه الطريقة؛ فطريقة التكرار (أكثر الطرق شيوعاً) تتطلب أمرين : "الأول : أن تكرارية ظهور فئة، أو وحدة معينة، تعد انعكاساً صادقاً لدرجة أهمية تلك الفئة، أو الوحدة؛ والثاني : أن كل وحدة من وحدات التحليل لها نفس الوزن في كل جزء من أجزاء المحتوى (موضوع التحليل)" (حمدي عطيفة، ٢٠٠٢، ص ص ٣٨٨ : ٣٨٩)؛ ومن ثم لا تستطيع الباحثة تطبيق هذه الطريقة على البحث؛ فهناك أخطاء جمّة، يخطئ فيها معظم الباحثين وهم يكتبون بحوثهم، ونجدها غير واردة في أبحاثهم فليس هناك إجماع على استخدامها في كل بحث يكتب؛ مثل : أخطاء الصياغة وأما طريقتنا الشدة والمساحة، فلا تناسبان. أيضاً. البحث الحالي؛ حيث تستخدم الشدة مع البحوث التي تتعامل مع القيم والاتجاهات؛ وتستخدم المساحة كمؤشر على الأهمية النسبية المعطاة لموضوع معين في الصحف ومن ثم تكون طريقة الظهور هي الأنسب للبحث الحالي. هذا، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تتسم بأنها تعطي معامل ثبات مرتفع؛ حيث إن القائم بالتحليل عليه أن يتخذ أحد قرارين : وجود السمة، أو عدم وجودها .

ج- الصورة الأولية لأداة التحليل :

شملت الصورة الأولية لأداة التحليل تعليمات استخدام الأداة؛ كأن يكون للقائم بالتحليل خبرة لغوية، وخبرة منهجية تمكنه من استخدام الأداة، وأن يلتزم بالأخطاء اللغوية الواردة بأداة التحليل بوصفها فئات تحليل رئيسية، وأن يحدد مدى تكرار كل خطأ من هذه الأخطاء في البحوث المنشورة (عينة التحليل)؛ وفق الفئات الفرعية الخمسة للتحليل، مستخدماً العلامات والحزم التكرارية.

وقد شملت الأداة بصورتها الأولية . أيضا . قائمة الأخطاء اللغوية في كتابة التقارير البحثية المنشورة ؛ بصورتها النهائية ، مندرجة تحت أربعة أنواع : (الأخطاء الإملائية ، أخطاء علامات الترقيم ، الأخطاء النحوية والصرفية أخطاء الصياغة أو التركيب) ؛ حيث وضع أمام هذه المستويات بما تحتويه من عناصر فرعية مقياس من أربع درجات ، يحدد مدى تكرار الخطأ اللغوي في تقارير البحوث ، موضع التحليل (يتكرر بدرجة كبيرة يتكرر بدرجة متوسطة . يتكرر بدرجة قليلة . لم يرد). وشملت هذه الصورة الأولية دليلا ؛ يوضح التعليمات ، والقواعد الخاصة باستخدام تلك الأداة.

ج- ضبط أداة التحليل :

تم ضبط أداة التحليل من جانبين هما :

(١) صدق أداة التحليل :

تم عرض أداة التحليل . بصورتها الأولية . على نخبة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية ؛ وذلك لإبداء الرأي حول فئات هذه الأداة ؛ وإمكان التحليل باستخدام هذه الأداة . وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات البسيطة في الصياغة ، كما أشاروا إلى صلاحية الأداة ، وإمكان استخدامها .

(٢) ثبات أداة التحليل :

ويمكن الاستدلال على ثبات أدوات تحليل المحتوى ، من خلال نوعين من الثبات: النوع الأول يعرف بثبات القائمين بالتحليل Individual Reliability من حيث مدى الاتفاق بينهم في نتائج عملية التحليل . أما النوع الثاني فيعرف بثبات الفئات Category Reliability ؛ من حيث تحديد فئات التحليل بالأداة وتعريفها إجرائياً ، على نحو دقيق . ويمكن حساب معامل ثبات أدوات تحليل المحتوى إحصائياً (ثبات القائمين بالتحليل) باستخدام المعادلة : $C. R = 2M / N1 + N2$ ؛ حيث $C.R$ معامل الثبات ، و M عدد الفئات المتفق عليها خلال مرتى التحليل ، و $N1 + N2$ مجموع عدد الفئات فى مرتى التحليل . وباستخدام هذه المعادلة يمكن حساب معامل ثبات أداة التحليل ؛ إما بين نتائج محلل وآخر ، وإما بين مرتى تحليل ؛ بفارق زمنى محدد ؛ حوالي أسبوعين لمحلل واحد . (ماهر إسماعيل ، محب الرفاعي ، ٢٠٠٦ ص ١٤٦) . وتم حساب معامل ثبات القائم بالتحليل بين مرتى تحليل ؛ قامت بهما الباحثة بفارق زمنى مدته أسبوعان ؛ لعينة تجريبية محدودة من البحوث بلغ عددها عشرة بحوث ، تم اختيارها عشوائياً ، من المجالات التربوية ، موضع التحليل ؛ حيث بلغ معامل الثبات اثنين وتسعين من مئة (٠.٩٢) ، وهي قيمة عالية ، تشير إلى ثبات مرتفع لأداة التحليل .

خ- الصورة النهائية لأداة التحليل :

بعد ضبط الأداة ؛ من حيث الصدق والثبات ، وصلت لصورتها النهائية الصالحة للتطبيق على تقارير البحوث المنشورة بالمجلات التربوية ، عينة البحث . (ملحق ٢)

٣- تطبيق أداة تحليل المحتوى على عينة التحليل :

وهذه هى الخطوة التنفيذية لتحليل المحتوى المطلوب باستخدام أداة التحليل حيث يجب أولاً تحديد عينة التحليل Sample of Content Analysis ؛ فقد

تكون مادة التحليل كبيرة جداً ، وتحتاج في تحليلها إلى وقت ، وجهد كبيرين لذا يمكن اختيار عينة من المحتوى ، موضع التحليل ، شريطة أن يتم الاختيار عشوائياً ؛ أي تكون العينة عشوائية Random Sample ، وأن تكون أيضاً ممثلة Representative Sample ؛ أي تمثل أصل المحتوى ، موضع التحليل . ويتوقف اختيار عينة تحليل المحتوى وتحديدها ، وحجمها على الهدف من التحليل ، وفئات التحليل ، وطبيعة المادة (المحتوى) ، موضع التحليل . ثم يلي اختيار عينة التحليل تطبيق أداة التحليل على تلك العينة المختارة من المحتوى حيث يجب أن يقوم بالتحليل من له دراية ، وخبرة بهذا العمل ، كما يجب عليه الالتزام – تماماً – بضوابط استخدام أداة التحليل ، وتعليماتها ، وألا يعتمد على حدته ، أو يتأثر بأهوائه الشخصية . (ماهر إسماعيل ، محب الرفاعي ٢٠٠٦ ص ١٤٨)

واستناداً على ذلك ، تم تطبيق أداة التحليل على مادة التحليل ؛ وفق الخطوات التالية :

أ – اختيار عينة التحليل :

تم اختيار عدد مئتين وعشرة بحوث منشورة ؛ بطريقة عشوائية من بين البحوث المنشورة ، بعدد أربع مجلات تربوية محكمة ، تصدرها جمعيات تربوية متخصصة في مصر ، وهي : مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، التي تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مجلة التربية العلمية التي تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة القراءة والمعرفة ، التي تصدرها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، وأخيراً مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، التي تصدرها رابطة التربويين العرب ؛ وذلك من بين الأعداد الصادرة من هذه المجلات في الفترة من عام ألفين حتى عام ألفين وتسعة وقد تم اختيار أعداد المجلات عشوائياً ، وتم تحليل جميع ماورد بهذه الأعداد ؛ من تقارير بحثية منشورة ، عدا البحوث المنشورة باللغة الأجنبية ، ونظراً لأن محور تركيز البحث على الأخطاء اللغوية ، بكل مجالاتها في كتابة التقرير البحثي المنشور ؛ فلم تول الباحثة أي اهتمام بالتخصص الدقيق للبحث ، أو الباحث الذي قام بكتابته . والجدول (١) يوضح أعداد البحوث المنشورة ، التي تم اختيارها عينة للتحليل من المجلات الأربعة .

جدول ١ : وصف عينة البحث من تقارير البحوث المنشورة بالمجلات التربوية المختارة

م	المجلات العلمية المحكمة	السنة	أعداد المجلة	عدد البحوث
١	مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس .	٢٠٠٠ : ٢٠٠٩	١٢ عددا	٥٨
٢	مجلة التربية العلمية .	٢٠٠٠ : ٢٠٠٩	١٦ عددا	٨٨
٣	مجلة القراءة والمعرفة .	٢٠٠٠ : ٢٠٠٩	٧ أعداد	٣٨
٤	مجلة سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس .	٢٠٠٧ : ٢٠٠٩	٥ أعداد	٢٦
	الإجمالي		٤٠ عددا	٢١٠ بحثا

ب - إجراءات التحليل :

تم تحليل تقارير البحوث المنشورة (عينة البحث) ؛ وعددها مئتان وعشرة بحوث ؛ وهي المشتمل عليها بأعداد المجلات التربوية ، التي تم اختيارها عشوائياً ؛ وعددها أربعون عدداً ؛ وفق مجموعة من الضوابط هي :

7 قامت الباحثة بتحليل جميع البحوث (عينة التحليل) بنفسها .
7 التزمت . تماماً . بتعليمات استخدام أداة التحليل وضوابطه .

7 خصصت استمارة تحليل لكل بحث ، واستخدمت العلامات التكرارية لرصد الأخطاء اللغوية الواردة بكل بحث ؛ وفق فئات التحليل الرئيسية والفرعية .

7 تم تجميع العلامات التكرارية ، من الاستمارات الفردية لكل بحث ، في استمارة إجمالية ؛ بحزم تكرارية .

7 تم تحويل العلامات ، والحزم التكرارية إلى أرقام ؛ تمهيداً للمعالجة الإحصائية .

٤- المعالجة الإحصائية لنتائج التحليل :

على ضوء ما هو متبع من معالجات إحصائية في تحليل المحتوى ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ؛ لتحديد الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً في تقارير البحوث التربوية المنشورة (عينة التحليل) ، وسوف يرد ذلك في الجزء الخاص بعرض نتائج البحث ، وتفسيرها .

