٢٢

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثاني والعشرون (جزء ثان) .. فبراير ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ.د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ.د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ.د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ.د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ.د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفى الأنصارى..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ.د/ كاريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

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

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام
- أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة
- د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل
- د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس
- د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعة حلوان
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد
- أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٢٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٢٥٠ريالا للمؤسسات العربية.

٥٠ دولارا للأفراد ، ١٠٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٢) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام الانتساب المطور من وجهة نظر الطالبات بجامعة الطائف".. د / إيمان بنت إبراهيم محمد العمريطي.	٢٨٣ - ٣٠٠
٢)	" العفو و علاقته بالضغوط النفسية لدى طالبات جامعة الطائف بالكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) و الكلية النظرية (الآداب) " .. د / سناء حسن عماشه.	٣٠١ - ٣٤٣
٣)	" فاعلية برنامج قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فى تنمية بعض مهارت التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة بجمهورية مصر العربية " .. د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم.	٣٤٥ - ٣٧٧
٤)	"تمويل التعليم الجامعي بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام".. د / عبيد بن عبد الله السبيعى.	٣٧٩ - ٣٩٥
٥)	" ضرورات التربية على التسامح في عصر العولمة "منظور تربوي إسلامى".. د / فخرية بنت محمد إسماعيل خوج.	٣٩٧ - ٤١٥
٦)	" الشعور بالسعادة في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة " .. أ / إيناس بنت على محمد الرابغى.	٤١٧ - ٤٦٠
٧)	" تأثير المناخ التنظيمي للجهاز الإداري على سلوك الموظفين ".. أ / حنان بنت حسين بوقس.	٤٦١ - ٤٨٥
٨)	" اثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة".. أ / عفاف بنت راضي مشخص اللحيانى.	٤٨٧ - ٥١٦

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثاني في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **ثمانية بحوث** : أولها بعنوان : " **أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام الانتساب المطور من وجهة نظر الطالبات بجامعة الطائف**" إعداد : د / إيمان بنت إبراهيم محمد العمريطي.

وثانيها بعنوان : " **العفو و علاقته بالضغوط النفسية لدى طالبات جامعة الطائف بالكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) و الكلية النظرية (الآداب)**" إعداد : د / سناء حسن عماشه.

وثالثها بعنوان : " **فاعلية برنامج قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فى تنمية بعض مهارت التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة بجمهورية مصر العربية** " إعداد : د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم.

ورابعها بعنوان : " **تمويل التعليم الجامعي بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام** " إعداد : د / عبيد بن عبد الله السبيعي.

وخامسها بعنوان : " **ضرورات التربية على التسامح في عصر العولمة "منظور تربوي إسلامي**" إعداد : د / فخرية بنت محمد إسماعيل خوج.

وسادسها بعنوان : " **الشعور بالسعادة في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة** " إعداد : أ / إيناس بنت علي محمد الرابغي.

وسابعها بعنوان : " **تأثير المناخ التنظيمي للجهاز الإداري على سلوك الموظفين** " إعداد : أ / حنان بنت حسين بوقس..

وثامنها بعنوان : " **اثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة**" إعداد : أ / عفاف بنت راضي مشخص اللحياني.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام الانتساب المطور من وجهة نظر الطالبات بجامعة الطائف"

إعداد :

د / إيمان بنت إبراهيم محمد العمريطي
أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة الطائف

" أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام الانتساب المطور من وجهة نظر الطالبات بجامعة الطائف"

د / إيمان بنت إبراهيم محمد العمريطي

- **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة التعرف على أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام التعليم بالانتساب المطور بجامعة الطائف والتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية التعليم الالكتروني باختلاف عينتي الدراسة من طالبات كلية الآداب وكلية العلوم المالية والإدارية .

وتكونت عينة الدراسة (١٢٤طالبة) من طالبات الانتساب المطور من السنة الأولى بكليتي الآداب قسم الشريعة (٥٧ طالبة) والعلوم المالية والإدارية (٦٧ طالبة) ، متوسط عمري (٢٩,٦٥) وانحراف معياري (٦,٥٤) ، وتم استخدام استبيان من إعداد الباحثة صممت لتقيس أهمية استخدام التعليم الالكتروني لطالبات الانتساب المطور بجامعة الطائف ، وبعد تطبيقها على عينة الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية :

- أن درجة الموافقة على عبارات الاستبانة كانت عالية جداً بمعنى أنها تتفق جميعاً على أن درجة الأهمية كبيرة ، وهذا يدل على الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التعليم الالكتروني في التعليم من قبل عينة الدراسة لكونه يساعد على استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت كما أنه يتيح الفرصة للطالبات الاشتراك بالبرامج التعليمية في أي وقت وفي أي مكان ، إلى جانب القضاء على حاجز المسافة التي يتطلبها نظام الانتساب ، وغير ذلك من الجوانب الهامة للتعليم الالكتروني التي تم تناولها من خلال عبارات الاستبانة

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ , حيث جاءت قيمة (ت) مساوية ٤,١٢ بين عينتي الدراسة (آداب ، علوم مالية وإدارية) في أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام التعليم بالانتساب المطور لصالح طالبات كلية العلوم المالية والإدارية حيث جاء متوسطها الحسابي مساويا ٩٠,٢٣ ، وقد يفسر ذلك في ضوء طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسونها والتي تتسم بالصبغة العلمية والتي تتطلب استمرارية التواصل مع أعضاء هيئة التدريس مدة أطول ، من المواد النظرية المقررة على قسم الشريعة بكلية الآداب .

Abstract

The current study aims at identifying the importance of using electronic learning in the education system of developmental affiliation at Taif University. And identifying whether there are statistical differences in the importance of the electronic learning for the sample of the study from the Faculties of Arts, Science and Administrative and Financial Sciences.

The sample of the study consisted of (124 girls) from the first year students of the developed affiliation from two faculties of the Arts; Islamic law (57 students) and the Administrative and Financial Sciences (67 students) , with mean average (M= 29.65) and SD = 6.54). A questionnaire prepared by the researcher was used to measure the importance of electronic learning for the students of developed affiliation. After the application of the questionnaire, the results are:

1. There is a kind of high agreement for the items of the questionnaire shows a big importance for that kind of electronic learning, and this shows

the positive attitudes toward electronic learning for the sample of the study. 2.There are statistical differences at level of (0.01),where T-test =(4.12) between samples of the study (Faculty of Arts and the administrative and financial sciences) for the importance of electronic learning for the students of developed affiliation or Enrollment for the sake of faculty of Administrative and Financial Sciences students (M= 23) .

- **المقدمة** :

الحمد لله الذي علم بالقلم ، والصلاة والسلام على نبيه وآله وصحبه وسلم وبعد

إن تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية نموذج منفرد فهو يحقق آمال المرأة وتطلعاتها إذا استمر في الحفاظ على تطوره وتنوعه ، وفق ضوابط تتناسب مع طبيعتها وفطرتها لأنه الهي المصدر ، فهو مستمد من الشريعة الإسلامية التي كرمت المرأة وأعلت شأنها وأمرت بتثقيفها وتعليمها

وقد خطت المملكة خطوات كبيرة وقوية في مجال تعليم المرأة إذا ما قورن الأمر بحجم العقبات التي كانت تواجه مسيرة التعليم ، والآمال معقودة في استمرارية هذه الخطوات للوصول إلى مستوى من التقدم والرقي العلمي الذي يليق بالمرأة المسلمة في بلاد مهبط الوحي .

والتعليم بكافة مؤسساته العامة والعليا له ايجابياته وسلبياته الموجودة على أرض الواقع والتي تسعى القيادة الرشيدة بتوظيف أهل الخبرة والاختصاص لمواجهة السلبيات وتقنين الايجابيات بما يتفق مع عصر المعلوماتية والتقنية المعاصرة .

ولعله من المناسب التأكيد على أمور منها :

- **أن التعليم في المملكة تعليم متميز وسبب تميزه مصادره التي هي في الحقيقة مصادر إلهية فينبغي ألا تؤثر الدعوات المغرضة والهدامة في زعزعة هذه الحقيقة .**
- **إن التعليم على تميزه يحتاج إلى نقلة نوعية كبيرة لمواكبة عصر العولمة بما لا يؤثر على ثوابتنا.**
- **تختلف حاجات الناس وتتغير باختلاف العصر الذي يعيشون فيه وهذا يقتضي إحداث تغيير وتطوير في النظم لتناسب هذه الظروف المتباينة ومنها النظام التعليمي . " ويقصد بالتطوير إحداث مجموعة من التغيرات بقصد زيادة فعاليته أو جعله أكثر استجابة لحاجات الفرد والمجتمع . " (١)**
- **تحتل قضايا المرأة وحقوقها في مجتمعنا السعودي مكانا بارزا وفي مقدمتها حق المرأة في التعليم،و يحتاج تعليم المرأة إلى تجديد وتغيير وتطوير بصورة فعالة وحقيقية حتى تأخذ المرأة حقها كاملا من العلم والتعلم.**

ولعل من أبرز مقومات التجديد في العملية التعليمية ، تشجيع الإسلام لأهل العلم والاختصاص على الاجتهاد والقياس ، من خلال إعمال العقل وإظهار الرأي بما يخدم المصلحة العامة.

---

(١) علي راشد ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، ج١، دار الفكر العربي، القاهرة. ١٩٩٣، ص١٨٥.

والإسلام إذ يشجع على استحداث الجديد في حياة المسلمين ، يشترط فيه ألا يتعارض مع الأصول الإسلامية وقد جاء في التوجيه النبوي الشريف " من سنّ في الإسلام سنة حسنة فعمل بها بعده ، كتبت له مثل أجر من عمل بها ، ولا ينقص من أجورهم شيء ومن سنّ في الإسلام سنة سيئةٍ فعمل بها بعده ، كتبت عليه مثل وزر من عمل بها ولا ينقص من أوزارهم شيئا " (٢) .

وإذا كان التجديد حافزاً على تحسين وتجويد العملية التعليمية ، فإن الانفتاح على الخبرات النافعة الجيدة من أبرز مداخله .

وقد حثت السنة النبوية المطهرة على تلمّس مواطن الحكمة عند الآخرين والنظر فيما عندهم لتحقيق الفائدة المرجوة " الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها " (٣)

وميدان الحكمة ، ميدان واسع المجالات ومستمر باستمرار الحياة ، ويتغير ويتجدد بتغير وتجدد العصور ، " فكل علم يدرب على إتقان التعامل مع الكون والإنسان والحياة يندرج في ميدان الحكمة ." (٤) .

ومن التطوير الذي يحتاجه المجتمع استخدام كل ما هو جديد في سبيل تطوير التعليم مثل التعليم الالكتروني .

فالتعليم الذي تنشده الأمة الإسلامية اليوم " هو الذي يجمع بين العلم والتكنولوجيا وحرارة الإيمان والاستعداد لحمل وتبليغ رسالة الإسلام"(٥) .

ومن هنا فإن على المسلم أن يستفيد من كل ما من شأنه أن يحقق جودة التعليم ومن ذلك تعليم المرأة ، ولعل طالبات نظام الانتساب من أكثر الفئات حاجة إلى استخدام التعليم الالكتروني لمناسبة هذا النوع من التعليم لهن .

- **مشكلة الدراسة** :

تحتل قضايا المرأة وحقوقها في مجتمعنا السعودي مكانا بارزا وفي مقدمتها تعليم المرأة ، ويحتاج تعليم المرأة إلى تجديد وتغيير وتطوير بصورة فعالة وحقيقية حتى تأخذ المرأة حقها من العلم والتعلم .

وهناك تحديات تواجه المرأة السعودية خاصة التعليم العالي ، ومن هذه التحديات أن عشرات الآلاف من الطالبات لا يتمكن من الالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي وهناك أيضا عدم قدرة الأخريات على الانتظام في الدراسة وكخطوة إيجابية من قبل بعض الجامعات للقضاء على هذا التحدي وللإسهام

---

(٢) مسلم القشيري ، صحيح مسلم ، ج٢ ، باب الحث على الصدقة ولو بشق تمرة أو كلمة طيبة وأنها حجاب من النار ، رقم ١٠١٧ ،مرجع سابق ، ص٧٠٥

(٣) محمد بن عيسى الترمذي ، سنن الترمذي ، ج٥ ، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة ، رقم ٢٦٨٧، مرجع سابق ، ص٥١

(٤) ماجد عرسان الكيلاني ، الفكر التربوي عند ابن تيمية ، ط٢، مكتبة دار التراث ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية ، ١٤٠٧، ص٤٥

(٥) حسن البيلاوي وآخرون ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد ، مرجع سابق ، ص١٨٧.

بفاعلية في إعداد الفتاة بما يتلاءم مع دورها ورسالتها في الحياة وإسهامها الفاعل في التنمية الوطنية وذلك ضمن إطار تعزيز القيم والثوابت ؛ قامت باستحداث ما يسمى بنظام الانتساب ، ومن هذه الجامعات جامعة الطائف ، وقد مر نظام الانتساب بجامعة الطائف بعدة مراحل بدأ بالانتساب في كليات البنات وانتهاءً بنظام الانتساب المطور في جامعة الطائف .

ولتحقيق جودة مخرجات التعليم في نظام الانتساب أهمية في تحقيق إتقان التعليم وإجادته الذي هو أداة التنمية والتقدم ، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر القادرة على تحقيق أهداف المجتمع .

وللوصول إلى تعليم جيد ومخرجات جيدة من هذا النظام لا بد من تطوير طريقة تعلم الطالبات للمادة العلمية المقررة ، ومن هذه الطرق المقترحة للوصول إلى جودة هذا النظام تفعيل التعليم عن بعد لطالبات الانتساب ، والحقيقة أن التعليم عن بُعد إذا أحسن تطبيقه بأنماطه المختلفة يمكن أن يؤدي دورًا جوهريًا في تنمية وتطوير قدرات المرأة المسلمة في مجتمعنا ، خاصة وأنها تنتمي إلى شريحة عادة ما تكون منسية عندما يتصل الأمر بموضوع التنمية البشرية ، غير أن هذه التنمية لا يمكن أن تحدث دون أن تكون هناك إستراتيجية واضحة وخطة شاملةٍ للتعلم عن بُعد في مجتمعنا السعودي ويكون للمرأة النصيب الأوفر منها خاصة لمن لم تخدمها الفرص في إتمام تعليمها بالانتظام في التعليم العالي .

إن الاهتمام بالمرأة يعني الاهتمام بالأسرة برمَّتها، فهي المحور الرئيسي الذي تتمركز حوله الأسرة وتستمد منه قوتها وتماسك كيانها ، فوجود تلك الإستراتيجية أصبح ضرورة حتمية لمساعدة الطالبات المنتسبات للتعليم العالي والغير قادرات على الانتظام في الدراسة .

التعليم عن بعد بشكل عام والتعليم الإلكتروني كأحد أنماطه، نعمة كبيرة أنعم بها الله سبحانه وتعالى على هذه الأمة ، وخاصة المرأة المسلمة ؛ لما في هذا النوع من التعليم من خدمة لها والمحافظة على خصوصيتها في المجتمع الإسلامي المحافظ، حيث تتمكن المرأة المسلمة من التعلم من وفي منزلها حسب وقتها، وحسب جهدها،فهو بمثابة البساط السحري للمرأة المسلمة، والذي من خلاله يمكن للمرأة أن تتعلم في أي وقت وفي أي مكان، ولذلك يجب أن نستغل الإمكانات التي يوفرها التعليم الإلكتروني لخدمة المجتمع على وجه العموم والمرأة على وجه الخصوص.