٥- إعداد دليل تصويب الأخطاء اللغوية الشائعة:

انطلاقاً من نتائج البحث ، واستناداً إلى النسب المئوية للتكرارات ، التي تحدد مدى شيوع الأخطاء اللغوية في التقارير البحثية المنشورة (عينة البحث) تم وضع دليل مقترح للباحثين التربويين ، يمكنهم الاسترشاد به في تعرف الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة التقارير البحثية المنشورة ؛ ومن ثم تجنبها من خلال تعرفهم طرق تصويبها .

وقد شمل الدليل المقترح شقين : الشق الأول ؛ يبين الأخطاء اللغوية الشائعة وفق كل محور من محاورها ، مع التوضيح بأمثلة حقيقية من التقارير البحثية التي تم تحليلها ، والشق الثاني ؛ هو طريقة تصويب كل خطأ من هذه الأخطاء اللغوية على نفس الأمثلة الحية ، التي وقع فيها الخطأ ؛ مع التدعيم بأمثلة أخرى ، تبين المواضع ، والسياقات المختلفة لورود الخطأ اللغوي ، وتصويبه .

وقد تم ضبط الدليل المقترح ؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين والباحثين في مجال تعليم اللغة ، وفي المجال التربوي عمومًا ؛ لإبداء الرأي حول الدليل المقترح .

وقد أشاد عدد كبير منهم بما ورد في الدليل ، من معلومات حول الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة التقارير البحثية المنشورة ، لكنهم طالبوا بمزيد من الأمثلة التوضيحية لبعض النقاط اللغوية . وقد استجابت الباحثة لهذه المقترحات ؛ وعليه وصل الدليل المقترح لصيغته النهائية . (ملحق : ٣)

• عرض نتائج البحث وتفسيرها :

يعرض هذا الجزء أهم النتائج التي توصل إليها البحث ؛ فتم حساب التكرارات لكل خطأ لغوي ، والنسبة المئوية للتكرارات ، وحيث إنه لا يرد كل خطأ لغوي . بالضرورة . في سياق جميع التقارير البحثية المنشورة (عينه التحليل) ؛ فإن المعنى الإحصائي لا يتضح إلا بالنسب المئوية للتكرارات. ولأن عدد هذه التقارير لن يكون موحدًا مع كل خطأ لغوي ؛ فقد اكتفت الباحثة بعرض النسب المئوية فقط دون التكرارات. والجداول (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) توضح ذلك :

جدول (٢) : نسبة شيوع الأخطاء اللغوية (أخطاء الصياغة ، أو التركيب) في تقارير البحوث التربوية المنشورة

م	الأخطاء اللغوية الشائعة			
	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	نادرة
	مدي تكرارها في البحوث (عينه التحليل)			
	أخطاء الصياغة ، أو التركيب :			
١	١٠٠٪	-	-	-
٢	-	-	٣٠٪	٧٠٪
٣	١٠٠٪	-	-	-
٤	١٠٠٪	-	-	-
٥	-	-	٣٠٪	٧٠٪
٦	-	-	٣٠٪	٧٠٪
٧	١٠٠٪	-	-	-
٨	-	-	-	١٠٪
٩	١٠٠٪	-	-	-
١٠	-	-	٣٠٪	-
١١	-	-	-	١٠٠٪
١٢	١٠٠٪	-	-	-
١٣	-	٥٠٪	-	-
١٤	-	٥٠٪	-	-
١٥	-	٥٠٪	-	-
١٦	-	-	٣٠٪	-
١٧	-	-	٣٠٪	-
١٨	١٠٠٪	-	-	-
١٩	١٠٠٪	-	-	-
٢٠	١٠٠٪	-	-	-
٢١	١٠٠٪	-	-	-
٢٢	-	٥٠٪	-	-
٢٣	١٠٠٪	-	-	-
٢٤	١٠٠٪	-	-	-
٢٥	١٠٠٪	-	-	-
٢٦	١٠٠٪	-	-	-
٢٧	١٠٠٪	-	-	-

جدول (٣): نسبة شيوع الأخطاء اللغوية (أخطاء نحوية وصرفية) في تقارير البحوث التربوية المنشورة

م	الأخطاء اللغوية الشائعة				مدى تكرارها في البحوث (عينة التحليل)
	درجة كبيرة	درجة متوسطة	بدرجة قليلة	نادرة	
	أخطاء نحوية وصرفية :				
٢٨	١٠٠٪	-	-	-	فتح همزة إن بعد حيث .
٢٩	١٠٠٪	-	-	-	فتح همزة إن بعد إذ .
٣٠	١٠٠٪	-	-	-	فتح همزة إن في مقول القول .
٣١	-	-	٣٠٪	-	فتح همزة إن في بداية الكلام .
٣٢	١٠٠٪	-	-	-	الفصل بين المضاف والمضاف إليه .
٣٣	-	-	٣٠٪	-	الفصل بين الصفة والموصوف .
٣٤	-	-	٣٠٪	-	الفصل بين الحال وصاحبه .
٣٥	-	٥٠٪	-	-	الأعداد التي تخالف تمييزها ، والتي توافقه .
٣٦	١٠٠٪	-	-	-	كتابة الأعداد في صورة رقمية فقط .
٣٧	-	٥٠٪	-	-	رفع المفعول .
٣٨	-	٥٠٪	-	-	رفع خبر كان أو إحدى أخواتها .
٣٩	-	-	٣٠٪	-	نصب اسم كان أو إحدى أخواتها .
٤٠	-	٥٠٪	-	-	رفع اسم إن أو إحدى أخواتها .
٤١	-	-	٣٠٪	-	نصب خبر إن أو إحدى أخواتها .
٤٢	-	٥٠٪	-	-	رفع المضاف إليه .
٤٣	-	١٠٪	-	-	رفع الجرور بحروف الجر .
٤٤	-	١٠٪	-	-	نصب الفاعل .
٤٥	-	٥٠٪	-	-	تعريف العدد بدلا من تعريف تمييزه (السبعة كتب) .
٤٦	١٠٠٪	-	-	-	الخطأ في اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي (شيق) .
٤٧	-	-	٣٠٪	-	الخطأ في تثنية الأسماء المقصورة (الأولتان) .
٤٨	-	-	١٠٪	-	الخطأ في جمع الأسماء المقصورة (الأولات) .
٤٩	١٠٠٪	-	-	-	النسب للجمع .
٥٠	١٠٠٪	-	-	-	النسب لكلمة على وزن فعيلة (طبيعي - بدهي) .
٥١	١٠٠٪	-	-	-	استخدام كلمة حال على أنها مذكر .
٥٢	-	١٠٪	-	-	كتابة حروف الجر قبل كلمة ماذا منفصلة عنها .

جدول (٤) : نسبة شيوع الأخطاء اللغوية (أخطاء إملائية) في تقارير البحوث التربوية المنشورة

م	الأخطاء اللغوية الشائعة				مدى تكرارها في البحوث (عينة التحليل)
	درجة كبيرة	درجة متوسطة	بدرجة قليلة	نادرة	
	أخطاء إملائية :				
٥٣	-	-	-	١٠٪	التاء المربوطة بدلا من الهاء المربوطة .
٥٤	-	-	-	١٠٪	هاء المربوطة بدلا من التاء المربوطة .
٥٥	-	-	-	١٠٪	وضع الف بعد واو الجمع في حال الإضافة .
٥٦	-	-	-	١٠٠٪	وضع الف في الأفعال المعتلة المنتهية بواو (منقلبة عن أصل)
٥٧	١٠٠٪	-	-	-	وضع الف التنوين في الكلمات المنتهية بالف وهمزة .
٥٨	-	٥٠٪	-	-	إثبات نون الأفعال الخمسة في حالي النصب ، والجزم .
٥٩	-	-	٣٠٪	-	حذف نون الأفعال الخمسة في حال الرفع .
٦٠	-	-	-	-	الخطأ في رسم الهمزات المتطرفة .
٦١	-	-	-	-	الخطأ في رسم الهمزات المتوسطة .
٦٢	١٠٠٪	-	-	-	الخطأ في كتابة الف القطع .
٦٣	١٠٠٪	-	-	-	الخطأ في كتابة الف الوصل .
٦٤	-	-	٣٠٪	-	الخطأ في كتابة الألف اللينة في نهايات الأفعال المعتلة .

جدول (٥) : نسبة شيوع الأخطاء اللغوية (أخطاء علامات الترقيم) في تقارير البحوث التربوية المنشورة

م	الأخطاء اللغوية الشائعة				مدى تكرارها في البحوث (عينة التحليل)
	درجة كبيرة	درجة متوسطة	بدرجة قليلة	نادرة	
	أخطاء علامات الترقيم :				
٦٥	١٠٠٪	-	-	-	-
٦٦	١٠٠٪	-	-	-	-
٦٧	-	-	-	١٠٪	-
٦٨	-	-	-	١٠٪	-
٦٩	-	-	٣٠٪	-	-
٧٠	-	-	-	-	١٠٠٪
٧١	-	-	-	-	١٠٠٪
٧٢	-	-	-	١٠٪	-
٧٣	-	-	٣٠٪	-	-
٧٤	-	-	٣٠٪	-	-

تشير الجداول (٢)، (٣)، (٤)، (٥) إلى كثير من النتائج والمؤشرات بيانها

فيما يلي :

• أولاً : أخطاء الصياغة أو التركيب :

من الجدول (٢) يتضح أن :

٧ جميع الأخطاء اللغوية المتعلقة بالصياغة ، أو التركيب شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة عينة البحث ، عدا خطأ واحد فقط .

٧ تدرجت نسبة شيوع تلك الأخطاء في تقارير البحوث من ١٠٪ لخطأ واحد إلى ٣٠٪ لستة أخطاء ، إلى ٥٠٪ لأربعة أخطاء ، إلى ١٠٠٪ لخمس عشرة خطأ .

٧ أخطاء الصياغة الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة كبيرة هي : استخدام كلمة "أمهات" لغير العاقل ، استخدام تعبير "تعرف على" ، وما يشق منه ، استخدام تعبير "أكد على" ، وما يشق منه ، وضع "الواو" قبل "التي" في غير موضع العطف ، استخدام كلمة "إمكانات" ، تكرار كلمة "كلما" (كلما كلما) ، استخدام "لأن" بعد صيغة "على الرغم من" أو "بالرغم من" ، استخدام كلمة "فروق" بمعنى فرق ، بدايات الفقرات بكلمات خطأ (أيضاً - كما - كذلك) ، استخدام كلمتي (القبلي والبعدي) استخدام كلمة "البعض" بدون تحديد ، استخدام تعبير "أثر على" ، وما يشق منه ، استخدام كلمات ، مثل : (تدرجية ، ورئيسية) ، وما يشابههما تلك الأخطاء تكررت بنسبة ١٠٠٪ من المواضع والسياقات ، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل) .

٧ أخطاء الصياغة الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة متوسطة هي : استخدام كلمة "طالما" بمعنى "مادام" ، استخدام كلمة "افتراضات" بمعنى "مسلمات" ، استخدام كلمة "فرضيات" بمعنى "مسلمات" ، استخدام كلمتي (بالطبع ، أو طبعاً) بمعنى "بالتأكيد" . تلك الأخطاء تكررت

بنسبة ٥٠% من المواضع والسياقات ، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 أخطاء الصياغة الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة قليلة هي : استخدام تعبير "الإمعان في النظر" ، ومشتقاتها ، وضع "الواو" قبل "حتى" أو بعدها ، استخدام كلمة "متواجد" التي يقصد بها "موجود" استخدام كلمة "مدراء" ، استخدام كلمة "افتراضات" بمعنى "فروضه" وضع "المتروك" بعد "كلمة استبدال" ، ومشتقاتها. تلك الأخطاء تكررت بنسبة ٣٠% من المواضع والسياقات ، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 خطأ واحد . فقط . من أخطاء الصياغة اللغوية تكرر بدرجة نادرة هو : استخدام كلمة طبع بمعنى طباعة ؛ حيث تكرر هذا الخطأ بنسبة ١٠% من المواضع والسياقات ، التي ورد فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل) ؛ ويرجع ذلك إلى أن موضوعات معظم البحوث لا تتطلب استخدام تلك الكلمة.

7 خطأ واحد . فقط . من أخطاء الصياغة ، أو التركيب لم يرد نهائياً في تقارير البحوث المنشورة ، موضع التحليل ؛ هو: عدم اقتران ما يأتي بعد أما بالفاء ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الصياغة لا تستخدم إلا في ديباجة المكاتبات ، وهو ما قد يكون في الملاحق ، وليس في متن البحوث المفحوصة. ولا يعني عدم ظهوره في المادة ، موضع التحليل أنه خطأ غير شائع ، وإنما يتطلب الأمر تحليل ملاحق البحوث ، ولم يكن ذلك ممكناً ؛ لأن المجالات تنشر تقارير البحوث دون ملاحق.

7 مجمل القول إن هناك الكثير من الأخطاء اللغوية المتعلقة بالصياغة والتركيب شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة (عينة البحث) الأمر الذي يستلزم ضرورة تصويبها .

• ثانياً : الأخطاء النحوية :

من الجدول (٣) يتضح أن :

7 جميع الأخطاء اللغوية النحوية شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة عينة البحث.

7 تدرجت نسبة شيوع تلك الأخطاء في تقارير البحوث من ١٠% لأربعة أخطاء إلى ٣٠% لستة أخطاء ، إلى ٥٠% لستة أخطاء أخرى ، إلى ١٠٠% لستة أخطاء.

7 الأخطاء النحوية الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة كبيرة هي : فتح همزة إن بعد حيث ، فتح همزة إن بعد إذ، فتح همزة إن في مقول القول الفصل بين المضاف والمضاف إليه ، كتابة الأعداد في صورة رقمية فقط الخطأ في اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي (شيق) النسب للجمع النسب لكلمة على وزن فعيلة (طبيعي - بديهي)، استخدام كلمة "حال"

على أنها مذكور. وتكررت هذه الأخطاء بنسبة ١٠٠٪؛ من المواضيع والسياقات، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 الأخطاء النحوية الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة متوسطة هي: الأعداد التي تخالف تمييزها، والتي توافقه، رفع المفعول، رفع خبر كان أو إحدى أخواتها، رفع اسم إن أو إحدى أخواتها، رفع المضاف إليه، تعريف العدد بدلا من تعريف تمييزه (السبعة كتب). وقد تكررت هذه الأخطاء بنسبة ٥٠٪؛ من المواضيع والسياقات، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 الأخطاء النحوية الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة قليلة هي: رفع المجرور بحروف الجر، نصب الفاعل، الخطأ في تثنية الأسماء المقصورة (الأولتان). وقد تكررت الأخطاء بنسبة ٣٠٪؛ من المواضيع والسياقات، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 الأخطاء النحوية الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة نادرة هي: رفع المجرور بحروف الجر، نصب الفاعل، الخطأ في جمع الأسماء المقصورة (الأولات)، كتابة حروف الجر قبل كلمة "ماذا" منفصلة عنها. وقد تكررت هذه الأخطاء بنسبة ١٠٪ فقط. من المواضيع والسياقات التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 مجمل القول إن جميع الأخطاء اللغوية النحوية شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة عينة البحث؛ الأمر الذي يستلزم ضرورة تصويبها؛ مما يعد مؤشرا يشير إلى وجود قصور في التطبيق العملي لقواعد اللغة العربية لدى بعض الباحثين.

• ثالثاً: الأخطاء الإملائية:

من الجدول (٤) يتضح أن:

7 جميع الأخطاء اللغوية الإملائية شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة عينة البحث، عدا خطأ إملائي واحد.

7 تدرجت نسبة شيوع تلك الأخطاء في تقارير البحوث من ١٠٪ لثلاثة أخطاء إلى ٣٠٪ لخطئين، إلى ٥٠٪ لخطأ واحد، إلى ١٠٠٪ لثلاثة أخطاء.

7 الأخطاء الإملائية الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة كبيرة هي: وضع ألف التنوين في الكلمات المنتهية بألف وهمزة، الخطأ في كتابة ألف القطع، الخطأ في كتابة ألف الوصل. وقد تكررت هذه الأخطاء بنسبة ١٠٠٪؛ من المواضيع والسياقات، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 خطأ إملائي واحد شائع في تقارير البحوث المنشورة بدرجة متوسطة هو: إثبات نون الأفعال الخمسة في حالي النصب، والجزم. هذا الخطأ الذي تكررت بنسبة ٥٠٪ من المواضيع والسياقات، التي ورد فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 اثنان . فقط . من الأخطاء الإملائية شائعان في تقارير البحوث المنشورة بدرجة قليلة ؛ هما : حذف نون الأفعال الخمسة في حال الرفع ، الخطأ في كتابة الألف اللينة في نهايات الأفعال المعتلة. هذان الخطآن تكررا بنسبة ٣٠٪ ؛ من المواضيع والسياقات ، التي وردا فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 الأخطاء الإملائية الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة نادرة؛ هي : التاء المربوطة بدلا من التاء المربوطة ، الهاء المربوطة بدلا من التاء المربوطة وضع ألف بعد واو الجمع في حال الإضافة. تلك الأخطاء تكررت بنسبة ١٠٪ . فقط . من المواضيع والسياقات ، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 خطأ إملائي واحد لم يظهر في تقارير البحوث (عينة التحليل) ؛ هو : وضع ألف في الأفعال المعتلة المنتهية بواو (منقلبة عن أصل) ؛ وربما كان السبب في ذلك ، وجود المدقق الإملائي ضمن برامج الكتابة على الكمبيوتر ، الذي يساعد في تصويب مثل هذا الخطأ.

7 مجمل القول إن جميع الأخطاء اللغوية الإملائية شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة عينة البحث عدا خطأ واحد، الأمر الذي يستلزم ضرورة تصويبها. هذا على الرغم من وجود المدقق الإملائي ضمن برامج الكتابة التي تكتب بها البحوث ؛ مما يعد مؤشراً يشير إلى وجود قصور في معرفة بعض الباحثين بقواعد الإملاء.

• رابعاً : أخطاء علامات الترقيم :

من الجدول (٥) يتضح أن :

7 جميع أخطاء علامات الترقيم شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة عينة البحث ، عدا خطاين لم يردا .

7 تدرجت نسبة شيوع تلك الأخطاء في تقارير البحوث من ١٠٪ لثلاثة أخطاء إلى ٣٠٪ لثلاثة أخطاء - أيضاً ، إلى ١٠٠٪ لخطاين.

7 أخطاء علامات الترقيم الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة كبيرة ؛ هي : الاستخدام الخطأ للفصلة (،) ، الاستخدام الخطأ للفصلة المنقوطة (.) . وقد تكرر هذان الخطآن بنسبة ١٠٠٪ ؛ من المواضيع والسياقات ، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 أخطاء علامات الترقيم الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة قليلة هي : الاستخدام الخطأ للشرطة (-) ، الاستخدام الخطأ لعلامة الحذف (...) ، الاستخدام الخطأ للقوسين (()) . وقد تكررت هذه الأخطاء بنسبة ٣٠٪ ؛ من المواضيع والسياقات ، التي وردا فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل).

7 أخطاء علامات الترقيم الشائعة في تقارير البحوث المنشورة بدرجة نادرة هي : الاستخدام الخطأ للنقطة (.) ، الاستخدام الخطأ للنقطتين الرأسيتين

(:) ، الاستخدام الخاطئ للعلامة التنصيص (") . تلك الأخطاء تكررت بنسبة ١٠٪ . فقط . من المواضع والسياقات ، التي وردت فيها بتقارير البحوث المنشورة (موضع التحليل) .

7 خطأ . فقط . لم يظهر في تقارير البحوث (عينة التحليل) ؛ هما : الاستخدام الخاطئ للعلامة الاستفهام (؟) ، الاستخدام الخاطئ للعلامة التأثر (!) ؛ وربما كان السبب في ذلك هو : أن علامة الاستفهام تستخدم - في البحوث التربوية - في نطاق ضيق ؛ وهو تساؤلات البحث ؛ مما يمنع الخطأ في استخدامها ، أما علامة التأثر ، فلا تستخدم . غالباً . في البحوث التربوية المنشورة ، ولكنها قد تستخدم في جزء الملاحق الخاصة ببعض تلك البحوث . هذا ، ولا يعني عدم ظهوره في المادة (موضع التحليل) أنه خطأ غير شائع ، وإنما يتطلب الأمر تحليل تلك الملاحق الخاصة بالبحوث (عينة الدراسة) ، ولم يكن ذلك ممكناً ؛ لأن المجالات تنشر تقارير البحوث دون ملاحق ، كما سبق ذكره .

7 مجمل القول إن جميع الأخطاء اللغوية الخاصة بعلامات الترقيم شائعة في تقارير البحوث التربوية المنشورة (عينة البحث) عدا خطأين اثنين ؛ مما يستلزم ضرورة تصويبها .