وستتمكن المرأة من خلال التعليم الإلكتروني إكمال تعليمها، خاصة تلك التي تزوجت، أو التي لم تتمكن من إكمال تعليمها لأسباب اجتماعية أو غيرها في المدارس والجامعات.

والحقيقة أن التعليم الالكتروني له مزايا عديدة، فهو يتيح للمرأة البقاء في منزلها، سواءٌ كانت زوجة أو أمًا دون أن يأخذها هذا النوع من التعليم بعيدًا عن

الزوج أو الأطفال، كما يتيح الاستفادة الذاتية للمرأة من خلال تحقيق ماتصبو إليه من نمو وتطلعات وزيادة الثقة بالنفس عند التعامل مع الآخرين وكذلك استفادة أطفال الأسرة في كون الأم قدوة يمكن أن يُحتذى بها في

تنظيم عاداتها الدراسية، كما يتم تبادل الخبرات مع نساء أخريات والاستفادة من تجاربهن المماثلة في الحياة، كما لا يجب أن ننسى أن التعليم الالكتروني يعين المرأة في التخلص من القلق والمخاوف التي تساورها في أن تكون طالبة علم تعود مرة أخرى لمقاعد الدراسة.

ولأهمية هذا الموضوع ستقوم هذه الدراسة بتناول هذا الموضوع وتطبيق استبانة على طالبات الانتساب بكلية الآداب في جامعة الطائف .

- **تساؤلات الدراسة** :

تتحدد الدراسة في التساؤلات التالية :

- ما أهمية استخدام التعليم الالكتروني في النظام التعليمي بالانتساب المطور بجامعة الطائف من وجهة نظر طالبات الانتساب ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية التعليم الالكتروني باختلاف عينتي الدراسة من طالبات كلية الآداب وكلية العلوم المالية والإدارية ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى :

- التعرف على أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام التعليم بالانتساب المطور بجامعة الطائف .
- التعرف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية التعليم الالكتروني باختلاف عينتي الدراسة من طالبات كلية الآداب وكلية العلوم المالية والإدارية .

- **أهمية الدراسة** :

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الاهتمام بجودة المخرجات التعليمية على جميع الأصعدة ومنها الاهتمام بمخرجات جيدة من نظام الانتساب .
- إثراء الفكر التربوي المعاصر الذي يفتقر إلى دراسات وأبحاث في مجال جودة مخرجات تعليم من نظام الانتساب .
- العمل على تفعيل استخدام التعليم الالكتروني في تحقيق جودة المخرجات التعليمية.
- مساعدة طالبات الانتساب في دراسة المقررات الدراسية في أي مكان وفي أي زمان .
- من جهة أخرى تفيد هذه الدراسة القائمين على نظام الانتساب في الاستفادة من التعليم الالكتروني في تدعيم الوصول إلى الجودة .

- **الإطار النظري** :

- **أولاً : نبذة عن نظام الانتساب في جامعة الطائف** :

يعد نظام الدراسة بالانتساب أحد أنماط التعليم العالي في كثير من الجامعات ومؤسسات التعليم على المستوى المحلي والعالمي والذي يهدف بشكل عام إلى تحقيق رغبات عدد من الطلاب والطالبات اللذين لا تمكنهم ظروفهم الأسرية والاجتماعية والاقتصادية من مواصلة دراستهم الجامعية بنظام الانتظام. وقد تم تطبيق هذا النظام بداية في كلية التربية القسم الأدبي قبل انضمامها لجامعة الطائف. وقد كان النظام في تلك الفترة مقتصرا على

بعض الأقسام الأدبية.اتصال الطالبات بعضو هيئة التدريس فيما يخص المادة العلمية يتم التنظيم مع العضوات لتحديد الساعات المكتبية للرد على استفسارات الطالبات والمراجع والاختبارات . نلاحظ أن الطالبة في النظام القديم تعتمد على المرجع المحدد لها من قبل عضو هيئة التدريس للحصول على المادة العلمية فقط وهذه الطريقة لا تعطي الطالبات حصيلة تعليمية جيدة .

- **تطور هذا النظام** :

تم تطوير نظام الانتساب التقليدي ليصبح النظام المطور للانتساب في عام ١٤٣١هـ. وهذا النظام هو دمج لمفهوم الدراسة الجامعية بطريقة الانتساب التقليدي مع مفهوم التعليم الإلكتروني باستخدام الأدوات التقنية، ليرفع بذلك جودة العملية التعليمية ويضمن نجاحها بطريقة سهلة وميسرة فالانتساب المطور يتشارك مع الانتساب التقليدي في مبدأ الدراسة بدون حضور ويضيف إلى ذلك خدمات جديدة ومتميزة، منها على سبيل المثال لا الحصر مايلي :

- توفير نظام إلكتروني متكامل للدراسة يحتوي على عدد من الأدوات المساعدة
- إمكانية تحميل المحاضرات من خلال الإنترنت وحفظها في الحاسوب الشخصي
- تسهيل آليات التواصل مع مشرفي المواد من خلال النظام عبر الإنترنت
- توفير إمكانية إتمام جميع التعاملات المتعلقة بالدراسة من قبول وتسجيل وغير ذلك دون الحاجة للحضور إلى مقر الجامعة
- توفير خدمات اتصال وخدمات دعم ومساندة لخدمة الطلاب والطالبات
- توفير مراكز منتشرة في جميع مناطق المملكة لأداء الاختبارات
- توفير قناة تلفزيونية لخدمة العملية التعليمية. (٦)

ولكن هذه اللوائح لم تفعل في الوقت الحالي وقد تم تطوير آلية استفادة الطالبات من المواد العلمية بعمل دورات تعليمية تعريفية للمقررات الدراسية لمدة ثلاثة أسابع في كل فصل دراسي بحيث تقسم (أسبوعان في بداية الفصل الدراسي وأسبوع واحد قبل الاختبارات النهائية) .

والهدف من عمل هذه الدورات تعريف الطالبات بأستاذ المادة ومفردات كل مادة والتعرف على المحتوى التعليمي من خلال دروس تعطى للطالبات خلال فترة الدورة في قاعات الجامعة وفروعها .

- **ثانياً :التعليم الالكتروني**
- **مفهوم التعليم الالكتروني** :

تزايد الاهتمام بالتعليم عن بعد في البلاد المتقدمة والعديد من البلاد النامية ليصبح جزءًا من أنظمة التعليم فيها لما يمتلكه من قوة كامنة.. يمكن أن يساهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد نبع ذلك الاهتمام العالمي بهذا النوع من التعليم بسبب التطورات الهائلة التي تحدث في حقل تقنية المعلومات والاتصالات.

---

(٦) جامعة الطائف ، كلية الآداب ، وحدة الانتساب .

فالتعليم الإلكتروني نمط يستخدم تقنية المعلومات والاتصالات لخدمة التعليم التقليدي وتطويره وتجويده ونقله نقلة نوعية حيث يقوم على مفهوم التعلم الذاتي وتوظيف وسائط التكنولوجيا الحديثة في التعليم ، وعلى مفهوم عدم تواجد المعلم والمتعلم في توقيت واحد وفي مكان واحد ، والمتعلم في التعليم الالكتروني لا يكون متفرغاً للدراسة كما في التعليم التقليدي .

وقد قام العلماء بتقديم تعريفات متعددة للتعليم الالكتروني تشابهت في أغلبها ومن هذه التعريفات ما يلي :

" هو نظام تفاعلي للتعليم من بعد ، يقدم للمتعلم وفقاً للطلب On Demand ، ويعتمد على بيئة إلكترونية – رقمية – متكاملة ، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية ، والإرشاد والتوجيه ، وتنظيم الاختبارات ، وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها " (٧) .

ويعرفه أحمد سالم بأنه : " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية .. لتوفير بيئة تعليمية / تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم " (٨) .

أما إبراهيم الوكيل فيعرف هذا النوع من التعليم على أنه : " التعليم الذي يتم عن طريق الحاسب الآلي وأي مصادر أخرى على الحاسب تساعد في عملية التعليم والتعلم وفيه يحل الحاسب محل الكتاب ومحل المعلم حيث يقوم جهاز الحاسب بعرض المادة العملية على الشاشة بناء على استجابة الطالب أو طلبه ويطلب الحاسب من المتعلم المزيد من المعلومات ويقدم له المادة المناسبة بناء على استجابته " (٩) .

فالتعلم الالكتروني هو أسلوب حديث من أساليب التعليم، توظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في الفصل الدراسي وهذا الحق مكفول لأي فرد في المجتمع من الجنسين، ومن جميع الفئات العمرية، ويتميز هذا النوع من التعلم بأنه لا يتقيد بوقت، أو بفئة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم، فهو يلبي حاجات المجتمع ويتناسب مع كل مستويات الطموح لأفراده، ورغباتهم في تطوير قدراتهم .

ومن هنا فلتعليم الإلكتروني نمط يستخدم تقنية المعلومات والاتصالات لخدمة التعليم التقليدي وتطويره وتجويده ونقله نقلة نوعية .

---

(٧) محمد عبد الحميد ، منظومة التعليم عبر الشبكات ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٤٢٦هـ ، ص٥ .
(٨) أحمد سالم ، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، ط١، مكتبة الرشد ، الرياض ، ص٢٨٩.
(٩) إبراهيم عبد الوكيل ، سعاد شاهين ، المدرسة الإلكترونية ، رؤى جديدة لجيل جديد ، المؤتمر العلمي الثامن : المدرسة الإلكترونية ، القاهرة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ٢٩- ٣١ أكتوبر ، ٢٠٠١، ص٣٩.

- **أهداف التعليم الالكتروني** :

يهدف التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد على الاستخدام الأمثل لشبكة الإنترنت في التعليم، وتطوير العملية التعليمية، وتغيير نمط أداء المعلم والمتعلم ، وتحقيق التفاعل بينهما عبر عالم بلا أوراق، ومؤسسات تعليمية بلا أسوار، ومن خلال ما يعرف بالفصول الذكية، أو الافتراضية، أو الإلكترونية. وهذه الفصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب، ولكنها على الشبكة العالمية من دون أن يقيدها زمان أو مكان، ويشارك الطلبة في حالات تعلم تعاونية وجماعية تقوم على الفهم والاستيعاب، بعيداً عن الحفظ، والتلقين فالتعليم الإلكتروني يوسع حدود التعليم والتعلم؛ لأن التعليم يمكن أن يحدث في البيت وفي المدرسة وفي أماكن الاستراحة والترفيه، وفي أي وقت، ويتصف بالمرونة المطلقة من حيث الزمان والمكان، هذا بدوره يجعل المتعلم أكثر نشاطا والتصاقا بالمنهج ، وهناك عدة أهداف للتعليم الالكتروني منا ما ذكره (سالم ، ٢٠٠٤م) فيما يلي :

- إيجاد بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة .
- تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية .
- دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات والآراء والمنافسات والحوارات الهادفة ولتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة .
- إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة .
- إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات
- تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة المتلاحقة .
- توسيع دائرة الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية .
- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم . (باختصار) . (١٠) .

من ذلك نرى أهمية استخدام التعليم الالكتروني الذي سيؤدي دوراً بارزاً في تطوير وتجويد عملية التعليم خاصة بالنسبة لطالبات الانتساب .

- **أهمية التعليم الالكتروني** :

أن الاهتمام بالتعليم الألكتروني يرجع إلى الحاجة الملحَّة لتحديث مهاراتِ الكوادر البشرية العاملة لتحقيق التنمية البشرية، فتلك التقنية أصبحت أداة المجتمعات الفاعلة لتحقيق التنمية البشرية المستديمة في ظل اقتصاد عالمي يرتكز على المعرفة، فمن خلال تلك التقنية أصبح من الممكن الوصول السريع لمصادر المعلومات عبر الربط الشبكي الذي تُيسره والذي يتجاوز الحدود الجغرافية والثقافية للمجتمعات المختلفة، بل ويتجاوز تلك الحدود حتى ضمن نطاق المجتمع الواحد بشرائحه المتعددة.

---

(١٠) أحمد محمد سالم ، مرجع سابق ، ص ص٢٩٣،٢٩٥.

فقد أصبح هذا النوع من التعليم الأداةَ التي يتطلَّع إليها المسئولين في المجال التربوي للنهوض بجميع شرائح تلك المجتمعات؛ بسبب المزايا العديدة التي يتضمنها هذا النوع من التعليم ، وخاصة يساهم في تنمية شريحة النساء ،

وقد استطاع التعليم الإلكتروني تلبية حاجات كثير من المتعلمين والمتدربين، وقدم خدمات تربوية وتدريبية قابلة للنمو، وأكدت كثير من الدراسات جدوى التعليم الإلكتروني، وأتاح فرص التعليم على نطاق واسع، وشكل التعليم الإلكتروني فرصة للفئات التي حُرمت من التعليم لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو جغرافية أو غيرها من الأسباب والعوائق .

فهناك مزايا يمكن أن تستفيد منها الطالبات خاصة اللاتي يدرسن بنظام الانتساب أن يستفدن من هذا النوع من التعليم ، وقد ذكر (الموسى والمبارك) عدة مبررات ومميزات لاستخدام التعليم الالكتروني مثل :

- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم ، وبين الطلاب والمعلم .
- المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب .
- سهولة الوصول للمعلم .
- توفر المناهج طوال اليوم ، والاستمرارية في الوصول إلى المناهج.
- الاستفادة القصوى من الزمن ." (١١) .

مما سبق يتضح أن التعليم الإلكتروني يخدم العملية التعليمية عامة ونظام الانتساب بشكل خاص ، ونظرا لطبيعة المرأة المسلمة وارتباطها الأسري ، فإننا نرى أن هذا النوع من التعليم يعتبر واعدا لتثقيف ربات البيوت ومن يتولين رعاية وتربية الأبناء . وبذلك فالتعليم عن بعد يؤدي دورًا مهمًا وفعَّالا في تنمية قدرات المرأة المسلمة ،و يساعد ها على تحسين أوضاعها والتكيف مع المتغيرات الحادثة مما يؤدي دورًا جوهريًا في تنمية وتطوير قدرات المرأة المسلمة .

- **الدراسات السابقة**

بالإطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت في مجال التعليم الالكتروني لم تجد الباحثة دراسات أجريت على عينة مماثلة على عينة البحث الحالي ، وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات السابقة في مجال التعليم الالكتروني التي أجريت في التعليم العالي نظام الانتظام والتعليم العام :

١- دراسة مها عمر السفياني ، ١٤٢٨ :

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية واستخدام التعليم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في المدارس الحكومية والأهلية ، ومعرفة هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر عينة الدراسة حول أهمية الاستخدام ، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية : أهمية التعليم الالكتروني بدرجة كبيرة في تدريس الرياضيات من وجهة نظر عينة الدراسة . (١٢) .

---

(١١) عبدالله الموسى ، أحمد المبارك ، التعليم الالكتروني (الأسس والتطبيقات) ، الرياض، ٢٠٠٥، ص ص ١١٢- ١١٧.

(١٢) مها عمر السفياني ، أهمية واستخدام التعليم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، ١٤٢٨هـ

٢- دراسة عبد المنعم سليمان الردادي ١٤٢٨:

هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية التعليم الالكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة ، واتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين تجاه ذلك ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو دور المعلم والتلميذ ، وطرق التدريس ، عند استخدام التعليم الالكتروني في تدريس الرياضيات كانت عالية ، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس أثناء الخدمة على استخدام طرق التدريس المعتمدة على التعليم الالكتروني . (١٣) .

٣- دراسة فواز هزاع الشمري ، ١٤٢٨:

هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة ، وقد أشارت الدراسة في نتائجها إلى الموقف الإيجابي للمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الالكتروني وأهمية استخدامه للمعلمين . (١٤) .

٤- دراسة عبد الله الموسى ، ٢٠٠٢:

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية وضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الانترنت ، وقد وضعت الدراسة خطة مقترحة لوضع مشروع يتم من خلاله تقديم المنهج الانترنتي وإيضاح أهدافه ودواعيه ومحتوياته ومتطلبات هذا المشروع المادية والبشرية ومراحل تنفيذ خطة المشروع . (١٥) .

٥- دراسة هيفاء فهد المبيريك ، ١٤٢٣:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التعليم الالكتروني من خلال الكتابات النظرية والبرامج الإلكتروني المقدمة عبر الشبكة العالمية للمعلومات وتطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الالكتروني مع نموذج مقترح ، كما اقترحت الدراسة جزئية من مقرر اللغة الإنجليزية لأهداف معتمدة في الشبكة العالمية للمعلومات مركزة على مهارة الكتابة . (١٦) .

- **التعليق على الدراسات السابقة :**

الدراسات السابقة تناولت أهمية التعليم الالكتروني في التعليم العام أو في التعليم العالي وبذلك فهي تتشابه مع الدراسة الحالية في ذلك ، ولكن الدراسة الحالية تختلف عن تلك الدراسات السابقة في أنها تتناول أهمية هذا النوع من التعليم في تعليم نظام الانتساب وليس في نظام الانتظام .

---

(١٣) عبد المنعم سليمان الردادي ، اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة أم القرى ، كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم الناهج وطرق التدريس

(١٤) فواز هزاع الشمري ، أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير مقدمة لجامعة أم القرى ، كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم مناهج وطرق تدريس ، ١٤٢٨

(١٥) عبد الله الموسى ، التعليم الالكتروني ، مفهومه خصائصه ، فوائده ، عوائقه ، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ١٦- ١٧/ ١٤٢٣، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠٠٢م.

(١٦) هيفاء فهد المبيريك ، التعليم الالكتروني : تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الالكتروني ، مع نموذج مقترح ، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ١٦- ١٤٢٢/١٨هـ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠٠٢.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري للدراسة .

- **اجراءات الدراسة** :
- **حدود الدراسة** :

7 عينة البحث : تتكون عينة البحث من (١٢٤طالبة) من طالبات الانتساب المطور من السنة الأولى بكليتي الآداب قسم الشريعة (٥٧ طالبة) والعلوم المالية والإدارية (٦٧ طالبة) ، متوسط عمري (٢٩,٦٥) وانحراف معياري (٦,٥٤).

7 أداة البحث : تم استخدام استبيان " أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام الانتساب المطور بجامعة الطائف من إعداد الباحثة (ملحق رقم ١) ويتكون هذا الاستبيان من (٢٢) عبارة صيغت بصورة ايجابية وضعت لتقيس أهمية استخدام التعليم الالكتروني ، وتكون الإجابة عنها باستخدام أحد البدائل الخمس التالية (أوافق بشدة ، أوافق ، أوافق إلى حد ما ، غير موافق غير موافق بشدة) بحيث تأخذ أوافق بشدة الدرجة (٥) ، أوافق الدرجة (٤) أوافق الى حد ما الدرجة (٣) غير موافق الدرجة (٢) ، غير موافق بشدة الدرجة (١).

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الواقع الحالي وهو الأنسب لأهداف الدراسة الحالية .

- **مصطلحات الدراسة** :

التعليم الالكتروني : يعرفه الراشد بأنه " توسيع مفهوم عملية التعلم والتعليم لتتجاوز حدود جدران الفصول التقليدية والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر يكون لتقنيات التعليم التفاعلي عن بعد دور أساسي فيها " (١٧). ويمكن تعريف التعليم الالكتروني بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائل الالكترونية في إيصال المحتوى التعليمي للطلاب في أي وقت وفي أي مكان .

- **أداة الدراسة** :
- **الشروط السيكومترية** :
- **أولاً : حساب الصدق** :

تم حساب صدق أداة الدراسة باستخدام الطريقتين التاليتين:

7 **صدق المحكمين** : تم عرض الأداة على عدد (٩) من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة الطائف وأسفرت عن تعديل بعض العبارات وفقا لآرائهم .

7 **صدق التجانس الداخلي** : تم حساب التجانس الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة ، والمجموع الكلي للأداة

---

(١٧) فارس إبراهيم الراشد ، التعليم الالكتروني واقع وطموح ، ورقة عمل مقدمة للندوة الأولى للتعليم الالكتروني بالرياض ، ٢٠٠٢م

باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ويوضح الجدول (١) نتائج هذا التحليل .

جدول (١) : يوضح التجانس الداخلي لمفردات استبيان (أهمية التعليم الالكتروني)

العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	,٨٢٦ **
٢	,٨٥٧**
٣	,٨٣٥**
٤	,٨٥٥**
٥	,٨٣٥**
٦	,٨٧٦**
٧	,٨٦٨**
٨	,٨٨٧**
٩	,٨٤٣**
١٠	,٨٦٧**
١١	,٨٩٠**
١٢	,٨٧٨**
١٣	,٨٩٥**
١٤	,٨٧٩**
١٥	,٩٠٣**
١٦	,٨٧٦**
١٧	,٨٨٢**
١٨	,٩٠٣**
١٩	,٨٨٤**
٢٠	,٨٩٤**
٢١	,٨٨٠**
٢٢	,٩٠٨**

** *دال عند مستوى ٠١ ,*

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط للعبارات بالمجموع الكلي لدرجات الاستبيان تراوحت بين (٨٢٨ ,) و (٩٠٨,) دالة عند مستوى (٠١,).

- **ثانياً : حساب الثبات :**

تم حساب ثبات الأداة باستخدام الطرق التالية :

١- طريقة α كرونباخ .

٢- طريقة التجزئة النصفية ل (سبيرمان – براون)

٣- طريقة التجزئة النصفية ل (جتمان)

والجدول (٢) يوضح معاملات الثبات الخاصة بالأداة .

جدول (٢): يوضح قيم معاملات الثبات لاستبيان (أهمية استخدام التعليم الالكتروني)

α كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان – براون)	التجزئة النصفية (جتمان)
,٩٨٥	,٩٣٨	,٩٣٥

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الثبات عالية وهذا يدل على ثبات الاستبيان .

- **نتائج الدراسة** :

الإجابة على السؤال الأول : والذي ينص على :
ما أهمية استخدام التعليم الالكتروني في النظام التعليمي للانتساب المطور ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة بالنسبة لكل مفردة من مفردات الاستبيان ، والجدول (٣) يوضح نتائج التحليل :

جدول (٣) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لمفردات الاستبيان

المفردات	أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	٤٩	٣٩,٥	٣٢	٢٥,٨	٢٠	١٦,١	١٣	١٠,٥	١٠	٨,١
٢	٦٠	٤٨,٤	٢٢	١٧,٧	١٧	١٣,٧	١٤	١١,٣	١١	٨,٩
٣	٤٨	٣٨,٧	٣١	٢٥	١٦	١٢,٩	١٢	٩,٧	١٧	١٣,٧
٤	٥٣	٤٢,٧	٢٩	٢٣,٤	١٩	١٥,٣	١٠	٨,١	١٣	١٠,٥
٥	٤٧	٣٧,٩	٣٠	٢٤,٢	١٩	١٥,٣	١٣	١٠,٥	١٥	١٢,١
٦	٤٩	٣٩,٥	٣٠	٢٤,٢	٢٢	١٧,٧	١١	٨,٩	١٢	٩,٧
٧	٤٥	٣٦,٣	٣١	٢٥	٢٣	١٨,٥	١١	٨,٩	١٤	١١,٣
٨	٥١	٤١,١	٣٠	٢٤,٢	٢١	١٦,٩	١٠	٨,١	١٢	٩,٧
٩	٥٤	٤٣,٥	٢٥	٢٠,٢	٢٢	١٧,٧	٨	٩,٥	١٥	١٢,١
١٠	٦١	٤٩,٢	٢٨	٢٢,٦	١٧	١٣,٧	٧	٥,٦	١١	٨,٩
١١	٥٨	٤٦,٨	٢٥	٢٠,٢	٢١	١٦,٩	٩	٧,٣	١١	٨,٩
١٢	٥٩	٤٧,٦	٢٤	١٩,٤	١٢	٩,٧	١٣	١٠,٥	١٦	١٢,٩
١٣	٥١	٤١,١	٢٩	٢٣,٤	١٣	١٠,٥	١٣	١٠,٥	١٨	١٤,٥
١٤	٥٦	٤٥,٢	١٩	١٥,٣	١٦	١٢,٩	١٥	١٢,١	١٨	١٤,٥
١٥	٥٠	٤٠,٣	٢٠	١٦,١	٢١	١٦,٩	١٨	١٤,٥	١٥	١٢,١
١٦	٤٢	٣٣,٩	٢٣	١٨,٥	٢٥	٢٠,٢	١٨	١٤,٥	١٦	١٢,٩
١٧	٤٦	٣٧,١	٢٨	٢٢,٦	١٥	١٢,١	١٣	١٠,٥	٢٢	١٧,٧
١٨	٥٦	٤٥,٢	١٩	١٥,٣	٢٠	١٦,١	١٦	١٢,٩	١٣	١٠,٥
١٩	٥٠	٤٠,٣	٢٣	١٨,٥	٢٠	١٦,١	١٥	١٢,١	١٦	١٢,٩
٢٠	٤٠	٣٢,٣	٢٨	٢٢,٦	١٨	١٤,٥	٢٣	١٨,٥	١٥	١٢,١
٢١	٤٥	٣٦,٣	٢٣	١٨,٥	٢٥	٢٠,٢	١٢	٩,٧	١٩	١٥,٣
٢٢	٤٨	٣٨,٧	٢٤	١٩,٤	٢٤	١٩,٤	١١	٨,٩	١٧	١٣,٧

يتضح من الجدول السابق ووفقا للنسب المئوية أن أعلاها وجد في البديل (أوافق بشدة) وفيما يلي ترتيب مفردات الاستبانة تنازليا من الأعلى إلى الأدنى مرتبة كالتالي :

حازت العبارة العاشرة وهي (يقوم باعداد طلاب مؤهلين وقادرين على استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت) على النسبة الأعلى وهي ٤٩,٢ ، تلتها العبارة رقم (٢) وهي (يتيح الفرصة للطالبات الاشتراك بالبرامج التعليمية في

أي وقت وفي أي مكان) حازت على (٤٨,٤، ثم العبارة رقم (١٢) وهي (يسهل الوصول إلى المعلم ويقضي على حواجز المسافة التي يتطلبها نظام الانتساب .) حازت على (٧٤,٦) ثم العبارة رقم (١١) والتي تقول (يسهل اكتساب المعرفة والمهارات بجودة وكفاءة وفي أقل وقت ممكن .) حازت على (٦٤,٨) تلتها العبارة رقم (١٨) ونصها (يساعد في التواصل مع المعلمين الكترونيا لتبادل الآراء ووجهات النظر)حازت على (٤٥,٢) وبنفس النسبة العبارة رقم (١٤) وتنص على (يناسب الظروف المجتمعية لطالبات الانتساب) ثم العبارة رقم (٩) والتي تنص على (يهيئ أساليب جديدة لتدريب الطالبات على مواجهة الثورة المعلوماتية) بنسبة (٤٣,٥)، تلتها العبارة رقم (٤) وقد نصت على (ينمى اتجاهات إيجابية نحو التعلم) بنسبة (٤٢,٧) ثم العبارة رقم (٨) التي نصت على (يساعد على البحث والتقصي) بنسبة (٤١,١) وبنفس النسبة العبارة رقم (١٣) وقد نصت على (يوفر التعلم في جو من الخصوصية .) تلتها العبارة رقم (١٥) التي كان نصها (يساعد على استغلال الوقت بكفاءة) بنسبة (٤٠,٣) ثم العبارة رقم (١) والتي نصت على (يطور دور المعلم حتى يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة) بنسبة (٣٩,٥) تساوت معها العبارة رقم (٦) وقد نصت على (يوفر التغذية الراجعة المستمرة للمعلم والمتعلم) تلتهما العبارة (٣) وقد نصت على (يعمل على الإثارة والتشويق في العملية التعليمية) بنسبة (٣٨,٧) وبنفس النسبة العبارة رقم (٢٢) والتي نصت على (يساعد في إيجاد بيئة تعليمية داخل المنزل) ثم العبارة رقم (٥) وكان نصها (يبعِد الملل عن الدراسة) بنسبة(٣٧,٩) ثم العبارة رقم (١٧) وكان نصها (يعتبر حلا واعدا لحاجات طالبات الانتساب) بنسبة (٣٧,١) ثم العبارة رقم (٧) وقد نصت على (يستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم) بنسبة (٧٣,٣) وبنفس النسبة العبارة رقم (٢١) والتي نصت على (يساعد على إثراء المادة العلمية لطالبات الانتساب) ثم العبارة رقم (١٦) وقد نصت على يجعل التعليم أبقي أثرا ويجعله أكثر ثباتا في ذهن الطالبات .) بنسبة (٣٣,٩) تلتها العبارة رقم (٢٠) وقد نصت على (يتيح تطبيق مبدأ استمرارية التقويم .) بنسبة (٣٢,٣).

يتضح مما سبق أن درجة الموافقة على عبارات الاستبانة كانت عالية جداً بمعنى أنها تتفق جميعا على أن درجة الأهمية كبيرة ، وهذا يدل على الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التعليم الالكتروني في التعليم من قبل عينة الدراسة لكونه يساعد على استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت كما أنه يتيح الفرصة للطالبات الاشتراك بالبرامج التعليمية في أي وقت وفي أي مكان ، إلى جانب القضاء على حاجز المسافة التي يتطلبها نظام الانتساب ، وغير ذلك من الجوانب الهامة للتعليم الالكتروني التي تم تناولها من خلال عبارات الاستبانة .

- **الإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على** :

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية التعليم الالكتروني باختلاف عينتي الدراسة من طالبات كلية الآداب وكلية العلوم المالية والإدارية ؟ "

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين عينتي الدراسة في أهمية استخدام التعليم الالكتروني ويوضح جدول (٤) نتائج التحليل

جدول (٤) : يوضح قيمة (ت) للفروق بين عينتي الدراسة في أهمية استخدام التعليم الالكتروني

المتغير	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية		قيمة (ت)
	آداب	علوم مالية وإدارية	آداب	علوم مالية وإدارية	
أهمية استخدام التعليم الالكتروني	٧١,٥٠	٩٠,٢٣	٣٠,٣٧	١٩,٤٤	٤,١٢◆◆

**دال عند مستوى ٠١ ,

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ , حيث جاءت قيمة (ت) مساوية ٤,١٢ بين عينتي الدراسة (آداب ، علوم مالية وإدارية) في أهمية استخدام التعليم الالكتروني في نظام التعليم بالانتساب المطور لصالح طالبات كلية العلوم المالية والإدارية حيث جاء متوسطها الحسابي مساويا ٩٠,٢٣ ، وقد يفسر ذلك في ضوء طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسونها والتي تتسم بالصبغة العلمية والتي تتطلب استمرارية التواصل مع أعضاء هيئة التدريس مدة أطول ، من المواد النظرية المقررة على قسم الشريعة بكلية الآداب .