وهكذا يتضح من مجمل نتائج البحث أن هناك الكثير من الأخطاء اللغوية الشائعة بنسبة كبيرة في تقارير البحوث التربوية المنشورة عينة البحث حيث تنوعت تلك الأخطاء من أخطاء في الصياغة ، إلى أخطاء نحوية إلى أخطاء إملائية ، وكذلك أخطاء خاصة بعلامات الترقيم ، وعلى ضوء تلك النتيجة الإجمالية توصي الباحثة باستخدام الدليل المقترح في هذا البحث لتعرف كيفية تصويب تلك الأخطاء .

• المراجع :

- ١- ابن خلدون (١٩٦٧) : مقدمة ابن خلدون ، تحقيق : علي عبد الواحد وايفي ، المجلد الرابع ، القاهرة ، ط ٢ .
- ٢- ابن فارس (١٩٧٢) : معجم مقاييس اللغة ، تحقيق وضبط : عبد السلام محمد هارون المجلد الخامس ، بيروت ، دار الجيل .
- ٣- أبو الفتح عثمان بن جنى (١٩٥٢) : الخصائص ، تحقيق : محمد على النجار ، القاهرة دار الكتب المصرية ، ج ١ .
- ٤- أبو القاسم جار الله الزمخشري (د.ت) : الكشاف ، بيروت ، دار المعارف ، ج ٤ .
- ٥- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (د.ت) : الحيوان ، تحقيق : عبد السلام هارون القاهرة مطبعة الحلبي ، ج ١ .
- ٦- أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٧١) : دليل المعلم إلى سلسلة الكتب الأساسية لتعليم القراءة والكتابة ، القاهرة ، مطابع الشعب .
- ٧- أحمد المهدي (٢٠٠٣) : أشتات مجتمعات في التربية والتنمية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ط ١ .
- ٨- أحمد بن محمد الحملاوي (١٩٩٩) : شذا العرف في فن الصرف ، وحققه وعلق عليه : طه عبد الرؤوف وسعد حسن ، القاهرة ، مكتبة الصفا ، ط ١ .

- ٩- أحمد محمد هريدي ، وأبو بكر علي عبد العليم (١٩٩٦) : **الإملاء بين النظرية والتطبيق** القاهرة ، مكتبة ابن سينا .
- ١٠- أحمد مختار عمر (١٩٩٣) : **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين** القاهرة عالم الكتب ، ط٢ .
- ١١- جلال الدين المحلي ، وجمال الدين السيوطي (١٩٨٧) : **تفسير الجلالين** ، بيروت ، دار الكتاب العربي .
- ١٢- حسن شحاتة (١٩٧١) : "الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة للمرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها" ، رسالة ماجستير ، القاهرة ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- ١٣- حسين علي محمد (١٩٩٦) : **التحرير الأدبي ؛ دراسات نظرية ونماذج تطبيقية** الرياض مكتبة العبيكان .
- ١٤- حمدي أبو الفتوح عطيفة (٢٠٠٢) : **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية** ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ط١ .
- ١٥- دوجلاس براون (١٩٩٤) : **أسس تعلم اللغة وتعليمها** ، ترجمة : عبده الراجحي ، وعلى أحمد شعبان ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- ١٦- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) : **المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها** القاهرة دار الفكر العربي ، ط١ .
- ١٧- سمير محمد حسنين (١٩٨٣) : **تحليل المضمون وتعريفاته ومفاهيمه ومحددات استخدامه الأساسية** ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٨- سميع عبد الفتاح المغلي (١٩٨٤) : **مذكرات في الإملاء والترقيم** ، عمان ، دار الفكر ط١ .
- ١٩- صلاح الدين الهواري ، وآخرون (٢٠٠٧) : **المعجم الوسيط** ، بيروت ، دار ومكتبة الهلال ط١ .
- ٢٠- عبد العاطي شلبي (٢٠٠١) : **فن الكتابة** ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .
- ٢١- عبد العزيز العصيلي (١٤١٥) : "الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" ، بحث تكميلي للماجستير ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود .
- ٢٢- عبد العليم إبراهيم (١٩٧٣) : **الموجه الفني بمدرسي اللغة العربية** ، القاهرة ، دار المعارف ط٧ .
- ٢٣- عبد العليم إبراهيم (١٩٧٥) : **الإملاء والترقيم في الكتابة العربية** ، القاهرة ، مكتبة غريب .
- ٢٤- عبد القادر أبو شريفة (١٩٩٤) : **الكتابة الوظيفية** ، عمان ، دار حنين .
- ٢٥- عبده أراجحي (١٩٧٩) : **فقه اللغة في الكتب العربية** ، بيروت ، دار النهضة العربية
- ٢٦- علي عبد العظيم سلام (١٩٨٨) : "منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٢٧- علي أحمد مذكور (٢٠٠٦) : **تدريس فنون اللغة العربية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ط٣ .
- ٢٨- غازي براكس (١٩٨٥) : **فن الكتابة الصحيحة** ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

- ٢٩- غازي مفلح (٢٠٠٧) : دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام ، الرياض مكتبة الرشد .
- ٣٠- فؤاد البهي السيد (١٩٧٣) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ط٣.
- ٣١- فائزة السيد محمد عوض (٢٠٠٢) : مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدي طلاب الصف الأول الثانوي ، القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس العدد السادس عشر.
- ٣٢- فخري محمد صالح (١٩٨٧) : اللغة العربية أداءً ونطقاً وإملأً وكتابةً ، المنصورة ، دار الوفاء ، ط١.
- ٣٣- كمال بشر (١٩٩٩) : اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، دار غريب .
- ٣٤- ماهر إسماعيل صبري ، محب الرفاعي (٢٠٠٦) : التقويم التربوي أسسه وإجراءاته ط ٤ ، الرياض ، مكتبة الرشد .
- ٣٥- محمد العدناني (١٩٨٠) : معجم الأخطاء الشائعة ، بيروت ، مكتبة لبنان .
- ٣٦- محمد عيد (١٩٧٤) : في اللغة ودراستها ، القاهرة ، عالم الكتب
- ٣٧- محمد محيي الدين عبد الحميد (٢٠٠٤) : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك القاهرة دار الطلائع ، ج ١ ، ج ٢ ، ج ٣ ، ج ٤ ، ط٢.
- ٣٨- محمود الناقية ، ووحيد حافظ (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، بنها مطبعة بنها .
- ٣٩- محمود ياقوت (١٩٩٥) : فن الكتابة الصحيحة ، طنطا ، دار المعرفة الجامعية .
- ٤٠- مصطفى ناصف (١٩٩٥) : اللغة والتفسير والتواصل ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد ١٩٣ .
- ٤١- معهد اللغة العربية (١٩٨٤) : الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم ، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى .
- ٤٢- نادية أبو سكيته (٢٠٠٤) : فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الخامس والثلاثون .
- ٤٣- نصرت عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٠) : اللغة العربية وطرق تدريسها (١) ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان .
- ٤٤- نصرت عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٤) : اللغة العربية وطرق تدريسها (٢) ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان .
- ٤٥- والترج. أوتج (١٩٩٤) : الشفاهية والكتابية ، ترجمة: حسن البنا عز الدين ، مراجعة: محمد عصفور ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت العدد ١٨٢ .

46-

Ompkins, Gail E. (1997): Literacy for the Twenty – first century: A Balanced Approach. New Jersey: prentice Holl.

البحث السابع :

" استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية وأثرها على تنمية التحصيل
والإتجاهات لدى طلاب الدراسات العليا "المصريين" بكلية التربية
جامعة المنيا"

إلعداد

د / عيد عبد الواحد علي

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
كلية التربية جامعة المنيا

obeikandi.com

Research:7

***Using Electronic Portfolios With Egyptian
Postgraduates & The Effects on Their
Achievement & Attitudes.***

By :

Dr.Eid A. Ali, Ph. D

***Associate professor of English Ed.
at Minia, College of Education.***

" استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية وأثرها على تنمية التحصيل والإتجاهات لدى طلاب الدراسات العليا "المصريين" بكلية التربية جامعة المنيا

د / عيد عبد الواحد على

• مستخلص :

تتسم طرائق التدريس واستراتيجياته بالتغير المستمرة كى تساير التغيرات فى المجالات البحثية والتكنولوجية والأمر الذى يستدعى " بالقياس " أن تتغير معه أساليب وأدوات قياس أداء الطلاب .. لذا جاء هذا البحث ليلقى الضوء على أحد الإتجاهات الحديثة فى مجال تقويم الطلاب باستخدام " الملف الإلكتروني " أو "الواجبات الإلكترونية". ويعتمد البحث الحالى على تدريب عينة من الطلاب المصريين بكلية التربية بالمنيا والمتحقين ببرنامج الدراسات العليا على برنامجا تدريبيا فى "الملفات الإلكترونية" وذلك من خلال دراستهم لمقرر فى اللغة الإنجليزية بهدف قياس التحسن فى التحصيل لهذا المقرر اتجاهاتهم معا. وأخيرا .. يسهم البحث الحالى فى التغلب على العديد من المشكلات الخاصة بالواجبات /الحقيبية التقليدية والتي غالبا تحتاج أماكن لحفظ الملفات "الواجبات" الورقية وخلافه، بل أيضا قد تسهم نتائج البحث الحالى فى التيسير على المعلمين وأولياء الأمور والطلاب والمعنيين لمتابعة دقيقة لكل طالب ومدى تقدمه بطريقة الكترونية. وتقدم الدراسة أيضا مجموعة من التوصيات والدراسات المستقبلية تفيد المهتمين فى المجال.

Using Electronic Portfolios With Egyptian Postgraduates & The Effects on Their Achievement & Attitudes.

By: Eid A. Ali, Ph. D

Teaching methods and strategies are changing and will continue to change as long as research and technologies make advances. The means to assess students must similarly keep pace. Thus, the present study aims at introducing the electronic portfolio as an authentic performance and technology based assessment tool used for evaluating Minia postgraduate students' writing performance in an English language course .

Compared to the traditional portfolios ,these electronic portfolios will definitely help both teachers and students get rid of these bulky stuff that may take up a lot of room and to overcome other problems including the organization of some work samples that are of various sizes and often too large to be kept in a folder or binder .Finally, using e-portfolios will help teachers, students, parents, and stakeholders to easily keep a closer and a more accurate eye on student progress. Recommendations and suggestions for further research are included.

Introduction

Generally speaking, a portfolio is a collection of work that a learner has collected, selected, organized, reflected upon, and presented to show understanding and growth over time.

Electronic portfolios are increasingly being used, in many developed countries, especially, in professional fields such as teacher education, and in classrooms as a means of **alternative assessment**. More specific use of **electronic portfolios** to demonstrate proficiency in the use of computers for instruction seems particularly appropriate. An electronic portfolio is essentially the same as traditional text-based portfolio using the tools and presentation systems available on a computer. Their use represents a genuine integration of theory and practice. This is clearly identified by Antock & McCormick(1997) who stressed that by creating an electronic portfolio, a learner can demonstrate his\ her ability to use the technology in a professional context. As a result, a Power Point presentation on the "planets in the Solar System," demonstrates not only his\ her ability to create and design curricular content for the classroom, but his\ her ability to use computer-based technology to facilitate that process.

Moreover, portfolios are used in teacher education programs to provide evidence of pre-service teachers' professional growth and development. As programs are better able to integrate technology into the teacher preparation curriculum, many educational institutions are implementing electronic versions of portfolios (e-portfolios) on a widespread basis. Anderson & DeMeull(1998) confirmed that uses and types of electronic portfolios continue to grow and evolve. Similarly, in her article, Helen Barrett (1999) when she describes the process of implementing e-portfolios in colleges of education at three different universities across the United States (Arizona State University, West Campus; Drake, she assured that many of these efforts have moved beyond the pilot phase, with some high stakes, such as institutional accreditation, riding on the outcome of the implementation.

Electronic portfolios Vs.Traditional Paper portfolios:

It is well- known that electronic portfolios have a number of advantages over more traditional hardcopy or "paper" portfolio formats. An electronic portfolio can include **multimedia** elements such as sound, animation and even video. It can also include more traditional text, graphic and photograph formats typically included in a text-based portfolio.

ASP(2000) stated that another's unique advantage of electronic portfolios over text-based portfolios is that they can include internal and external hyperlinks. An internal hyperlink might take the reader to another slide in a presentation. For example, a teacher at a school or a professor at the university might present a lesson plan on growing plants, and s\he could provide buttons or links to other slides that have additional lesson plans, or actual examples of work done by students as a result of the lesson plan. An external link might be to a website on the internet or to another file resident on his\ her computer. These files could include scientific information, or an encyclopedia entry, or a lesson plan or activity done by another student or teacher.

Thus, while developing the electronic portfolio, one should keep in mind that a key concept at any level, whether text based or electronic, is ownership of what is being created. A portfolio also needs to be organized around specific standards and content appropriate for the area of expertise that it is being demonstrated.

In higher education context ,both Berett (1998) and Edwards(2002) described Electronic Portfolios as the computing text that requires a matrix to guide learners through the process of creating this electronic portfolio. They added that based on their professional experience, many colleges and universities have spent almost two or more years establishing electronic portfolios systems using a " check " sheet matrix for completing each activity.

Electronic Portfolio skills.
Using Online Visual Resources
Finding visual sources using an online search engine
Creating a Newsletter Describing Resources at a Museum
Evaluating Educational Software
Using Teacher Resources Websites
Finding Hardware And Software to Meet the Needs of Children with Disabilities
Creating a Multimedia Project
Creating a Web Quest
Developing Acceptable Use Policies
Assembling and Reflection on Your Electronic Portfolio
Demonstrating Knowledge of the Basic Elements of a Computer.

What are the types" names" of portfolios?

Kamen (1996), Kyle(2002), and Smith(2003) stated that there are two common types of portfolios(i.e. traditional & electronic).They agreed that one primary difference between traditional and electronic portfolios is that electronic portfolios use technologies such as CDs, DVDs, and the Web. This allows students to collect and organize portfolios artifacts in many media types (audio, video, graphics, and text). They added that students can also use hypertext links to organize the material and connect evidence to appropriate outcomes, goals or standards. Briefly, it helps teachers to make formative evaluation possible in the classroom. This formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievement "more effectively than any other strategy.

Formative vs. summative Portfolios:

The primary audience for a formative portfolio is the student and often his\her parents in student-led conferences. The focus is on formative assessment. What are the learning needs in

the future? How has the learner improved over previous work? When used for formative assessment, these types of portfolios have the potential to improve student self-assessment.

The summative portfolios is structured around a set of outcomes, goals or standards and is sometimes used to make high stakes decisions. Research shows that summative assessment actually reduces student motivation to learn .

To sum up, the researcher views the difference between these two stories in the purpose of the portfolios. The first example was an institution, centered, summative portfolios, where the student had little choice and ownership over the contents of their portfolio. The second example was a student-centered, formative portfolio, where the student reflected on her growth over time.

Electronic Portfolio and Digital Portfolio:

Often, the terms Electronic Portfolio and Digital Portfolio are used interchangeably; however there is a distinction: an Electronic Portfolio contains artifacts that may be in analog form, such as a video tape, or may be in computer-readable form; in a Digital Portfolio, all artifacts have been transformed into computer-readable form. (Barrett, 2000) confirmed this by stating that an electronic portfolio is not a haphazard collection of artifacts (i.e., a digital scrapbook or a multimedia presentation) but rather a reflective tool that demonstrates growth over time.

Briefly, the researcher can conclude that most of these definitions include the word collection; collections of work can be folders, or scrapbooks or portfolios. What differentiates an electronic portfolio from a digital scrapbook or an online resume is the organization of the portfolio around a set of standards or learning goals, plus the learner's reflections, both on their achievement of the standards, and the rationale for selecting specific artifacts, as well as an overall reflection on the portfolio as a whole.

Why portfolios?...Purposes for developing E- portfolios:

Hartnell & Morriss(1999), and Young(2002) have stated that there are three general purposes for developing portfolios. Each type serves a specific purpose (i.e . to learn, to assess and to market). For them, "Formative" portfolios, usually occurs on an ongoing basis to support professional development. "Summative" portfolios, occurs within the context of a formal evaluation process; whereas (Marketing) portfolios, are used for seeking employment .

Thus, as noted above, the researcher can view portfolios as a form of alternative assessment. The terms alternative assessment, authentic assessment, or performance-based assessment are often used synonymously "to mean variants of performance assessments that require students to generate rather than choose a response" .The characteristics of this type of assessment are: the student is involved in meaningful performance tasks; there are clear standards and criteria for excellence; there is an emphasis on meta-cognition and self-evaluation; the student produces quality products and ; there is a positive interaction between assessor and assessee. Gibson & Barrett(2003))supported this view when they confirmed that there are two central features to alternative assessments: "First, all are viewed as alternatives to traditional multiple-choice, standardized achievement tests; second, all refer to direct examination of student performance on significant tasks that are relevant to life outside of school" .Similarly, Henson(1999)&Thomas(2001) advocated a balanced approach to assessment, with a focus on three components:

- Traditional Assessment, with a focus on grades and rankings, knowledge, curriculum, and skills, implemented through classroom assessments (tests, quizzes, homework assignments),and standardized tests(either norm-referenced or criterion-referenced)
- Performance Assessment, with a focus on observable results and standards, application and transfer, implemented through standards, tasks, criteria and scoring rubrics.

- Portfolio Assessment, with a focus on growth and development over time, implemented through selection, reflection and inspection of class work , along with goal-setting and self-evaluation

"Performance assessment focuses on the direct observation of a student's performance" Students create projects or perform tasks based on predetermined standards, criteria, and indicators, which are evaluated by scoring rubrics. Teachers have always observed student learning in the classroom. However, until recently documenting these observations has been difficult and time-consuming. In the early 1990s, several tools were developed to collect and organize these observational data; the Greater Victoria (B. C., Canada) School District developed a system using bar codes to record student classroom activities. Subsequently, the software was published by Sunburst as Learner Profile, and moved from using bar code readers, to using Apple's Newton and now Palm hand-held devices to collect data in the classroom. The most promising application of the Palm involves linking data collection to generic database applications, such as FileMaker Pro, to allow more flexible use of observational data.

Thus, there are significant differences between Performance Assessments and Portfolios. A portfolio is a container that holds examples of student or teacher work (the "artifacts") and reflections on that work that transforms the artifacts into "evidence" of achievement. Many of those artifacts could be the results of performance assessments with associated evaluations and reflections. A standards-based portfolio creates linkages between student tasks and performance assessments, with their associated scoring guides, and the standards they are designed to demonstrate.

The advantages of electronic portfolios :

Discussing the advantages of developing electronic portfolios for either students or professors Barrett & Hartnell &Young, (2000),stated the following as advantages :

- minimal storage space

- easy to create back-up files
- portability
- long shelf life
- learner-centered
- increases technology skills
- through hypertext links it is easier to make argument that certain standards are met
- accessibility (especially web portfolio).

Purposes of electronic portfolios in teacher education:

Electronic portfolios were a natural fit with the standards-based reform in teacher education. As standards were defined and refined, using an electronic means to show growth became more appealing. As technology improved and became ubiquitous, students found it easier to archive projects, assignments and evidence of work in classroom , to reflect on these artifacts and to repurpose them from specific audiences and specific purposes. E-portfolios used in student-centered manner serve three purposes: as learning systems for professional development, for formative and summative assessment and as employment portfolios (Hartnell-Young & Morriss , 1999).

Although paper-based portfolios had been used for many years, the move toward an electronic version was piloted in 2003 by Project Impact (a federal PT3 grant) and a number of technology users from various programs. Using the Generic Tools (GT) approach , a standards-based portfolio was developed in-house using PowerPoint as the platform. This system , the Virtual Anthology System (VAS) , allowed students to store and reflect on assignments , relate them to standards and develop customized portfolios to showcase their best work to faculty as well as potential employers.

Moreover, Provenzo, Brett & McCloskey (2005) concluded that e-portfolios serve dual purposes: student value and institutional accountability. Students begin the development of a

working e-portfolio by archiving assignments, instructor feedback and reflections during early methods courses.

Most CS systems offer tools that students find useful, such as customizable lesson plan builders , rubric builders and databases with K-12 subject area standards and teaching standards (Wilhelm , 2005). This "student value" purpose was verified through student surveys conducted during implementation phases ; these surveys indicated widespread satisfaction with the e-portfolio system in terms of benefit for cost and effort. The second purpose of e-portfolios was to have a convenient method of archiving and retrieving evidence of student achievement of standards, thus documenting institutional accountability. This second purpose was a major impetus for selecting and for purchasing an e-portfolio system.

Thus, it became clear that one portfolio style could not satisfy all of the students and program needs. So, additional adjustments are needed based on the involved factors.