- **التوصيات** :

7 المبادرة إلى وضع خطة استراتيجية لتطبيق ونشر التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية من خلال المركز الوطني .

7 توفير الدعم المادي والمعنوي للمرأة، سواءٌ من الجهات الحكومية أو مؤسسات القطاع الخاص في كل البلاد العربية لاستكمال تعليمها العالي في المؤسسات التعليمية، التي تتبنَّى فلسفة التعلم عن بُعد.

7 تطوير برامج دراسية وتدريبية تقدم بأسلوب التعلم عن بُعد بالتعاون مع مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات موجهة لشريحة النساء ومستنبطة من احتياجاتهم الفعلية أو احتياجات سوق العمل للمساهمة في توفير المهن الإلكترونية التي تؤهلهن للعمل من منازلهن..

7 تشجيع مؤسسات المجتمع المدني المهتمة بالمرأة على بناء منتديات إلكترونية ثقافية خاصة بالنساء، تدعمهن في شئونهن الحياتية، وتهيئ لهن فرصة المشاركة بمجتمع المعلومات، بما يكفل حمايتهن من الاستغلال وتبصيرهن بكيفية حماية أبنائهن من مساوئ التكنولوجيا .

7 تشجيع استخدام نظم إدارة التعلم وتقنيات التعلم الإلكتروني الأخرى لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجهات الأكاديمية والعمل على وضع نظام واضح لتحفيز ودعم المهتمين بذلك. تطوير وتبني أدوات قياسية لتحديد مدى الاستعداد المتوافر لتخطيط وتطبيق التعلم الإلكتروني بالجامعات والمؤسسات التعليمية الأكاديمية الأخرى.

7 الاستمرار في توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ببرامج التعلم الإلكتروني تضمن حصولهم على المهارات اللازمة للتعامل مع برامجه بكفاءة عالية.

- دعم البحوث الهادفة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، والتعاون مع المؤسسات الخاصة والحكومية لتطوير برامج التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد لذوي الاحتياجات الخاصة.
- حث الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على بذل المزيد والاستمرار في المشاركة في بناء المحتوى التعليمي وجعله متاحا للمتعلمين.
- نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في المجتمع، وتوضيح أهميته للمرأة وخاصة الملتحقات بنظام الانتساب.

• قائمة المصادر والمراجع :

١- إبراهيم عبد الوكيل ، سعاد شاهين ، المدرسة الإلكترونية ، رؤى جديدة لجيل جديد المؤتمر العلمي الثامن : المدرسة الإلكترونية ، القاهرة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ٢٩- ٣١ أكتوبر ، ٢٠٠١

٢- أحمد محمد سالم ، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، ط١، مكتبة الرشد ،الرياض .

٣- جامعة الطائف كلية الآداب ، وحدة الانتساب .

٤- عبد الله الموسى ، التعليم الألكتروني ، مفهومه خصائصه ، فوائده ، عوائقه ، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ١٦- ١٧/ ١٤٢٣، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠٠٢م

٥- عبدالله الموسى ، أحمد المبارك ، التعليم الالكتروني (الأسس والتطبيقات) ، الرياض ٢٠٠٥.

٦- عبد المنعم سليمان الردادي ، اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة أم القرى ، كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم الناهج وطرق التدريس

٧- علي راشد ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، دار الفكر العربي، القاهرة. ١٩٩٣،

٨- فارس إبراهيم الراشد ، التعليم الالكتروني واقع وطموح ، ورقة عمل مقدمة للندوة الأولى للتعليم الالكتروني بالرياض ، ٢٠٠٢م .

٩- فواز هزاع الشمري ، أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير مقدمة لجامعة أم القرى ، كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم مناهج وطرق تدريس ١٤٢٨.

١٠- ماجد عرسان الكيلاني ، الفكر التربوي عند ابن تيمية ، ط٢، مكتبة دار التراث ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية ، ١٤٠٧ .

١١- محمد عبد الحميد ، منظومة التعليم عبر الشبكات ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٤٢٦ه

١٢- محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي ، سنن الترمذي ، تحقيق أحمد شاكر وآخرون ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان .

١٣- مسلم بن الحجاج القشيري ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت

١٤- مها عمر السفياني ، أهمية واستخدام التعليم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، ١٤٢٨.

١٥- هيفاء فهد المبيريك ، التعليم الالكتروني : تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الالكتروني ، مع نموذج مقترح ، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة ١٦- ١٨/١٤٢٢هـ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

****

البحث الثاني :

" العفو و علاقته بالضغوط النفسية لدى طالبات جامعة الطائف بالكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) و الكلية النظرية (الآداب)."

إعداد :

د / سنـــاء حسن عماشـــه
استاذ علم نفس النمو المساعد
كلية التربية جامعة الطائف

" العفو و علاقته بالضغوط النفسية لدى طالبات جامعة الطائف بالكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) و الكلية النظرية (الآداب)."

د / سناء حسن عماشه

- **مقدمة** :

تسيطر على حياة الإنسان المعاصرة الضغوط النفسية في مختلف جوانب حياته سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو العاطفية، فقلما تجد شخصا تخلو حياته من أي مظهر من مظاهر الضغوط النفسية، فبالرغم مما جلبته حضارة القرن الواحد والعشرين من سبل السعادة لإنسانها إلا أنها في الوقت ذاته جلبت الكثير من المتاعب النفسية الناتجة عن صعوبة مواكبة هذه التطورات، فالعالم سريع التغير وما هو حديث ومعاصر اليوم سيكون بالمستقبل القريب إرثا من الماضي. (عبد الحافظ وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٢٢).

ومما لا شك فيه أن طلبة الجامعات هم إحدى الشرائح المهمة في المجتمع والتي تعاني من بعض المشكلات والأزمات منها: أولا المشكلات التي يواجهها الشباب والمتعلقة بفهم ذواتهم وقبولها والاتصال مع الآخرين في الواقع بصورة إيجابية والمشكلات التي تتضمن سلوك هؤلاء الشباب وتصرفاته مع أسرهم ومجتمعاتهم. (الرفوع والحجايا، ٢٠٠٨، ١١٧).

وفي هذا الإطار تظهر أهمية قيمة العفو وآثرها على الصحة النفسية للأبناء فتذكر (الجهني، ١٤٣١، ٢٤٢) أن "تنشئة الأبناء على الآداب والقيم والأخلاق الإسلامية تجنبهم – بإذن الله – الكثير من العقد النفسية والأمراض الاجتماعية، ومن بين هذه الأخلاق العظيمة التي تميزت بها الشريعة الإسلامية والتي تعد من أسمى صور الإحسان التي دعا الله عز وجل إليها خلق العفو عند المقدرة إذا لم يكن الاعتداء على حق الله تعالى".

- **مشكلة البحث**:

تشكل الضغوط النفسية أثرا كبيرا على مستقبل الطلبة في المرحلة الجامعية، حيث أنها المرحلة النهائية من التعليم والتي يفترض بالطالب بعدها مواجهة الحياة العملية بكل ما تتطلبه من مشاكل وصعوبات تحتاج إلى قوة نفسية من الطالب.

فالطالب في تلك الفترة يفكر في العديد من الأمور والتي تمثل له تحديات كبيرة، قد ينتج عنها ضغوط نفسية هائلة، خصوصا في الدول العربية، والتي تقف في موقع وسط بين الدول شديدة الفقر والتخلف ، وبين الدول المتقدمة الأمر الذي يجعل الشباب ينظر إلى المستقبل نظرة بها الكثير من الضبابية سواء من حيث الدور المنوط به، أو قدرته على مواجهة المستقبل.

ونتيجة لذلك فإن الأمر يحتاج إلى دراسات مستفيضة لمواجهة موضوع الضغوط التي يواجهها الشباب وخصوصا في المرحلة الجامعية ، وقد رصدت العديد من الدراسات وجود تأثيرات سلبية للضغوط النفسية التي يعاني منها الشباب في المرحلة الجامعية، حيث تذكر دراسة (كواسة و محمود، ٢٠١٠، ١٧٣) أنه قد "انتشرت في الآونة الأخيرة العديد من الاضطرابات النفسجسمية التي

زادت بين المراهقين بنسبة كبيرة ، وهذا يرجع إلى كثرة الأحداث الضاغطة التي أثرت على حياتهم اليومية، ومن ثم قامت دراسات عديدة من أجل الفهم الجيد لنمو الأمراض النفسجسمية ببحث العلاقة بين هذه الأمراض والشعور بالتماسك".

كما أوصت بعض الدراسات بالحاجة الملحة إلى عمل دراسات تتناول موضوع الضغوط النفسية التي يعاني منها الشباب فقد أوصت دراسة (الرفوع والحجايا ٢٠٠٨،١٧) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات في مجال الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة في الجامعات المختلفة. كما أوصت دراسة (الأحمد ومريم،٢٠٠٩، ١٧) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية لمعرفة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية والمستخدمة من قبل الأفراد في مراحل تعليمية وعمرية مختلفة.

وتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالي:

- هل هناك علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية والعفو؟
- هل تختلف أنواع الضغوط النفسية حسب التخصص (الكلية النظرية "الآداب")، (الكلية العملية "الاقتصاد")؟
- هل تختلف درجة العفو بين طالبات الكلية النظرية (الآداب) وطالبات الكلية العملية (الاقتصاد)؟

- **أهداف البحث**:

تتمثل أهداف الدراسة في الأهداف التالية:

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية والعفو.
- التعرف على الفروق بين أنواع الضغوط النفسية حسب التخصص (الكلية النظرية "الآداب")، (الكلية العملية "الاقتصاد").
- التعرف على الفروق حول درجة العفو بين طالبات الكلية النظرية (الآداب) وطالبات الكلية العملية (الاقتصاد).
- تقنين مقياسى الضغوط النفسية والعفو على عينة من طالبات الجامعة السعودية.

- **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في المحورين التاليين :

- **أولاً: الأهمية من الناحية النظرية**.

- تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها تركز على دراسة أنواع الضغوط النفسية ودرجات العفو عند عينة من الشباب الجامعي.
- قد تفيد المكتبة العربية بإضافة جهد بسيط ومتواضع خصوصاً في ظل قلة الدراسات. على حد علم الباحثة. التي تتناول هذا الموضوع.
- قد تساعد هذه الدراسة في أن تكون قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للكشف عن المزيد من الحقائق المعرفية التي تهتم بهذا المجال

- **ثانيا: الأهمية من الناحية التطبيقية**.

- تأمل الباحثة أن تقدم محاولة توعية لعينة الدراسة بأنواع الضغوط النفسية الشائعة عند الشباب وزيادة الوعي على مواجهتها.

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها دراسة ميدانية تقترب كثيراً من الواقع الحالي لمشكلة الدراسة الحالية.
- محاولة تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تلافى المشكلات التي قد تعترض تلك الفئة.
- قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم برامج إرشادية للتغلب على الضغوط النفسية والتوعية بأهمية العفو في حياة الفرد.

• مصطلحات البحث:

• تعريف الضغوط النفسية

وتعرف الضغوط النفسية بأنها "الحالة الناتجة عن إدراك الفرد للتناقض القائم . سواء كان حقيقيا أم متوهما . بين ما يتطلبه الموقف،وما هو متاح للفرد من موارد بيولوجية ونفسية واجتماعية. (علي،٢٠٠٨،٦٤).

وسوف تلتزم الباحثة بالتعريف الإجرائي من المقياس المستخدم، وهي مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة و التي يتعرض لها الفرد في حياته و ينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الإستجابة المناسبة للموقف ومايصاحب ذلك من إضطرابات إنفعالية و فسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى. (شقير،٢٠٠٣،٤).

• تعريف العفو

وجاء في الصحاح عفوت عن ذنبه إذا تركته ولم تعاقبه، والعَفُوُّ الكثير العفو. (الجوهري،١٩٨٤، ج٦، ٢٤٣٣).

ويعرف على أنه الترك، والمسامحة مع القدرة على الأخذ والعقاب.

• الإطار النظري

• آراء حول مفهوم الضغوط النفسية:

يعد مفهوم الضغط Stress أو Strain أوLoad من المفاهيم قديمة الاستخدام في مجال العلوم الطبيعية، حيث تستخدم هذه المفاهيم بمعني ذلك التأثير الذي تحدثه قوة معينة على الشيء بصورة قد يصعب عليه تحملها فتؤدى إلي إحداث تغيرات معينة سواء في شكله أو حجمه أو طبيعته. ثم بدأ استخدام المفهوم حديثا في مجال العلوم الإنسانية عامة، ومجال التربية وعلم النفس خاصة، ليشير إلي تلك القوة التي تؤثر على الفرد بصورة كبيرة، قد تسفر عن تأثره وتعرضه لبعض التغيرات النفسية الضارة مثل التوتر، والصراع والقلق، والضيق، وحدة الانفعال .... وقد يصاحب ذلك تأثيرات عضوية وفسيولوجية، وقد يتعرض الفرد من جراء ذلك إلي الاضطراب النفسي وسوء التوافق.

وقد تعرض مفهوم الضغط كغيره من المفاهيم إلي كثير من التباينات سواء في تحديده أو تعريفه. ومن ثم تتعدد التعريفات الخاصة بهذا المفهوم وفقا لانتماءات الباحثين، وإن كان يشوب بعضها الخلط بين بعض المفاهيم المتعددة المرتبطة بالضغوط، ومن ثم فقد حاول سوجر (Swogger, 1981, 30) إزالة ذلك الخلط والتداخل من خلال محاولة التمييز بين مصطلحات الضغط

وبين مصدر الضغط ورد فعل الفرد بالنسبة للضغط، وعرف مصدر الضغط بأنه أي مثير سواء خارجي أو داخلي المنشأ يستثير الحالة النفسية والفسيولوجية للفرد بحيث يحفزه أو يثيره لاستخدام أساليب مواجهة معينة كرد فعل لذلك بينما عرف الضغط بأنه تلك الحالة الناتجة عن إخفاق الفرد في عملية مواجهة المثيرات. ويعرف راتر (Rutter, 1983,1-4) الأحداث الضاغطة بأنها هي الأحداث التي تحدث تغيير في حياة الفرد على نحو يتطلب إعادة توافقاته السابقة، وترتبط بردود أفعال جسمية ونفسية.

تعددت وجهات النظر الهادفة إلى تفسير المقصود بمصطلح الضغوط وذلك نظرا لشيوع المصطلح والمرتبط بشيوع المفهوم الذي يشير إليه، وانتشار المعاناة التي يصفها، حيث تعقدت الحياة وتعددت اهتمامات الفرد ومصالحه وواجباته وكثرت مطالبه وتعقدت العلاقات الاجتماعية والأسرية، وزادت المعاناة الاقتصادية في معظم الدول وشكل كل ذلك مصادر للمعاناة الاقتصادية في معظم الدول، والإحساس بإلحاح المطالب وصعوبة التحقيق على جميع الأصعدة. (علي،٢٠٠٨،٥٤).