- *Steps & Tips for professors who use electronic portfolios for the first time: Basic Equipments Needed To Create An Electronic Portfolio:*

To create an electronic portfolio, the first step is to learn how to use the equipment and software. This definitely requires time and training . Users do need time to play and plan. Benedict(1992) stated that instructors need to decide upon what students should include and , sometimes, how it is going to look. In other words, will the user be able to access the information in order (linear) or will they access the information in any order they choose (non-linear). Also, professors need to decide upon the type of background, sound and other features. Bennett & Hawkins(1993) added that some professors may need to create a model template at first.. A template is a group or stack of cards that is the outline or content of the portfolio. Then they ask their students to Add graphics, borders, art, etc. They, also, may need to add text boxes for the various sections and buttons to link the cards. Save the stack to create a template. Winzer(2002)

supported the same view when he clarified that besides the time and planning that are needed in creating an electronic portfolio, users need to have some basic equipments. Some of these basics are: Computer, Scanner, Digital Camera, Multimedia Software Program, Web Authoring Program, and a few multimedia programs that are available out there such as; HyperStudio, COMPEL, Powerpoint, Persuasion, Storyboard Live, and Adobe. If you do not have access or do not wish to include sound video , there are programs such as Claris Home Page that allow for the creation of an electronic portfolio without the need to add such features.

Similarly, Edwards et al(2002) stresses the fact that creating an electronic portfolio can develop professors' as well as students' multimedia technology skills. They identified the multimedia development process usually covers the following stages:

- **Assess/Decide.** The focus is on needs assessment of the audience, the presentation goals, and the appropriate tools for the final portfolio presentation.
- **Design/Plan.** In the second stage, focus on organizing or designing the presentation. Determine audience-appropriate content, software, storage medium, and presentation sequence. Construct flow charts and write storyboards.
- **Develop.** Gather materials to include in the presentation and organize them into a sequence (or use hyperlinks) for the best presentation of the material, using an appropriate multimedia authoring program.
- **Implement.** The developer presents the portfolio to the intended audience.
- **Evaluate.** In this final stage of multimedia development, the focus is on evaluating the presentations effectiveness in light of its purpose and the assessment context.

Each stage of the portfolio development process contributes to professors' professional development and students'

lifelong learning. Based on the researcher's reading in this targeted area, the process for developing a portfolio as suggested by many researchers lay out as follows:

- Collection - professors and students learn to save artifacts that represent the successes in their day-to-day teaching and learning
- Selection - professors and students review and evaluate the artifacts they have saved, and identify those ones which demonstrate achievement of specific standards
- Reflection - professors and students become reflective practitioners, evaluating their own growth over time and their achievement of the standards, as well as the gaps in their development
- Projection (or Direction) - professors and students compare their reflections to the standards and performance indicators, and set learning goals for the future. This is the stage that turns portfolio development into professional development and supports lifelong learning.
- Presentation - professors and students share their portfolios with their peers. This is the stage where appropriate "public" commitments can be made to encourage collaboration and commitment to professional development and lifelong learning.

What should postgraduate students Include in E-portfolios ?

Many researchers such as Stone (1998), Thomas(2001), and Tarnowski(1998) agreed that each student needs to include a title card in the electronic portfolio. The information in the title card should contain the student's name, age, grade level, and professor's name. A table of contents card is also required. This card will display the contents of the portfolio. The user will then have the option of choosing the card or section they wish to view. Information cards are the cards that include the different sections or information. It is important that curricular standards be used to align the use of the portfolio in content areas and not just

create a little technology project isolated from the rest of the curriculum. portfolios should also include writing samples with a graphic of particular reports. There is an endless variety of information that can be included in the electronic portfolio. Thus, in electronic portfolio each professor can focus on and design what s/he wishes to measure .

Approaches to meet portfolio-related goals.:

Gibson and Barrett (2003) defined two basic approaches that can be taken to meet portfolio-related goals. One approach involves a customized system (CS) that uses a web accessed database for the storage and retrieval of student artifacts and faculty evaluation data. In CS systems , a company or an educational institution provides a framework or structure for students to display their artifacts and link the content to student learning , reflections , program goals and evaluations. The CS vendor provides server space for storage and data retrieval , and automates the process , requiring minimal user skill in uploading and linking information. The second approach involves students using generic tools (GT) such as word processing , multimedia authoring tools , portable document format (PDF) and web logs to compile artifacts. GT systems use whatever digital storage is available such as CDs , disk drives and on-line space provided by the institution.

How to evaluate an electronic portfolio?

Barrett(2000) mentioned that there are many criteria that could be used to evaluate electronic portfolios. Most of them should be created by the portfolio developers. She ,also, confirmed that many electronic portfolios users develop rubrics to assess the quality of their work. A rubric is a criteria-rating scale, which provides professors with a tool that allows them to track their students' performance. They also empower students with the knowledge of what is expected of them. They believe that the portfolio should be an ongoing and not just a project to be completed by a certain deadline, a quality portfolio should include work samples over a long period of time. A selection of work for

each month would be one way to chart progress. Book reports can be a tangible example of that. Depending on the level of education, each student can be encouraged to select a story or a book to read and then create a weekly electronic report . The reports would probably become more elaborate with more and more value-added as the students become more proficient both in writing and in adding graphics, pictures, and sound, and so. Similarly, Niguidule(1993a) and Milone (1995) assured that electronic portfolios can be a very practical assessment tool depending on the knowledge level of the teacher and the amount of time they can or are willing to invest. It is much easier with students who are used to technology and have little problem manipulating the computers and other contraptions. (Barrett & Wilkerson , 2004)confirmed that the higher the grade level the easier e-portfolio can be achieved.

Background of the problem:

While "paper portfolio" has received a considerable attention in Egypt in the last decade. very rare or no attention has been paid to "electronic portfolio" in most Egyptian colleges of education. Research on electronic portfolio especially with regard to the effects of these electronic portfolios on developing the achievement & attitudes of Egyptian postgraduate students in colleges of education is rare.

The issues of improving the achievement of college students and developing their attitudes towards learning have always been of concern among Egyptian professors, educationists, researchers and ministry of higher education stakeholders as they are essential not only for quality assurance but also for preparing postgraduates for the world of globalization and for international competitions .

Most postgraduates at Minia faculty of education, as stated by many graduates and professors in informal interviews by the researcher, are not familiar with this type of electronic portfolios in which each student is required to submit his/her assigned homework/projects in an electronic way.

Currently, neither professors nor postgraduate students of the faculty of education care for trying to adopt this type of electronic portfolios in spite of the fact that it may make their learning more interesting, exciting and enjoyable through the sense of ownership and uniqueness that each postgraduate student can get upon submitting his/her own portfolio using various electronic skills such as music images...etc but following the same required instructional guidelines. If adopted and utilized, this recent trend of "electronic portfolio" may definitely lead to positively develop their attitudes towards learning in general especially compared to the traditional paper portfolio.

Based on the analysis of the pilot study, the researcher found that, initially, the majority of postgraduate students and professors at Minia, faculty of education did not seem to be motivated to adopt and utilize the electronic portfolios in their teaching/learning situations. The researcher attributed this attitude to:

- 1-Lack of computer skills of both students & many professors.
- 2- Internal desire of many professors and postgraduate students of "no change is much better to survive "especially if it is not required by stakeholders.
- 3- Although" paper portfolio" requires more space, more time, and more efforts, professors , still, prefer its use as being easier and familiar.
- 4- Unfamiliar things are ,somewhat, difficult to be changed rapidly in the Egyptian culture. For this reason, many professors do not encourage their postgraduate students to use e-portfolio as they are themselves were brought upon that " paper-one" and they do not want change.

Therefore, the present study aimed at investigating the effects of using electronic portfolios with Egyptian postgraduates of Minia faculty of Education on developing their achievement (in the target language course for English majors) and their attitudes towards learning EFL.

Significance of The Study:

Part of the significance of the present study lies in the fact that e- portfolios can be initiated in many program areas , with departmental committees coordinating subsequent implementation as part of on going program evaluations. Adoption has been pushed forward by accreditation requirements ; however , there has not been a general "buy-in" from all faculty members. Colleges of Education will be more eager in the near future to adopt electronic portfolios with the same enthusiasm as their counterparts in higher education in international western universities Perhaps due to the testing mandates of *No Child Left Behind*, especially all colleges are seeking international accreditation and quality assurance.

Moreover, based on the researcher's modest readings in this area, portfolios seeks to help both learners and staff members to include clear set standards or expectations, quick access, easy storage and increased technology skills if there is a better understanding of how electronic portfolios can be used for assessment to improve student learning.. Finally, the present study is one of the rare studies that have been conducted in Egypt, up to the present date, that sheds the lights upon one of the most recent advances in assessing students' performance at the college level through the use of electronic portfolios.

Compared to traditional -paper portfolio-, there are many benefits for encouraging both Faculty members and postgraduate students to start using an electronic portfolio. First, it helps them avoid many problems that may be routinely encountered in traditional or paper portfolios. For example, electronic portfolios will definitely help in overcoming the problems related to the unavailability of physical space in the Egyptian classroom context . Files, boxes and or binders holding papers, cassettes, pictures, and drawings would take up lots of space. With an electronic portfolio, information can be easily stored in a computer hard drive, floppy disc, CD or other. This would take up very little physical space and would be accessed with minimal effort. As a researcher, I think that electronic portfolios can hold a great deal of information. Pictures, art work and writing samples can be all be scanned in and saved.

Similarly reading samples could be recorded. Moreover, work samples from the previous college years could also be included. Another important addition, would be collaborative postgraduate students' work that otherwise would not be able to be included in each participating postgraduate student's portfolio. It is up to the postgraduate's own belief system, once his\ her work is organized, electronic portfolios can be enhanced by the addition of sound, music, pictures, graphics and even video. Thus making it easier , motivating and more appealing to himself\ herself, peer-students, and even for professors. Electronic portfolios also serve to enhance computer and technology skills. Both staff members and postgraduate students would gain rich experience by creating, selecting, organizing, editing and evaluating such portfolios. Students would feel a sense of accomplishment and empowerment by displaying, sharing and presenting their electronic portfolios to staff members and fellow classmates.

Statement of the problem:

The problem of the present study can be stated in the following major question:

- 1- What is the effect of using electronic portfolios on developing The achievement of Minia postgraduates of college of Education (in the English language course for majors) and attitudes towards learning EFL? To answer this question, the researcher sets the following sub-questions to be answered in the present study:

Sub-questions of the study:

- a- What is the effect of using electronic portfolios on developing the achievement of postgraduate students at Minia College of Education in the course of "English language for Majors"?
- b- What is the effect of using the electronic portfolio on developing attitudes towards EFL of postgraduates at Minia, college of Education?