ويعرفها (الرفوع والحجايا ،٢٠٠٨ ،١٢٢) بأنها الحالة الانفعالية التي يختبرها الفرد ، والناتجة عن إحساس الفرد بالتهديد والمرتبطة بالأمن الشخصي، وشعور الفرد بالتوتر فيما يتعلق بمواجهتها. وكلمة ضغط stress ذات أصل لاتيني كانت تستخدم في القرن السابع عشر بمعنى الشدة أو الضيق أو العسر أو المحنة أو الحزن أو الأسى أو الألم أو المرض، وخلال القرن الثامن عشر استخدمت كلمة ضغط بمعنى القوة أو الجهد أو المجهود البدني. (أبو حمزة، ٢٠٠٣، ١٣٥).

يعرف معجم مصطلحات علم النفس والتحليل النفسي الضغوط النفسية بأنها تعني وجود عوامل خارجيةٍ ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو على جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساسا بالتوتر، أو تشويها في شخصيته، وحينما تزداد حدتها فقد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير خط سلوكه إلى نمط جديد ولها آثارها على الجهاز البدني والنفسي للفرد، وعليه فإن الضغط النفسي حالة يعنيها الفرد حين يواجه بمطلب ملح فوق حدود استطاعته أو حين يقع في صراع حاد. (شقير، ٢٠٠٢، ١٦٤).

أما بينجمين (Benjamin, 1987, 322) فيعرف الضغوط بأنها حالات انفعالية تمتد لتشمل الانفعالات السارة إلي الحزينة، وعندما تطول وتستمر هذه الانفعالات لفترة طويلة جدا تتسبب في الشعور بالضغوط وتظهر هذه الضغوط في صورة مشكلات فسيولوجية ونفسيةٍ ويضيف أن الأحداث التي تسبب الضغوط تسمي الضواغط، والتي تشمل عددا من الأحداث المرتبطة بتغيرات الحياة مثل الطلاق، والإحباط، والصراع، والمواقف الطارئة مثل الكوارث ومتغيرات الشخصية، بالإضافة إلي مسببات الضغوط الكثيرة ومنها ضغوط العمل وضغوط المنزل. ويعرفها (منصور والبلاوي، ١٩٨٩، ٦ـ ٧) بأنها تلك الظروف المرتبطة بالضغوط وبالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق، وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية وقد تنتج الضغوط كذلك من جراء الصراع والإحباط والحرمان والقلق.

وتتحدد الضغوط لدي (سلامة، ١٩٩١، ٤٧٥) على أنها كل ما من شأنه أن يجبر الفرد على تغيير نمط قائم لحياته أو لجانب من جوانبها بحيث يتطلب من ذلك أن يعيد أو يغير من توافقاته السابقة، وتتفاوت أو تتباين هذه الأحداث بين أحداث رئيسية (كفقد شخص عزيز، أو الطلاق والانفصال بالنسبة للأطفال) إلي أحداث أقل ضغطا من السابقة مثل الضغوط الاقتصادية واضطراب العلاقة مع الآخرين إلي مجرد (منغصات يومية) كمشكلات الرعاية الصحية والجوانب المالية كتوفير الضروريات أو التعليم أو العلاقات الاجتماعية. ويتحدد مفهوم الضغط لدي (الطريرى، ١٩٩١، ٤٣٩) بأنه التوقع الذي يوجد لدينا حول عدم قدرتنا على الاستجابة المناسبة لما قد يعترضنا من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجابتنا لها غير موفقة وغير مناسبة.

ويربط سيوارد (Seaward, 1993, 13) بين الضغوط والتوافق حيث يري أن الضغوط هي تلك الأحداث الخارجية التي تمثل مطالب للتوافق لدي الفرد وقد ينجح بعض الأفراد في التوافق مع هذه المطالب، والبعض يفشل في ذلك ومن ثم تكون النتيجة هي الشعور بالضغط النفسي أو البدني. ويضيف أن الضغوط قد تكون نتيجة بدنية أو نفسية، وقد يحدث تداخل بينهما أو يتفاعلان معا.

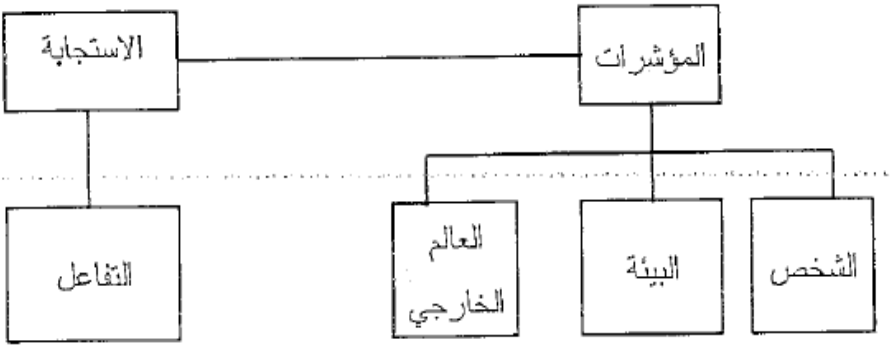
ويتخذ شاكر قنديل في معجم علم النفس والتحليل النفسي (طه وآخرون ١٩٩٣) المنحي نفسه تقريبا عندما يري أن مفهوم الضغط يشير إلي وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أم على جزء منه بدرجة توجد لديه إحساسا بالتوتر، أو تشويها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد شدة الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلي نمط جديد، وللضغوط النفسية آثارها على الجهاز البدني والنفسي للفرد والضغط النفسي حالة يعانيها الفرد حين يواجه بمطلب ملح فوق حدود استطاعته، أو حين يقع في موقف صراع حاد.

بينما توصل (عبد المعطي،٢٠٠٦، ٢٣) بعد قيامه بعدة دراسات في مجال الضغوط إلي تعريف الضغوط بأنها تلك المثيرات الداخلية أو البيئية التي تكون على درجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التوافقية للفرد والتي قد تؤدي في ظروف معينة إلي الاختلال الوظيفي أو السلوكي.

وهكذا؛ يشير مفهوم الضغوط إلي درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية التي يعيشها أو يصادفها في الحياة اليومية، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية، مع ملاحظة اختلاف درجة تحمل تلك التأثيرات من شخص إلي آخر تبعا لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية المميزة.

- **مكونات الضغوط النفسية**:

يمكن فهم معنى الضغط النفسية من إيضاح المكونات الرئيسية المتمثلة بالمثيرات والاستجابة والتفاعل، والتي قد تفضي بدورها إلى الشعور بالضغط النفسي، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل رقم (١) يوضح أن لكل شخص مجاله الحيوي الذي ينتج من ثلاث مكونات هي: الشخص + البيئة النفسية + العالم الخارجي. المصدر: (شقير، ٢٠٠٢، ١٧٧)

وهذا ما يؤكده ياسين (١٩٩٢) أن الضغوط النفسية عبارة عن مجموعة المواقف الإيجابية والسلبية التي يمر بها الفرد وتسبب له قدرا من التوتر. (ياسين، ١٩٩٢، ٢٤٢).

وعلى ذلك فإن مفهوم الضغط النفسي يندرج تحته عدة مكونات: (عوض ٢٠٠١، ٤٣).

- مثير موضوعي أو مدرك يسبقه ويحدث استجابة للضغوط.
- عوامل معرفية إدراكية تؤثر على استجابة الفرد لمثير معين.
- فروق فردية ثابتة نسبيا على مدى تجاوب الفرد مع الضغوط.
- استجابة فسيولوجية للضغوط.
- تغييرات صريحة في السلوك.

ويؤكد كابلن (Cablin,1981) إن تعرض الفرد للضغوط المستمرة وعدم قدرته على مقاومتها يؤدي به إلى أن يظهر تدهورا لمفهومه الذاتي، هذا بجانب بعض الاضطرابات المعرفية التي تعطي له معنى لمدركات العالم قد تؤدي إلى التشويه المعرفي في تقييم ذاته والآخرين مما يؤدي إلى تعرضه للضغط النفسي. (عوض، ٢٠٠١، ٤٧).

- **مظاهر ومصادر الضغوط النفسية:**

ويذكر (عبد الحافظ وآخرون ،٢٠٠٨ ، ٣٢٣) أن الفرد يتعرض في مختلف جوانب حياته اليومية إلى أنواع من الضغوط منها: الضغوط النفسية الاقتصادية، والضغوط الناتجة عن بيئة العمل، والضغوط الاجتماعية والعاطفية والدراسية وغيرها من الضغوط التي في أغلب الأحيان تؤثر سلبا على الفرد وعلى سلوكه. وتنقسم مصادر الضغوط النفسية إلى. (علي،٢٠٠٨ ،٦٥).

- ضغوط مؤقتة وضغوط دائمة: هي التي تحيط بالفرد لمدة وجيزة ، ثم تزول وعادة ما تكون مرتبطة بموقف مفاجئ، لا يدوم أثره طويلا، ولهذه الضغوط أثر محدود على الفرد، إلا إذا كانت قدرة تحمله أضعف من الموقف الذي تعرض له، بينما الضغوط الدائمة فهي التي تحيط بالفرد لمدة طويلة نسبيا

مثال ذلك تعرض الفرد مرض مزمن، وآلام مرافقة له يرافق ذلك ظروف وأوضاع مادية أو اقتصادية أو اجتماعية متدنية ، ولا تساعد على تحمل هذا الموقف أو ذاك.

- ضغوط إيجابية وضغوط سلبية: الضغوط الإيجابية هي التي تحدث توترا يؤدي إلى الشعور بالرضا والسعادة والاتزان النفسي في حين تؤدي الضغوط السلبية إلى الشعور بالإحباط، والتعاسة وعدم السرور، وعدم الاتزان النفسي، ويشعر الفرد في الموقفين بالتوتر، ولكن مع فارق في تأثير كل منهما فيه، وقد يرافق هذه الضغوط أمراض نفسية أو فسيولوجية، تؤدي إلى الاختلال الوظيفي للأعضاء، واختلال في الصحة النفسية، وشعور الفرد بالانفعال، وقد تؤدي إلى الانحراف.

لا يمكن القول بأن شخصا ما يعاني من الضغوط ما لم يكن هناك مصدر لهذه الضغوط واستجابات من جانب الفرد وعلى ذلك فإن العناصر الرئيسية التي تشكل أي موقف ضاغط هي:

- مصادر الموقف الضاغط.
- الاستجابة لهذا الموقف الضاغط.

وبدون هذين العاملين مجتمعين لا يكون هناك مواقف ضاغطة، حيث أن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغوطا كما أن صدور استجابة شخص معين لمواجهة هذه الضغوط هو الذي يجعلنا نقرر أن هذا الشخص يعاني من الضغوط أم لا، ومصادر الضغوط عبارة عن مثير له إمكانية محتملة من أن يولد استجابة المواجهة أو الهرب عند شخص معين. (عوض، ٢٠٠١، ١٧).

قسم "لازاروس وزكويس Lazarus& Cohen" مصادر الضغوط إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

- الظواهر العنيفة الجانحة Cataclysmic Phenomena مثل تسرب الإشعاع، والإعصار، والاعتقال، والقنابل الجوية (وهي كوارث تمر بها المجموعات السكانية مشتركة).
- النوع الثاني يتضمن الحرمان والانقطاع أو التوقف عن العمل حيث يكون لها أيضا التأثير القوي والمفاجئ على الأفراد الذين تحدث لهم.
- المشاحنات اليومية Dialy hassles وهي تشير إلى المواقف الضاغطة الموجودة في كل مكان وفي جميع الاوقات. (Matteson & Ivancevich, 1987, 39)
- كما قسم تشارلز ورث وناثان Charlesworth & Nathan (١٩٨٤) مصادر الضغوط إلى ثلاث مجموعات:

- المجموعة الأولى: وتشمل الضغوط الناتجة عن التغيير، والضغوط الكيميائية والضغوط المصاحبة لعملية اتخاذ القرار.
- المجموعة الثانية: وتشمل الضغوط المصاحبة للأمراض، والضغوط الانفعالية، والضغوط البيئية، والضغوط المصاحبة للآلام.
- المجموعة الثالثة: وتشمل الضغوط المرتبطة بالمخاوف، والضغوط الجسمية، والضغوط الاجتماعية، والضغوط المهنية. (إسماعيل، ٢٠٠٤، ٥٦).

ومن بين النماذج التي اهتمت بتفسير الضغوط من حيث التعرف على أنواعها ومصادرها، النموذج الذي أشار إليه موري (Moore, 1975)، وأوضح فيه وجود ثلاثة أنواع من الضغوط: التوترات الناشئة من الحياة اليومية Ordinary Tensions والضغوط النمائية Developmental stress، وأيضا الأزمات أو الصدمات الحياتية Life Crises وينشأ النوع الأول من الضغوط نتيجة المشكلات البسيطة التي يواجهها الفرد في حياته أو عدم قدرته على تحقيق وإشباع حاجت مناسبة أما النوع الثاني من الضغوط؛ فيرتبط بمراحل النمو ويتطلب ذلك من الفرد تغييرا موقفا في عاداته وأسلوب حياته عند تعرضه للمواقف الضاغطة وعادة يكون النوع الثالث من الضغوط قويا، ويستمر فترات قصيرة، ومن تلك الضغوط: المرض الشديد، موت فرد عزيز في الأسرة، موت صديق. (السمادوني، ١٩٩٣، ٧٣٥).

وتتعد مصادر الضغوط إلا أن عدد من الباحثين قاموا بتحديد أربع مجموعات من مصادر الضغوط في العمل كما ذكرها عويد المشعان (١٩٩٨) نموذج Gibson, et al (١٩٩٤، والمير، ١٩٩٥) على النحو التالي:

- مصادر ضغوط العمل الفيزيقية: وتشمل عوامل الإضاءة، ودرجة الحرارة والضوضاء وتلوث الهواء، تواجد مواد كيميائية سامة ومواد مشعة، مخاطر على أمن وسلامة الموظف. وتلعب البيئة المادية دورا كبيرا في صنع الضغوط في منظمات العمل في عصرنا المعاصر.
- مصادر ضغوط جماعة العمل: وتشمل ضعف العلاقة مع الزملاء في العمل والمرؤوسين والمدراء، والافتقار إلى تماسك الجماعة، الصراع بين أفراد الجماعة، نقص الدعم الاجتماعي من الجماعة ومؤازرتها.
- مصادر الضغوط الفردية: وتشمل عوامل صراع الدور، وغموض الدور والعبء الزائد والمنخفض في العمل، وقلة الرقابة والمسئولية، وعدم الاستقرار الوظيفي، وعدم توافر فرص التقدم والترقية والنمو المهني.
- مصادر الضغوط التنظيمية: وتشمل عوامل ضعف تصميم الهيكل التنظيمي، وعدم وجود سياسة محددة وواضحة، عدم المشاركة في اتخاذ القرارات، وتعرض الموظفون لضغوط اعمل الشديدة يمكن أن ينجم عنه آثارا سلبية وضارة على الموظف والمنظمة على حد سواء. (المشعان، ١٩٩٨، ١١٤).