Hypotheses of the study:

The following hypotheses are tested:

- 1-There is no statistically significant differences between means of scores obtained by subjects of the non-treatment and treatment groups on the post test of achievement in the "English Language Course for Majors"(as measured by the "English Language Achievement Test For English Majors" developed by the researcher).
- 2-There is a statistically significant differences (favoring the treatment group) between means of scores obtained by subjects of the treatment and non- treatment groups as measured by the attitude scale towards learning EFL.

Limitations of the study:

- 1- Using "electronic portfolio" as an assessment tool at the present study was limited to the training of college of education postgraduate level in Minia, enrolled in the first-term of the academic year 2007-2008 who registered for "the English language course for majors". This Educational level was chosen as many studies assured that such age may have a strong tendency to benefit more from computer skills.
- 2- The present study was also limited to the training on the basic-skills need of electronic portfolios. Extra skills such as sounds, images...etc are left to individual uniqueness.
- 3- Finally, the present study will be limited to the study the effects of E-portfolios on postgraduates' attitudes towards "learning" only but not towards "teaching", as it is beyond the limits of the present study.

Operational Definition of Terms:-

A Portfolio:

The term " portfolio" in general means a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection; the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

- **Paper portfolios:**

The traditional storage format for portfolios in education is paper-based, usually in folders, three-ring notebooks or larger containers. Most often, the artifacts are comprised of text and images on paper, although the use of video or audio tape has been emerging.

- **Electronic portfolios.**

Electronic portfolios are a technology based form of authentic student based assessment. They are a collection of student work over a period of time. Portfolios are both practical and effective because of the rubrics used. The benefits include clear set standards or expectations, quick access, easy storage and increased technology skills. A multi-media computer, a scanner and a software package are the basic technologies needed to create an electronic portfolio. The templates are a way to organize the contents of the portfolio.

Design of the experiment:-

The present study utilized a pre-post control group design. Both the treatment and the non-treatment group were exposed to pre-post means of getting data. The subjects were randomly "alphabetically" divided into two groups. The treatment group that utilized the electronic portfolio trend and the non-treatment group utilized the "paper-portfolio" or the traditional one.

Variables:-

1-The independent variable is:-

A program in how to use "electronic portfolio" with Egyptian postgraduate students in Minia.

2- The dependent variables are:-

a- Achievement in the "English language course for majors".

B- Attitudes towards learning the " English language course for Majors ".

C- The control variables:-

- a- The socio-economic levels.
- b- Age
- c- English language proficiency.

Subjects:

A number of sixty post graduate English majors were randomly assigned and divided into a treatment and non-treatment group(s). Thirty male and female postgraduates in each group. They were all enrolled in second-year , Special Diploma in the course of "English language course for majors " taught during the first-term of the academic year 2007-2008. The instructor of the two assigned groups was the researcher himself who met once a week with each group. Each group received 12 sessions. Each session/ class meeting lasts for two hours a week. A total number of 36 teaching hours were attained by each group.

Tools of the study:

(Available with the researcher).

- 1- A questionnaire to determine the basic skills of electronic portfolios that postgraduate students need to master to submit their work electronically. (developed by the researcher).
- 2-A program in electronic portfolio .
- 3-An English Language Achievement Test (developed by the researcher).
- 4-An Attitude Scale Towards Learning English Language (adopted from Cora,1995).

Pre-testing

Validity of the tools:

A Jury of four college professors examined the tools of the present study and approved their face-validity and suitability to the level of subjects and to the set adjectives.

Reliability:

A pilot testing for the first tool was performed on second year, special diploma students. English majors, enrolled in college of Education. The reliability coefficient of the achievement test in the

language course was done using test-retest. Correlation between means of score of the two tests (0.80).

For the second tool the altitude scale, the same sample and method of test-retest with three weeks intervals on 30 students of the 2nd year, special diploma was used to calculate reliability coefficient of the tool. It was (0.82).

Findings, Discussion and Recommendations.

A- Findings and Discussions:

Testing hypothesis (1)

Hypothesis one predicted no statistically significant differences between means of scores obtained by subjects of the treatments and of the non-treatment groups in the post-performance of the English Language Achievement Test. The same procedures for scoring the pre-achievement test was followed. Analysis revealed a significance difference between the two groups favoring the treatment group. Thus, the first hypothesis was rejected.

Table (1)

“t”- value, Standard Deviations and Means of scores obtained by students of the treatment and non-treatment group, on the Eng. language achievement test (post-testing).

Groups	Means	Standard Deviation	t-value	Statistical significance
Treatment	57.467	8.365	2.852	*Significant
Non-treatment	49.5	6.045		

“t” value is significant at (.01) level where table “t” equals (2.47)

Table (2)

Pre-port Means, Means of Differences, Sum of Squares of Differences Deviations from Means of Differences and “t”-values of the treatment and non-treatment groups in the English language Achievement test (pre-testing)

Group	Means		Means of Differences	Sum of sq. of Differences	“t”- value	Statistical Significance
	Pre.	Post				
Treatment	35.267	57.467	22.2	2804.4	6.076	*Significant
Non-treatment	33.333	49.6	16.067	2094.933	5.087	*Significant

*“t”- value was significant at (0.01) where table “t” equals (2.98).Pre post comparisons indicated that both groups improved significantly but the treatment group surpassed the non-treatment one. This was clear from the post comparison of both groups as Shown in table (1). Thus, the first hypothesis is rejected .

Testing Hypothesis (2):

Hypothesis 2 predicted significant difference between means of scores of the non-treatment and treatment groups in the post performance on the attitude scale towards Learning EFL. The same scale was used as in pre-testing. The scores of the control group ranged from 40 to 145 with a means of (57.433) and a standard deviation of (22.758). Analysis revealed a significant difference between the two group’s favoring the treatment group. Thus, the second hypothesis is affirmed. A summary of the data is presented in table (3), and (4).

Table (3)

“t”- value, Standard Deviation and Means of Scores obtained by post graduates of the treatment and non-treatment groups on the Attitude scale. (Post-testing)

Group	No. of subjects	Means	Standard Deviation	“t”- value	Statistical significance
Non-treatment	30	57.433	22.758		
Treatment	30	89.833	25.552	5.099	*Significance

*“t”- value is significant at (0.01) level where table “t” equals (2.39).

Table (4)

Pre-post Means, Means of Differences, Sum of Squares of Differences Deviations from Means of differences and “t”- value of the treatment and Non-treatment groups in the Attitude scale towards Learning sEFL.

Group	Means		Means of Differences	Sum of sq. f Difference	“t” value	Statistical Significance
	Pre	Post				
Treatment	88.733	57.433	30.6	57233.2	3.772	*Significant
Non-treatment	89.8	89.833	0.3	31878.3	0.0495	

“t”- value is significant at (0.01) where table “t” equals (2.46).

Pre-post comparisons indicated that the attitude of the postgraduates of treatment group has changed positively if compared to those of the non-treatment group.

B-Discussion:

The present study helped in comparing two different alternatives of post graduate assessment tools i-e traditional paper portfolios vs-the electronic one. Each has its own supporters.

By testing hypotheses one, the electronic portfolio was more useful in producing significant results on the treatment group's achievement in the English language course for majors. The researcher faced difficulties at the beginning since some students were not familiar with the needed computer skills but they were, still, willing to participate in the treatment group.

Their previous experiences have concentrated almost exclusively on paper portfolio. They needed some time to avoid copying the same portfolio from one another over and over again.

The second hypothesis predicting that postgraduates of the treatment group would change positively in their attitudes toward learning EFL. This was affirmed as well. The relationship between using electronic portfolios and attitudes was quite clear. When postgraduates of the treatment group's level of perform-

ance increased as a result of being trained on electronic portfolio, their attitudes have been positively influenced significantly.

This shows the strong relationship between using electronic portfolio and positive change of postgraduates' attitudes towards EFL .Thus, electronic portfolios should be included as tool of alternative assessment in a EFL courses.

To sum up, traditionally , portfolios have been used as a visual arts tool showcasing an artist's accomplishments and personally favored works . Today, maintaining a portfolio in the classroom has been found to have many uses both to the teacher and the student . And the contents are just as diverse as the students who create them. A folder – paper or electronic – containing a student's work from start to finish allows the teacher and the student to evaluate the strengths and weaknesses of various works . whatever medium or method is used , the value of developing a student portfolio is priceless. A well – kept portfolio mirrors the comprehension and performance of a student. New instructional approaches emphasizing the student's role in understanding what, why and how they are doing have increased the value of portfolios and the appreciation of portfolios as an assessment tool for classroom – based performance. Many educators and researchers fell that a portfolio assessment is a superior and more accurate indicator of student progress than the more conventional types of assessment. And, unlike separate testing that takes away from instructional time, student portfolios supplement the learning process. Students can develop a better understanding of the criteria used in the grading process by having a visual reference such as the portfolio . Motivation to meet the criteria increases, and the results are better understanding of process and materials. Students, teachers and parents are able to view the process made over the course of a semester , a school year and beyond . There is no single correct way to develop a student portfolio. However portfolios are not meant to include everything a student produces. By having clear guidelines and examples of what is required to assemble a portfolio, the student will being to generate criteria for good work students are expected

to " collect , select and reflect . Students become active learners when they assume ownership of their learning. assume ownership of their learning. Suddenly, the classroom becomes student-centered student centered instead of teacher- centered . Students take an active role in .Also they would like to include in their portfolios . They become the authors of their own academic success .

On other side of the counselors, teachers, administrators and parents can counsel, evaluate and measure the student's accountability through the portfolio process.

One of the best lessons I personally learnt, as a researcher, is that teachers\ professors must first set the example for their students . They should take pride in their work by keeping an up-to – date port – folios.

Along with individual progress charts, the portfolio can add motivation to students in the classroom , " with so many hands – on activities in the classroom , instructors can use the progress chart to help students keep a record of completed assignments and the grade received. As the student continues to add to a portfolio, a sense of pride emanates from seeing his\ her work and the progress made . As the student sees this progress , It motivates him\ her to continue to develop and produce . As further proof to one's students in illustrating how an individual can progress, an instructor should keep his\her own portfolio available to his\her students to review at any time. Instructor's portfolio should contain his\her very first item s\he created up to the most current.

This definitely, allows students to see instructor's development as a designer. Moreover, It shows students that instructors, too, started simple and expanded their horizons. By witnessing this transformation, the students begin to realize that electronic portfolio designing is not a simple but a lifelong learning process.