كما تقسم (شقير، ٢٠٠٢، ١٧٧) مصادر الضغوط النفسية إلى سبعة مصادر على النحو التالي:

- المشكلات النفسية (الانفعالية) كالثورة والغضب والاكتئاب والفتور والإثارة وسرعة التهور.
- المشكلات الاقتصادية وتعد أهم المشكلات التي تؤرق الناس في مصر وتثير الضغوط وهي المشكلات الاقتصادية وتليها المشكلات الإدارية مثل المشكلات الاجتماعية وذلك حسب درجة أهميتها.
- المشكلات العائلية (الأسرية) وفي هذا الصدد يذكر الطريدي أن الحياة العامة للفرد وما يعتريها من مشاكل عامة سواء مع الأسرة أو نتيجة أسلوب التربية وأسلوب الحياة الذي يخضع الفرد قد يكون سببا من الأسباب المؤدية إلى إثارة الضغوط لدى بعض الأفراد.

- الضغوط الاجتماعية المتمثلة في سوء العلاقة بالآخرين، وصعوبة تكوين صداقات.
- المشكلات الصحية المرتبطة بالصحة الجسمية الفسيولوجية كالصداع وارتفاع ضغط الدم وحركة المعدة، وارتفاع معدل ضربات لقلب، والغثيان والدوخة والرعشة ... الخ.
- المشكلات الشخصية الهروب والمقاومة وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض مستوى الطموح والتصلب وجمود الرأي، وصعوبة اتخاذ القرار والتردد.
- المشكلات الدراسية والمتعلقة بظروف الدراسة مثل صعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم، وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، والفشل في الامتحانات ..... الخ.

- **أنواع الضغوط النفسية**:

يقسم "موراي" الضغوط إلى نوعين:

- النوع الاول: يسمى بضغوط ألفا Alpha press وهي الضغوط كما هي موجودة في الواقع الموضوعي في بيئة الفرد.
- النوع الثاني: ويسمى بضغوط بيتا Beta press وهي الضغوط كما يدركها الشخص أي (الفينوموتولوجيا). (الطيب، ٢٠٠١، ١١٠).

وحديثا قسم (الصبوة، ١٩٩٧، ٣٤) الضغوط إلى أربعة مجموعات، هي:

- الضغوط الفيزيائية: وهي عبارة عن منبهات البيئة الخارجية التي تحيط بجسم الإنسان بحيث إذا تعرض لها تسبب له ضررا أو أذى محددا مثل الحرارة أو البرودة الشديدة، تلوث الهواء، أشعة الشمس الحارقة، الإضاءة المبهرة، الضوضاء السمعية، الضغط البارومتري، الرطوبة.
- الضغوط الطارئة: ويقصد بها تلك الأحداث الشاذة التي تحدث بشكل طارئ وفجائي مثال ذلك: حوادث السيارات أو فقدان شخص عزيز بمرته أو سفره أو حدوث الطلاق بين الزوجين، السرقة.
- الضغوط الاجتماعية: وتشمل المكانة الاجتماعية، والمكانة الاقتصادية والفقر وسوء التغذية، والمستوى التعليمي، ومكان الإقامة.
- الضغوط الشخصية: وهي التي تنشأ من داخل الفرد ذاته، مثل ضغوط أسلوب الحياة الذي يتبعه الشخص، والضغوط الجسمية والعصبية والنفسية التي تنتج عن تعاطي بعض الأطعمة والمشروبات عن طيب خاطر والأدوية والمسكرات التي يتعاطاها الشخص بكامل إرادته.(الصبوة، ١٩٩٧، ٣٤).

- **أعراض الضغوط النفسية والآثار المترتبة عليها**:

يذكر فونتانا Fontana (١٩٩٣، ٢٥– ٣١) أن الضغوط تفرض على الفرد متطلبات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية، أو تجمع بين هذه التغيرات الثلاثة. ورغم أن الاستجابة للضغوط قد تبدو استجابة ناجحة، فإن حشد الفرد لطاقاته لمواجهة تلك الضغوط قد يدفع ثمنها في شكل أعراض نفسية وفسيولوجية. وتؤكد ذلك زينب شقير (٢٠٠٢) بأن الإثارة الناجمة عن الضغط قد تتطور لتحدث بعض الأمراض النفسية الخالصة أو البدينة أو النفسجسمية، كما أن من الأمراض الناتجة كما أن من الأمراض الناتجة عن

الضغط، السرطان، القرحة، الجلطة القلبية، الربو، الصداع وضغط الدم. وتضييف أعراض انفعالية هامة للضغوط النفسية تتمثل في الغضب السريع وشعور الاكتئاب والإحباط وعدم الإحساس بالأمن والإجهاد والملل.

ويؤكد تيري(Terry, 1997) أن (٤٠٪) من المدرسين الأمريكيين لا يمكنهم القيام بالتدريس قبل تلقيهم العلاج اللازم من أثر الضغوط. (مصطفى، ٢٠٠٣ ٣٥٢).

وتشير نتائج كثير من الأبحاث إلى أن أسوأ أنواع الضغوط وأكثرها ارتباطاً بالتوتر والاضطراب النفسي هي تلك التي تحدث للفرد المنعزل، والذي يفقد المساندة الوجدانية، ويفتقد الصلات والدعم الاجتماعي والمؤازرة. (على، ٢٠٠٠ ٧).

وتتعد أنواع الاستجابة التي يواجه بها الفرد الضغوط بأشكال وصور عديدة حيث قد تكون الاستجابة في شكل ردود أفعال فسيولوجية أو انفعالية أو سلوكية أو عقلية معرفية وهو ما يراه لونهام Lunham (١٩٨٤) حيث يوضح أن ردود الأفعال تجاه مواقف الضغط تأخذ أشكالا عديدة منها ما هو رد فعل سلوكي أو انفعالي أو عقلي أو جسمي، وأن الضغط قد يبدأ بحالة منا الإحباط يصحبها حالة من القلق، ثم حالة من الاستنزاف النفسي منتهيا بحالة من الاحتراق النفسي. (محمد، ٢٠٠١، ٣٢).

بينما تشيرالسمادوني (١٩٩٣) في دراستها إلى بعض الأعراض الفسيولوجية والانفعالية والسلوكية المصاحبة للضغوط حيث أوضحت أن ردود الأفعال تجاه المواقف الضاغطة تأخذ صورا عديدة، فقد تكون جسمية مثل فقدان الشهية وأمراض أو نوبات قلبية، وقرحة المعدة، واضطرابات الجلد، او قد تكون نفسية كالاكتئاب، والقلق، والإحباط، والشعور بعدم الرضا والاضطراب أو قد تكون سلوكية مثل التدهور في الأداء، والتدهور في العلاقات الشخصية، والميل للعزلة والهروب بالإضافة إلى تجنب المشاركة في الحديث وعدم القدرة على الاستقرار والهدوء. (السمادوني، ١٩٩٣، ٦١).

كما يشيردوري (Dore, 1999) إلى بعض ردود الأفعال الانفعالية والعقلية تجاه المواقف الضاغطة حيث أوضح أن هناك بعض المظاهر غير السارة. المصاحبة للضغوط مثل القلق، الاكتئاب، تقدير الذات المنخفض بشدة بالإضافة إلى النسيان، وفقد الذاكرة، وعدم القدرة على اتخذا القرار مع التردد المستمر والشعور بالخوف والخجل. (محمد، ٢٠٠١، ٣٣).

وفي ضوء العرض السابق لعوامل مقاومة الضغوط والوقاية منها يمكن القول أن هناك مجموعة من العوامل الذاتية والبيئية التي تلعب كلا منها دورا هاما في مساعدة الفرد على مواجهة الضغوط والتغلب عليها، حيث يتعلق بعض هذه العوامل بالسمات الإيجابية الشخصية مثل تقدير الفرد لذاته وشعوره بالثقة بينما يتعلق البعض الآخر من هذه العوامل بما تقدمه البيئة الأسرية ومؤسسات المجتمع من دعم، وهذه العوامل الذاتية والبيئية إذا ما توافرت جميعها في وقت واحد للفرد فإنه يستطيع مقاومة الضغوط بصورة أكثر فاعلية نظرا لأن هذه

العوامل المكملة لبعضها وغالبا ما يؤدي غياب أيا منها إلى أضعاف قدرة الفرج على مواجهة الضغوط بكفاءة.

- **العوامل المؤثرة في الضغوط النفسية**:

من الجدير بالذكر أن الضغوط النفسية تتأثر بالعديد من العوامل مثل بنيان ووظيفة المجتمع والأسرة فالطبقة الاجتماعية وعدد أفراد الأسرة وعدد حجرات المسكن وما يكون عليه من نظافة وأساليب التربية وشكل العلاقات الناشئة بين الأفراد والسكن في الريف والحضر والأحياء الشعبية وكذلك العوامل الاقتصادية والانتماء للطبقة كلها عوامل تؤثر في الضغوط النفسية من حيث الشدة والترتيب حيث أوضح "أحمد عكاشة" أن المواقف الضاغطة المتصلة بالأسرة وفروق المعيشة وخروج المرأة للعمل تمثل موقفا ضاغطا بالنسبة للمصري عنها بالنسبة للأمريكي إلا أن المصري كانت لديه القدرة على التكيف لتغيرات وضغوط الحياة الزوجية أكثر من الأمريكي.

ويعد المرح Funy عاملا آخر من العوامل التي تؤثر في الضغوط النفسية حيث يعمل المرح Funy على تخفيض الإحساس بالضغط. وكذلك التغذية المرتدة من العمليات التي تؤثر أيضا في الضغوط النفسية فقد ثبت أنها تعمل على تخفيف الإحساس بالضغط حيث أكد كلا من كلافرت ولفننثال Clavert & Leventhalعلى أن تذويد عينات بمعلومات دائمة حول رد الفعل الفيزيقي المحتمل بمدى تأثير الضغوط ذلك يسمح بتكيف أفضل. وأخيرا فإن التدعيم الاجتماعي عامل من العوامل التي تؤثر في الضغوط ذلك يسمح بتكيف أفضل وأخيرا فإن التدعيم الاجتماعي عامل من العوامل التي تؤثر في الضغوط النفسية فأظهرت دراسات كوب Cobb أن التدعيم الاجتماعي المعبر والفعال مثل الشعور بالعناية والحب والتقدير والقيمة والانتماء إلى شبكة من العلاقات الاجتماعية واستقبال مساعدة نافعة ووجود أفراد محظوظين يمكن أن يعتمد عليهم الفرد كلها عوامل تؤدي إلى تخفيض الإحساس بالضغط. (الرشيدي، ١٩٩٩، ٢٩– ٣٤).

ويحدد سكنر Skinner (١٩٨٠) الضغط على أنه أحد المكونات الطبيعية في حياة الفرد اليومية، وهو ينتج عن تفاعله مع البيئة، ولا يمكن تجنبه، ومعظم الناس يواجهون الضغط بفاعلية إلى الدرجة التي تفوق شدته قدرتهم على المواجهة فيشعرون بتأثيراته البيئية عليهم. (السرطاوي والشخص، ١٩٩٨، ١٣).

وهناك من ينظر إلى الضغط باعتباره بهارات الحياة أو توابلها Spice of life حيث يرى روس Ross (١٩٨٠) أن الفرد الذي يتميز بمستوى توافق شخصي مرتفع لديه القدرة على مواجهة الضغط العادي، بل وقد يتمتع به، وبذلك فهو يؤكد الطبيعة الإيجابية للضغط، ومن ثم عرف Ross الضغط بأنه حالة صحية تتضمن استعداد الفرد ذهنيا وعضويا لمواجهة ما يعترض طريق حياته من أزمات، والعمل بأسلوب انتاجي أو ابتكاري. (Ross, 1980, 62).

يؤكد باندورا Bandura (١٩٨٨) إن درجة الفعالية في التغلب على الضغوط يتوقف على البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد وعلى إدراك الفرد لقدرته الذاتية في التحكم في الضغوط، فالفرد عندما يدرك أنه يستطيع التعامل مع مواقف

الضغط المتوقعة أو المحتملة فإنها تسبب له اضطرابا أو توترا ولكنه إذا اعتقد إنه لا يستطيع المواجهة فإن هذا سببا كافيا للتوتر فإنه يميل إلى البقاء في إطار نقص المقاومة عنده ويرى البيئة حوله مليئة بالتهديدات والعجز والتوتر والانزعاج وعلى ذلك فإن عدم الفعالية الذاتية والتشويه المعرفي وردود أفعاله السلبية سوف تزداد في مواقف الضغط المستقبلية. (Bandura, et al., 1988, 479 – 488). ويتفق عبد الرحمن الطريري (١٩٩٤) مع هذا الاتجاه حيث يرى أن الضغط النفسي أحد خصائص الحياة المتكرر حدوثها، إلا أن الأفراد يختلفون في مستوى تعرضهم له فمن الأفراد من يتعرض للضغط بشكل متكرر، لأى أمر من الأمور ومنهم من لا يتعرض له إلا بشكل نادر ونتيجة عوامل وظروف قاسية كما أن من الأفراد من يكون مستوى الضغط لديه مرتفعا، بينما آخرون يكون مستوى الضغط لديهم منخفضا ومحدودا. (الطريري، ١٩٩٤، ٢٢).

- **أساليب مواجهة الضغوط**:

من المتفق عليه أن أساليب التعامل مع الضغوط تصنف إلى فئتين رئيسيتين: إحداهما التعامل المركز على المشكلة، وتركز هذه الفئة على اتخاذ مواقف عملية وإجراءات فعلية لمواجهة الواقع وعواقبه، فهي التعامل البناء أو الفعال مع عوامل الضغوط النفسية، أما الفئة الثانية فمحورها حول التعامل المركز على الانفعال، والتي تركز على ضبط المشاعر والانفعالات أو تعديلها. (الأحمد ومريم، ٢٠٠٩، ١٧). ويذكر عدد من الباحثين أساليب مواجهة الضغوط وهي على النحو التالي: (علي، ٢٠٠٨، ٦٦) أهم أساليب التعامل مع الضغوط وهي:

- **الأساليب الإيجابية الإقدامية في مواجهة الضغوط**:

وهي تلك الاستراتيجيات التي تتعامل مباشرة مع الموقف الضاغط لتخفيفه أو التخلص منه. وبصفة عامة فإن هذه الاستراتيجيات مثلها مثل حل المشكلات. وهكذا فالفرد الأكثر قدرة على حل مشكلاته، هو الأكثر فعالية في مواجهة الضغوط. وهذه الاستراتيجيات تتضمن تحديد المشكلة الضاغطة، ووضع الحلول الممكنة لها، واختيار الحل المناسب، وتطبيق حل المشكلة، وبالتالي يتلاشى الضغط، ومن أساليب المواجهة الإيجابية التي حددها إبراهيم (١٩٩٤، ٧) و عبد المعطي (١٩٩٤، ٦٠) وعلي (٢٠٠٨، ٦٦) و الضريبي و آخرون (٢٠١٠، ٦٨٠) و. في تصنيفه لأساليب المواجهة هي:

7 العمل من خلال الحدث: ويشير إلي استفادة الفرد من الحدث في حياته الحاضرة، وتصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المتأني المنطقي فيما تتضمنه طبيعة الحدث، فيما يمكن أن يساعد على التعامل معه ومع غيره من الأحداث.

7 المساندة الاجتماعية: وتتضمن محاولات الفرد للبحث عمن يسانده في محنته ويمده بالتوجيه للتعامل مع الحدث وإيجاد المواساة والمساعدة لمواجهة هذه الأحداث بصورة أكثر إيجابية.

7 العلاقات الاجتماعية: وهي تشير على إيجاد الفرد متنفس عن الأحداث التي مر بها في علاقات مع الآخرين بالتواجد معهم، والاهتمام بعقد علاقات مع الرفاق والأصدقاء القدامى والجدد والأهل كي ينسى الذكريات المرتبطة بهذه الأحداث الصادمة.

- تنمية الكفاءة الذاتية: ويتضمن تكريس الفرد جهده للعمل، والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة، ترض طموحاته، وتطرد الأفكار المرتبطة بالحدث مما يشعره بالكفاءة والرضا عن الذات.
- الفكاهة (الدعابة): إستراتيجية تتضمن التعامل مع الضغوط والأمور الخطيرة ببساطة وبروح الفكاهة وبالتالي قهرها والتغلب عليها، كما أنها تؤكد على الانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة
- التفكير العقلاني: وهي إستراتيجية يلجأ خلالها الفرد إلى التفكير المنطقي بحثا عن مصادر القلق وأسبابه المرتبطة بالضغوط.
- الرجوع إلى الدين: وتشير هذه العملية إلى رجوع الأفراد إلى الدين والإخلاص الديني عن طريق الإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي والانفعالي وذلك لمواجهة المواقف الضاغطة والتغلب عليها.
- المبادأة: وتتمثل في قيام الفرد بأفعال لمواجهة المشكلة، مع محاولة مستمرة من جانبه لزيادة الجهد أو تعديله والابتعاد عن الأفعال التي قد تصرفه عن التهديد الذي يواجهه.
- التريث: ويتمثل في محاولة الفرد عدم التسرع وإجبار الذات على الانتظار إلى الوقت المناسب، وقد يقتضي ذلك إلى استرجاع الفرد لذاته السابقة في المواقف الضاغطة.

- **الأساليب السلبية الإحجامية لمواجهة الضغوط**:

وهي النمط المقابل للمواجهة الإقدامية للمواقف الضاغطة، وفيها يحاول الفرد الهروب من المواجهة الفعلية أو المباشرة للمواقف الضاغطة، حيث يلجأ لأساليب وطرق تغير مشاعره وأفكاره نحو هذه المواقف. بمعنى تنظيم انفعالاته أكثر من التعامل مع المشكلة وحلها.

ومن هذه الأساليب السلبية الإحجامية في المواجهة كما ذكرها عبد المعطي (١٩٩٤) و علي (٢٠٠٨)هي:

- السلبية: وتبدو في نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط والإفراط في ممارسة أنشطة أخرى كالنوم ومشاهدة التليفزيون... الخ.
- الإلتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى: وهي تتضمن قدرة الفرد على إعادة تنظيم حياته من جديد بعد الأحداث الصادمة، والتفكير في الأشياء الجديدة في حياته، وإيجاد عنصر فكاهي من خلال الاهتمام بأمور أخري يستمتع بها وتنسيه هذه الأحداث.
- الإنكار: عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل والانغلاق وكأنها لم تحدث على الإطلاق وهي تشير إلى مشاعر الانقباض التخيلي، وإنكار المعاني والنتائج المترتبة على الحادثة وتبلد الإحساس، والشعور باللامبالاة الانفعالية إزاء الأحداث الصادمة التي مر بها، والكبت السلوكي للأنشطة المرتبطة بها.
- الإلحاح والاقتحام القهري: وهذا الأسلوب السلبي للمواجهة يشير إلى مدى تدخل الأفكار والتلقائية المرتبطة بصورة الحدث بصورة قهرية، وتكرار الأحلام المضطربة والموجات المؤلمة من الأحاسيس والسلوكيات المتكررة المتعلقة بالحدث بحيث لا يجد فرارا منها. (عبد المعطي، ١٩٩٤، ٦١).

وهكذا فإن الأساليب الإيجابية في المواجهة تتطلب تحديد مصدر الضغط وإزالته، أما الأساليب السلبية الإحجامية فهي تقلل فقط الأعراض أو تخفف حدتها مؤقتا فقط. وكثيرا ما نفصل الأساليب الأحجامية بدلا من المواجهة الإيجابية المباشرة، ونتيجة لذلك تقع فريسة لبعض الاضطرابات العصابية (على سبيل المثال) مثل عادة الغسيل القهري "هذا لا يجب حدوثه" أو الاستحواذ "كيف كان ذلك". وهكذا فالمواجهة الإيجابية الإقدامية تتطلب مواجهة الفرد للواقع مهما كان الخطر الذي تتضمنه، وبالتالي تقتضي المهارة والتشجيع والتعاون أو المساعدة من الآخرين، ومن خلال خبرتنا نتعلم أن نصبح أكثر قوة وأكثر كفاءة في مواجهة المشكلات الخطيرة.

وهكذا إذا فشلت استراتيجيات المواجهة المختلفة، يبدأ الفرد في الشعور بفقدان الأمل أو اليأس والعجز حيث يرى أن الموقف يصعب عليه حله، ويتزايد هذا الشعور بأنه لا يمكنه التحكم أو السيطرة في أحداث الحياة. ومن المحتمل أن يؤدي هذا الشعور باليأس والعجز إلى ظهور المشاعر الاكتئابية والتي إن زادت تؤدي إلى الأفكار بل وأحيانا إلى الأفعال الانتحارية. (Kimble, 1990, 511).

- **استراتيجيات إدارة الضغوط النفسية**:

يرى الباحث أن نجاح الفرد في مواجهة الضغوط يتوقف على عدة عوامل أهمها قدرته على التحمل وشدة مصادر الضغوط، ومدة تعرض الفرد لها. لذلك يجب تشجيع الفرد على تحويل الضغوط السلبية إلى ضغوط إيجابية من خلال تغيير اتجاهاته نحو أحداث الحياة، ولعل ذلك يبرز أهمية تغيير الاتجاهات نحو المرأة المعيلة (كونها أصبحت معيلة كمصدر للضغط) بحيث يمكن مواجهة مطالبها واحتياجاتها بصورة أكثر فاعلية وأقل إثارة للضغط. وقدم فولكمان ولازارزس Folkman & Lazarus (١٩٨٥) التصور التالي لاستراتيجيات مواجهة الضغط تتضمن ما يلي:

7 العمليات المتمركزة حول المشكلة أو مصادر الضغط وتشمل المبادأة ومحاولة ممارسة أي نشاط لمواجهة الموقف الضاغط، وكذلك محاولة التفسير الإيجابي، وتحليل أبعاده بصورة منطقية.

7 العمليات المتمركزة حول تحمل رد الفعل الانفعالي للضغط (التوتر، الألم الضيق، ...) وتشمل بعض السلوكيات التي تعكس عجزه عن مواجهة الموقف والتماس مساعدة الآخرين، وعزل النفس عن الآخرين، أو التنفيس الانفعالي. وقد تشمل أيضا بعض العمليات المعرفية مثل قبول الموقف والاستسلام له ومحاولة التعايش معه، وربما الانسحاب من الموقف وتجنب التفكير فيه، وقد يلجأ إلى الخيال والأمنيات، والشكوى والدعاء ... الخ.

7 العمليات المختلطة، وتشمل مجموعة متنوعة من التصرفات والممارسات سواء سلوكية أو معرفية للتخلص من الضغط، وقد تشمل الرجوع إلى الدين والتضرع إلى الله لتخليصه من مشاكله، أو البحث حول مصادر الضغط للتعامل معها..الخ (السرطاوى والشخص، ١٩٩٨، ١٨).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الضغط عبارة عن مجموعة من المتطلبات والأعباء التي تقع على عاتق الشخص، وكذلك فإن استمرار الفرد تحت مستويات مرتفعة من الضغط النفسي قد يؤدي في مراحل معينة إلى الانهيار

التام مما يعني أنه يؤثر على الجوانب الجسمية والنفسية بدرجة تؤدي إلى انخفاض درجة توافقه الصحي والانفعالي كما أن استمرار وقوع الفرد تحت الضغط النفسي يؤثر على علاقات الفرد بأسرته مما يؤدى إلى سوء توافقه الأسري والاجتماعي ولهذا سعت الدراسة الحالية لبحث تأثير الضغط النفسي على المرأة المعيلة التي هي جزء لا يتجزأ من المجتمع والتي تمثل فيه نسبة كبيرة لا يستهان بها حيث تعاني المرأة المعيلة من ضغوط نفسية واجتماعية كبيرة وبالتالي مساعدتها على التخلص أو التقليل من الضغوط النفسية الواقعة عليها نتيجة لما تعرضت له من ظروف الحياة سواء فقد الزوج أو الطلاق أو العجز أو المرض أو لأي سبب أصبحت بسببه هي المعيلة الوحيدة عن الأسرة.

- **ثانياً: العفو**

العفو هو أول الأخلاق العظيمة التي يقابل بها المؤمن خطأ الآخرين عليه وإساءتهم إلى شخصه، أن يلقاهم بالعفو والحلم، بدلا من الغضب والانتقام، فإن الحلم والعفو خلقان يحبهما الله تعالى، ويحبها رسوله المبعوث ليتمم مكارم الأخلاق. (السقار، ١٤٣٠، ٥٩).

- **مفهوم العفو** :

جاء في معجم قواميس اللغة أن العين والفاء والحرف المعتلّ أصلان يدلُّ أحدهما على تركِ الشيء، والآخر عِلمٍ طلبه. ثم يرجع إليه فروعٌ كثيرة لاتتفاوَتُ في المعنى.عفا عنه يعفو عَفوا. وهذا الذي قاله الخليل صحيح، وقد يكون أن يعفوَ الإنسان عن الشَّيء بمعنى الترك، ولا يكون ذلك عن استحقاق. ألا ترى أنّ النبيَّ عليه الصلاة والسلام قال: "عفوت عنكم عن صَدَقة الخيلِ" فليس العفو هاهنا عن استحقاق، ويكون معناه تركت أن أوجِب عليكم الصّدقة في الخيل.ومن الباب العافيةِ: دِفاع الله تعالى عن العبد، تقول عافاه الله تعالى من مكروهةٍ، وهو يعافيه معافاة. وأعفاه الله بمعنى عافاه. والاستعفاء: أن تطلب إلى مَن يكلِفك أمرا أن يُعفِيَك منه. قال الشَّيباني: عِفا ظهرُ البعير، إذا تُرك لايُركب وأعفيتُه أنا.ومن الباب: العِفاوة: شيء يُرفع من الطعام يُتحَف به الإنسان. (ابن زكريا،١٩٧٩ ،ج٤، ٥٦- ٥٧).

وجاء في الصحاح عفوت عن ذنبه إذا تركته ولم تعاقبه، والعَفُوُّ الكثير العفو. (الجوهري ،١٩٨٤ ، ج٦ ، ٢٤٣٣).

ومما سبق يتضح أن العفو هو الترك، والمسامحة مع القدرة على الأخذ والعقاب.

وهناك التباين بين مفهوم العفو والتسامح: التسامح من المفاهيم التي تعددت وتنوعت الاتجاهات والآراء في تناوله واعتبر البعض التسامح والتساهل الفكري من المفاهيم التي تستخدم في السياقات الاجتماعية، والنفسية، والثقافية والعقائدية، والسياسية، لوصف مواقف واتجاهات تتسم بالتسامح والاحترام المتواضع أو غير المبالغ فيه لممارسات وأفعال أو أفراد نبذتهم الغالبية العظمى من المجتمع، بينما اعتبر البعض أن لفظ التسامح يعبر عن دعم لتلك الممارسات والأفعال التي تحظر التمييز العرقي والديني والذي يناقض ويعارض مصطلح التعصب الذي يعبر عن الممارسات والأفعال القائمة على التمييز العرقي والديني

الذي يتم حظره في عصرنا الحاضر، وعليه فالتسامح مسألة جوهرية في حياتنا السياسية والاجتماعية والثقافية والفكرية والعقائدية الراهنة. (شقير، ٢٠١٠، ٦).

العفو أن تستحق حقا فتسقطه، وتؤدي عنه من قصاص وهو غير التسامح قال تعالى (الذِينَ يُنفِقونَ فِي السَّرَّاء وَالضَّرَّاء وَالكاظِمِينَ الغَيْظ وَالعَافِينَ عَنِ النَّاسِ) (آل عمران ١٣٤)، وقال تعالى (وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللهِ إِنَّهُ لا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ) (الشورى: ٤٠) (ابن قدامة، ١٩٨٧، ١٨٤).

والتسامح هو مكون معرفي وجداني سلوكي نحو الذات والآخر والمواقف متمثلا في مجموعة من المعارف والمعتقدات والمبادئ والمشاعر والسلوكيات التي تدفع صاحبها للتصالح مع ذاته ومع الآخر، وتجعله متصفا بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة. (شقير، ٢٠١٠، ٦).

- **أسس العفو** :

للعفو في التربية الإسلامية عدة أسس يقوم عليها من بينها. (الجهني، ١٤٣١. ٢٥٥. ٢٥٦):

7 الأسس العقدية: فممارسة العفو تحقق الإيمان بالقضاء والقدر من خلال إيمان العافي بأن ما أصابه شيئ إلا تحت مشيئة الله وقدره، كما أنها تربط الفرد بما عند الله، ذلك أن الله تعالى وعد بأن يعفو ويصحف ويغفر لمن عفا، ومثال ذلك حديث عائشة رضي الله عنها : حين قال لها أهل الإفك ماقالوا فبرأه الله مما قالوا.. فأنزل الله (إنَّ الذِينَ جَاءُوا بِالإِفْكِ) (النور:١١) العشر آيات كلها في براءتي، فقال أبو بكر الصديق وكان ينفق على مسطح لقرابته منه : والله لا أنفق على مسطح شيئا أبدا بعد الذي قال لعائشة، فأنزل الله (وَلا يَأْتَلِ أُوْلُوا الفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُوْلِي القُرْبَى وَالمَسَاكِينَ وَالمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللهُ لَكُمْ وَاللهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ) (النور: ٢٢) قال أبو بكر : بلى والله إني لأحب أن يغفر الله لي، فرجع إلى مسطح النفقة التي كان ينفق عليه، وقال: والله لا أنزعها عنه أبدا".

7 الأسس التعبدية: فالعفو إذا جاء خالصا لوجه الله تعالى فهو من أفضل العبادات التي في إقامتها تحقيق العبودية لله تعالى، فالعافي يسيطر على غضبه ، ويكظم غيظه، ويتحمل أسبابه، ويرحم فلا ينتقم، ولا يرد السيئة بالسيئة مع قدرته على ذلك ، لأنه يرى أنه بعفوه يتعبد الله تعالى.

7 الأسس التشريعية: فكما أن العقوبة تشريعية من الله تعالى، فإن العفو كذلك من الشرع لجملة الآيات والأحاديث الواردة في الندب إليه متى تحققت المصلحة الشرعية.

7 الأسس الأخلاقية: فالعفو سبيل المربين لإصلاح النفوس وتزكيتها وغرس معاني الأخلاق الكريمة فيها، وقد حاز على مكانة عالية في الإسلام.