Guidelines, Implications, and conclusions on E-Portfolio :

Based on the experiences and best practices of these e-portfolio adopters , the researcher could come up with the following recommendations to be offered to stakeholders of

Higher Education in Egypt generally , and to educators of colleges of Education in particular:

- At college level, E-portfolios is a useful assessment tool in the process of accreditation and quality assurance that all Egyptian institutions should seek to accomplish these days. So, it must be a required matter in all colleges of Education. Stakeholders should allow initial implementation. They should begin with departments that hold an interest in the process , gradually inviting others to join.
- At the department level, do not expect the e-portfolio process to be embraced by all departments initially.
- Each college of Education should choose a vendor ,an appropriate fit with the university infrastructure , faculty goals and the college pricing structure. Most vendors do an adequate job of archiving data.
- As e- portfolios are implemented, stakeholders should carve out some time for faculty to revisit program matrices and refine the data collection process.
- Be aware that one person (faculty , staff or other) may need to be assigned a faculty training and ongoing development.
- Finally, beyond program accreditation, realize that implementing e-portfolios must be enhanced to develop a "culture of evidence" for ongoing program improvement in all colleges of Education in Egypt.

Recommendations:

- Further studies to investigate the effects of using e-portfolio on the achievement of TEFL courses at the level of undergraduate students' .
- A further study to investigate the effects of using e-portfolio on the teacher- student interaction.
- A further study to investigate the effects of using e-portfolio on the student \ student interaction.

References .

- 1- Abrenica, Y & Ramirez Sweeney J. (1996). Assessment Tools for the Writing Section of the Chula Vista Second Grade Progress Assessment, 6-13.
- 2- Anderson, R. & DeMeull. L., (1998): "Portfolio Use in Twenty- Four Teacher Education Program", Teacher Education Quarterly, No
- 3- Antock, J. & McCormick, D. (1997): "The Student Teacher Portfolios as Autobiography: Developing a Professional Identity", The Modern Language Journal, No 81. 4-Assessment Reform Group (2002a)"assessment for Learning"[Retrieved June 23, 2006 from: <http://www.qca.org.uk/7659.html>]
- 4- Asp, E. (2000): "Where Have we Been" Where we Headed?", Brand, R.(ed): Education in New Era, USA, ASCD.
- 5- Assessment Reform Group (2002b) "Testing, Motivation and Learning"[Retrieved June 23,2006 from <http://k1.ioe.ac.uk/tlrp/arg/TML%20BOOKLET%20complete.pdf>]
- 6- Barrett, H.C.(2004).Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems. In C.Crawford et al (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004 (pp.46-50).Chesapeake, VA: Association for the advancement of Computing in Education.Retrieved February 15, 2005, from <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITE2004paper.pdf>
- 7- Barrett,H. and Wilkerson, J.(2004) "Conflicting Paradigms in Electronic portfolios Approaches"[Retrieved January 21,2005 from:<http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- 8- Baret, H. (2007) "The Research on Portfolios in Education", <http://electonicportfolios.org/ALI/research.html>.
- 9- Baret H. (1998a). Strategic questions: What to consider when planning for electronic portfolios. Learning & Leading with Technology, October, 1998. available online at: [http:// transition.alaska.edu/www/portfolios/LLTOct98.html](http://transition.alaska.edu/www/portfolios/LLTOct98.html).
- 10- Baret H. (1998b). "Electronic portfolios, schools reform and standards," Tel-Ed 1998 Conference Proceeding. Available online at: <http://transition.alaska.edu/www/portfolios/PBS2.html>.

- 11- Barrett H. (1999). "Electronic teaching portfolios," SITE99 AACE Conference Proceeding. Available online at: <http://transition.alaska.edu/www/portfolios/site99/html>.
- 12- Barrett, H.C., & Wilkerson, J.(2004). Conflicting paradigms in electronic portfolios approaches. Retrieved April 3, 2005, from <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>
- 13- Benedict, M. (Ed) (1992). Cyberspace: First steps, Cambridge, MA: MIT Press.
- 14- Bennett, D. & Hawkins, J. (1993), "Alternative assessment and technology." ERIC Digest. Available online at: <http://www.ed.gov/databases/ERICDigests/ed365312>.
- 15- Black, p., and Wiliam, D.(1998). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. "Phi Delta kappan, October 1998. [Retrieved June 10,2004 from : <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>]
- 16- Cora,K.(1995):The influence of gender and motivation on language learning strategy use of successful and unsuccessful English Learner in Jordan. Unpublished Ph.D. dissertation .University of Pittsburgh, PA.,U.S.A.
- 17- Edwards, et al. (2002): "EAST: Developing an Electronic Assessment and Storage Tool", Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 2, No 27,pp 95-104.
- 18- Eugene F. Provenzo (2005): Computers, Curriculum and Cultural Change :An Introduction for Teachers, Second Edition. Mahwah, New Jersey, London
- 19- Gatlin, L., & Jacob,S.(2002) Standards-based digital portfolios: A component of authentic assessment for pre-service teachers. Action in Teacher Education, 23(4), 35-42.
- 20- Gibson, D. & Barrett, H.(2003).Directions in electronic portfolio development. Contemporary Issues in technology and Teacher Education, 2(4), 559-576.
- 21- Hartnell-Young, E., & Morriss, M. (1999). Digital professional portfolios for change. Arlington Heights, IL:Skylight Professional Development.
- 22- Herner, L., Karayan, S., & Mckean, G. (2003).special education teacher preparation and the electronic portfolio. Journal of Special Education Technology, 18(1), 44-49.

- 23- Henson, K. & Eller, B. (1999): "Educational Psychology for Effective Teaching, London, USA, Wodsworth Publishing Company.
- 24- Hunter, Barbara, Bagley, Carole, and Bagley, Richard. Technology in the Classroom: Preparing Students for the Information Age. Schools in the Middle, Summer 1993
- 25- International Society for Technology in Education (ISTE). (2000). National standard for technology in teacher preparation: ISTE accreditation and standards committee. Available online at <http://www.iste.org/Resources/Projects/TechStandards/intro.html>
- 26- Kamen, M. (1996): 'A Teacher's Implementation of Authentic Assessment in Elementary Science Classroom', Journal of Research in Science Teaching, Vol. 33, No. 8, pp 859-877.
- 27- Kyle, H. (2002): "Evaluation Education Software for Special Education", School & Clinic, Vol. 30, No. 1.
- 28- Mahoney, J.(2002) power and portfolios: Best Practices for High School Classrooms. portsmouth: Heinemann Paulson, F.L. Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991) " What Makes a Portfolio a Portfolio? "Educational Leadership, 58:5, pp.60-63
- 29- McKinney, M. (Winter, 1998). Pre-service teachers' electronic portfolios: Integrating technology, self-assessment, and reflection. Teacher Education Quarterly, 25(1), 85-103.
- 30- Milone, M.N. (October, 1995). Electronic portfolios: Who's doing them and how? Technology and Learning. 16(2), 28-33.
- 31- National Council for Accreditation of Teacher Education. 2000. NCATE Standards. Available online at: http://www.ncate.org/2000/unit_stands_2002.pdf.
- 32- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (1997). Technology and the new professional teacher: Preparing for the 21st century classroom. Available online at: <http://www.ncate.org/accred/projects/tech/tech-21.html>.
- 33- National Education Association (NEA) (1996). Technology and portfolio assessment. NEA: Technology Brief No 4- 1996. available online at: <http://nea.org/cet/BRIEFS/brief4.html>.
- 34- Niguidula, D. (October, 1993a). The digital portfolio: A richer picture of student performance Coalition of Essential Schools. Available online at: <http://ces.brown.edu/publications/subjects/research/exhibit/dp.html>.

- 35- Office of Technology Assessment (OTA). (1995). Teachers and Technology: Making the Connection. Available online at:
http://www.wws.princeton.edu/-ota/ns20/alpha_f.html.
- 36- Painter, S., & Wetzel, K. (2005). School administrators' perceptions of the use of electronic portfolios in K-8 teaching hiring. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(1), 23-29.
- 37- Paulson, F.L, Paulson, P. (1994)" Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm" in Fogarty,R.(ed.) (1996) *Student Portfolios*. Palatine: IRI Skylight Training & Publishing.
- 38- Piper, Carla Hagen, *Electronic Portfolios in Teacher Education Reading Methods Courses*. Ed. D. Dissertation, Chapman University. Available online at:<http://www.chapman.edu/soe/faculty/piper>
- 39- Richards, R.T. (April, 1998). Infusing technology and literacy into the undergraduate teacher education curriculum through the use of electronic portfolios. *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Education)*. 25(9) 46-51.
- 40- Rogers,E.(1983). *Diffusion of Innovation*(3rd ed.), New York: The free press.
- 41- Smith, K. & Tilema, H. (2003): "Clarifying Different Types of Portfolios Use", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 6.
- 42- Stiggins, R.J.(2002)."Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning. "Phi Delta Kappan, June 2002. [Retrieved July 17, 2004 from: <http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>]
- 43-- TaskStream (2005) . *The REFLECT Initiative*, [Retrieved June23, 2006 from <http://www.reflectinitiative.org>] .
- 44- Stone, A. (1998): "Problems, Pitfalls, and Benefits of Portfolios". *Teacher Education Quarterly*, No. 25, pp 104-144.
- 45- Tarnowski, S. & Other (1998): " Building a Professional Portfolio", *Music Educators Journal*, Vol. 85, No 1, pp 17-20.
- 46- Thomas, W. & Others (2001): "Using Student Portfolio Effectively", *Intervention in School & Clinic*. Mar, Vol. 36, No. 4.
- 47- Weber, E. (2001): " Instructor and Student Reflection on Portfolios Use in the Reading Practicum", ERIC Document, No ED 456110.

- 48- Wilhelm,- Lance et al (2006): Lessons Learned from the Implementation of Electronic Portfolios at Three Universities. Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning v50 n4 p62-71 Aug 2006.
- 49- Wilhelm, L. (2005). Using data to improve an award-winning introductory technology course. In D.Willis & C. Crawford(Ed.), Technology and teacher education annual, 2005: proceedings of the sixteenth international conference of the society for Information Technology and Teacher Education (pp.1083-1088).Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education
- 50- Winzer, W. (2002): "Portfolio Use in Undergraduate Special Education Introductory Offerings", International Journal of Special Education, Vol. 17, No. 1.
- 51- Wright, V.H., Stallworth, B.J., & Ray,B.(2002). Challenges of electronic portfolios: Student perceptions and experiences. Journal of Technology and Teacher Education, 10(1), 49-61.
- 52- Young, J. (2002, February 21)"Creating Online Portfolios Can Help Students See 'Big Picture,'Colleges Say" Chronicle of Higher Education.[Retrieved June 23,2006 from <http://chronicle.com/free/2002/02/200202210lt.htm>]