- **فضل العفو في القرآن الكريم والسنة**

ينتج الغضب عن أسباب كثيرة قد تكون حقيقية أو وهمية، غير أن الإنسان في الحالتين يحاول أن يرجع سبب الغضب إلى الخارج، ويتجه به نحو أشخاص آخرين، ويذكر (حبيب، ١٩٩٤، ١١) "الغضب هو شعور بعدم الرضى يتجه إلى

شخص أو إلى شيء ترافقه رغبة بإزالة أسباب عدم الراحة، ولذا فإن الغضب ميل فطري، يواجه به الإنسان أشياء (أو أشخاص لا يستريح إليها ولا يقبلها، فهو إما أنه يريد التخلص من هذه الأشياء، أو يريد أن يحقق أمانيه، فيحاول أن يزيل هذه العوائق أو المضايقات التي تقابله، لذا فإن كل إحساس بعدم الرضى يثير فيه انفعال الغضب".

ومن هنا تبرز أهمية خلق العفو وكظم الغيظ فتذكر (الجهني،١٤٣١،٢٤٤) أنه بسبب الأهمية البالغة لخلق العفو فإن الله تبارك وتعالى قد سمى نفسه (العفوّ) ويقول سبحانه (إِنْ تُبْدُوا خَيْرًا أَوْ تُخْفُوهُ أَوْ تَعْفُوا عَنْ سُوءٍ فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا قَدِيرًا) (النساء : ١٤٩) أي يعفو بعد مقدرته على الأخذ بالذنب، والعقوبة على المعصية، ذلك أن العفو بدون مقدرة قد يكون عجزا وقهرا، وليس أحد أقدر على الخلق من الخالق، ومع ذلك يعفو عنهم، والعفو كذلك من صفات الله تعالى فلولا عفوه تعالى عن خلقه ما ترك على الأرض من دابة ، قال جل من قائل : (وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِظُلْمِهِمْ مَا تَرَكَ عَلَيْهَا مِنْ دَابَّةٍ وَلَكِنْ يُؤَخِّرُهُمْ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى) (النحل: ٦١)، وقد ربى الله تعالى رسوله الكريم (صلى الله عليه وسلم) على هذا الخلق العظيم فقال تعالى (خُذْ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنْ الْجَاهِلِينَ) (الأعراف: ١٩٩) ، ويقول سيد قطب في هذه الآية : خذ العفو الميسر الممكن من أخلاق الناس في المعاشرة والصحبة والجوار، ولا تطلب إليهم الكمال واعف عن أخطائهم ونقصهم في المعاملات الشخصية لا في العقيدة الدينية ولا في الواجبات الشرعية.

لقد جعل الله ـ عز وجل ـ الحلم والعفو من صفات المتقين الذين يسارعون إلى مغفرة الله تعالى، وإلى الجنة، يقول تعالى: (الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنْ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ (آل عمران: ١٣٤) ـ وقد قال الأصفهاني ـ رحمه الله: "الكاظمين الغيظ": الجارعين الغيظ عند امتلاء نفوسهم منه، يقال منه: كظم فلان غيظه، إذا تجرعه، فحفظ نفسه من أن تمضي ما هي قادرة على إمضائه بتمكينها ممن غاضبها وانتصارها ممن ظلمها. (زهور، ٢٠٠٨، ١٠٧).

- **خصائص العفو** :

وللعفو في المنظومة الأخلاقية التربوية الإسلامية خصائص متعددة من بينها أنه (الجهني، ١٤٣١، ٢٥٦- ٢٥٧):

7 رباني المصدر: حيث يقوم على كتاب الله تعالى وسنة نبيه (صلى الله عليه وسلم) وذلك أن الوحي هو الذي وضع أصوله وحدد أساسياته، الأمر الذي أكسبه القوة والثبات.

7 الوسطية: فالإسلام قرر حق المظلوم في معاقبة الظالم وفق مقتضى العدل إلا أنه أكد على أن العفو أكرم مع إعلان حرمان الظالمين من محبة الله قال الله تعالى (وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمْ الْبَغْيُ هُمْ يَنْتَصِرُونَ (٣٩) وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ (٤٠) (الشورى: ٣٩ـ٤٠) ثم يرجع النص فيعلن حقَ المظلومين في أن ينتصروا لأنفسهم ويعلن بشدة استحقاق الظالمين للعقاب في الدنيا وللعذاب الأليم في الآخرة، فيقول تعالى: (وَلَمَنْ انتَصَرَ بَعْدَ ظُلْمِهِ فَأُوْلَئِكَ مَا عَلَيْهِمْ مِنْ

سَبِيلٍ (٤١) إِنَّمَا السَّبِيلُ عَلَى الَّذِينَ يَظْلِمُونَ النَّاسَ وَيَبْغُونَ فِي الأَرْضِ بِغَيْرِ الحَقِّ أُوْلَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ (٤٢) (الشورى: ٤١- ٤٢).

- الإنسانية والعالمية: فالعفو ينبثق عن الدين الإسلامي دين الفطرة، والدين العام لكل البشر في كل زمان ومكان، ثما جاءت رسالة العفو موجهة للعالم كله بنموذج قابل للتطبيق في جميع النظم العالمية.
- التوازن: فالعفو في التربية الإسلامية يقوم على علاقة متوازنة بين أشواق الفرد الروحية وتلبية حاجاته المادية، فهو لا يتجاهل الطبيعة الإنسانية وميلها للانتقام والانتصار، بل وضع الضوابط والأسس التي توجهها بطريقة إيجابية بحيث جعل هناك حد أدنى من الكمال يستطيع الجميع الوصول إليه، ولا يستحق من هبط عنه أن يتصف بصفة العفو، وحدا أعلى يحتاج لجهد وصبر وحبب الناس فيه ولكنه لم يلزمهم به.

- **آثار العفو على الفرد والمجتمع**:

تدعو القيم الخلقية الإسلامية إلى"بناء الإنسان على خلق عظيم وبناء مجتمع تسوده مجموعة من القيم والمثل العليا، فهي تحرص على تنشئة إنسان يسلك في إطار مجموعة من الفضائل التي شملها هذا الدين بحيث يكون سلوكه متسماً بالعدل والمساواة الاجتماعية والفردية ومتسماً بالحرية الاجتماعية بما نشمله من حرية سياسية أو اقتصادية وفكرية وعلمية. (المالكي ١٤٢٩، ٤٩).

يذكر (العثيمين، ١٤٢٨، ٢٩) أن كل إنسان يتصل بالناس لابد من أن يجد من الناس شيئا من الإساءة، فموقفه من هذه الإساءة أن يعفو ويصحف ، وليعم علم اليقين أنه بعفوه وصفحه ومجازاته بالحسنى ، سوف تنقلب العداوة بينه وبين أخيه إلى ولاية وصداقة. وبالتأمل في قوله تعالى (ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) (فصلت: ٣٤) يتضح من استخدام الآية للفظة "إذا" الفجائية التي تدل على الحدوث الفوري في نتيجتها.

فمن طبيعة البشر الخطأ والتقصير في الحقوق وإذا لم يتحل الإنسان بالعفو فإنه سيواجه الكثير من المشكلات وسيفقد الكثير من الفرص في التواصل مع الآخرين والاحترام المتبادل بسبب عدم قبول الأعذار والتشديد في المعاتبة أما تلقي الأعذار بطيب نفس وبالعفو والصفح فإنه يحض الناس على الاعتذار وسوء المقابلة للمعتذر وتشديد اللائمة عليه يجعل النفوس تصر على الخطأ وتأبى الاعتراف بالزلل وترفض. (البقمي، ١٤٢٩، ١٠٤).

وللعفو آثار عظيمة على الفرد والمجتمع منها على سبيل المثال (الجهني ١٤٣١، ٢٦٣. ٢٦٤):

- وعد الله من اتصف بالعفو بالمغفرة والأجر في الجنة ، والأمن من عذابه ويكون عند الله تعالى من المتقين والمحسنين قال تعالى: (وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ (١٣٣) الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالكَاظِمِينَ الغَيْظَ وَالعَافِينَ عَنْ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ المُحْسِنِينَ (١٣٤) (آل عمران: ١٣٣. ١٣٤).
- العفو يورث صاحبه العزة والرفعة في الدنيا والآخرة.

- العفو يؤدي إلى رفع المستوى الأخلاقي للفرد والمجتمع على حد سواء، فهو يساهم في جمع القلوب، وتأليف النفوس، وطهارة المجتمع من أمراض الغل والحقد، كما أنه يعد من أهم وسائل تثبيت الأمن في المجتمع، لأنه عندما يعفو المظلوم فيجد الظالم منه روحا صافية، وقلبا حانا يعفو عنه، ويدفع السيئة بالحسنة مع قدرته على الانتصار فإنه يندم على ما صنع، ويتقرب من المعتدى عليه ، ويتخذه صديقا فتحل المحبة والصداقة محل الكره والعداوة، وهذا هو الذي قرره الله تعالى في قوله تعالى (ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) (فصلت: ٣٤).
- للعفو دور كبير في صقل النفس وضبط انفعالاتها، وهو الطريقة المثلى لمعرفة الإنسان لمدى قدرته على التحكم في نوازع نفسه.
- العفو يورث صاحبه راحة النفس وطمأنينة القلب، وهدوء البال، وسلامة الأعصاب، وصحة الجسد.

- **أثر العفو على الحالة النفسية**:

يعد الغضب انفعال أولي يؤدي إلى تهديد السواء النفسي للكائن البشري ولقد أخذ الاهتمام بدراسته يتزايد في السنوات الأخيرة، وبشكل عام فإن الغضب يعد من الرذائل الخلقية التي إذا تحكمت في النفس وتمكنت منها كان لها أسوأ الأثر في حياة الفرد، كما أن له نتائج بشعة في تمزيق روابط المودة بين البشر فالإنسان حين يشتد غضبه يفقد رشده وصوابه ويصير وحشا ضاريا لا يدري ما يفعله، ويظن أنه بذلك يظهر مظهر المحترم لذاته والمحافظ على كرامتها وهو يظهر بمظهر الطائش الأحمق، وهو لا شك خاسر لأن الغضب يعد شروعا في الاعتداء بينما يعد الحلم دليل فطنة ورجاحة عقل. (عبد الرحمن وعبد المجيد، ١٩٩٨، ٧).

والإنسان المتسامح العفو يعيش في هناء لا ينغصه كدر الأحقاد والانتقام ممن ظلمه أو أساء إليه، وقد أدرك علماء النفس حديثا أهمية الرضا عن النفس وعن الحياة في علاج الكثير من الاضطرابات النفسية، حيث وجدت الدراسات علاقة وثيقة بين التسامح والعفو من جهة، وبين السعادة والرضا من جهة ثانية. وكذلك يتجنب المتسامح الكثير من الأحلام المزعجة، والقلق والتوتر الذي يسببه التفكير المستمر بالانتقام من أساء إليه حيث أن نسيان موقف مزعج حدث أوفر بكثير من تضيع الوقت، وصرف طاقة كبيرة من الدماغ للتفكير في الانتقام. (الجهني، ١٤٣١، ٢٦٤).

فالعفو من الخصال الحميدة التي يتحلى بها العظماء ومن زكت أخلاقهم وتساموا على حظوظ النفس التي تدعو للانتقام والظلم والشر، وهناك بون شاسع بين العفو وبين العجز عن استرداد الحق والمطالبة به فليس من العفو أن يؤخذ حق شخص بالعينة وبالتكبر والجبروت ثم يتنازل عن حقه ويقول عفوت عنك بل هذا من العجز والضعف والخور فليتنبه المربون أثناء تربيتهم للشباب من الخلط بين هذين الأمرين. والعفو من الأخلاق التي يمكن اكتسابها وتنميتها في نفس الإنسان من مرحلة الطفولة لذا تم ذكرها حتى نتعرف على دور الأسرة في تنمية هذه القيمة والأساليب المساعدة لذلك. (البقمي، ١٤٢٩ ١٠٥).

ويذكر (الجهني، ١٤٣١، ٢٥٢- ٢٥٤) للعفو في التربية الإسلامية يحقق الهدوء والراحة النفسية للإنسان وذلك كالآتي:

- تحقيق الإيمان بالله عز وجل عن طريق تحقيق التوكل على اللهِ تعالى وتقواه فالعافي يستحضر عند عفوه قوله تعالى (وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ) (الشورى: ٤٠)، ومن ثم تنبعث فيه قوة التوكل على الله تعالى، والتفويض إليه والرضا به وبكل ما يجريه.
- تنمية قدرات الإنسان الذاتية ومهاراته في ضبط مشاعره وأحاسيسه والابتعاد عن الانفعال .
- تنمية الميول الإيجابية في المجتمع تجاه العفو بمحاربة المفاهيم الخاطئة حوله، مثل التوهب بأنه يسقط الحق أو ينقصه في حين أن الصواب أنه بالعفو يكون الأجر أعظم عند الله تعالى، والتوهم بأن العفو يورث الذل ويكسب الظالم العز والصحيح كما قال الرسول (صلى الله عليه وسلم) "مازاد الله عبدا بعفو إلا عزا".
- تزكية النفس بالفضائل ومكارم الأخلاق وتهذيب سلوكها وتطهيرها من الحقد والبغضاء، ومن حب الانتقام والتشفي، وتنمية العلاقات الاجتماعية المترابطة بين الأفراد والقائمة على المحبة والتسامح والتعافي، ذلك أن العافي له فضل على المعفي عنه، ومعرفة ذلك الفضل يدعو لقوة الترابط وتبادل المعروف والإحسان فيعيش أفراد المجتمع على الحب والإخاء والتعاون والتسامح والتناصح والإيثار.
- توعية الفرد بحقوقه وواجباته ، ذلك أن العفو في الإسلام جاء مقررا لمن له الحق في العفو، وجعل الإسلام لذلك أصولا وضوابط تحكمه لتنظيم الواقع الاجتماعي.
- تحقيق الكرامة الإنسانية للفرد، حيث جعل الإسلام بيد من له الحق في العفو الخيار في التعامل مع الذين أخطأ عليه فله العقوبة أو العفو.

- **الدراسات السابقة**:

قسمت الباحثة الدراسات السابقة إلي محورين على النحو التالي:

- **أولاً : دراسات اهتمت بالضغوط النفسية**

١- دراسة على عبد السلام (٢٠٠٠م):

تناولت موضوع المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدي طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية. وهدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهمية دور المساندة الاجتماعية والعاطفية خاصة من الأسرة، وجماعة الرفاق في تخفيف تأثير الصراعات النفسية التي تواجه طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم، والمقيمين في المدن الجامعية، وتساعدهم على المواجهة الإيجابية لأحداث الحياة الضاغطة التي تواجههم في حياتهم الجامعية، وفي تقليل الآثار السلبية الناتجة من ضغوط البيئة الجامعية، وما تتطلبه من الاعتماد على الذات وعلى سرعة التوافق النفسي والاجتماعي مع الحياة الجامعية، وعلى تنمية القدرة على التحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب منهم (٥٠) طالب

مقيمين بالمدن الجامعية وغير مدعمين بالمساندة الاجتماعية الكاملة من أسرهم و(٥٠) طالب كمجموعة ضابطة مقيمين مع أسرهم ومدعمين بالمساندة الكاملة من أسرهم. وبينت نتائج الدراسة أهمية المساندة الاجتماعية والأسرة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم.

٢- دراسة محمد مصطفى (٢٠٠١م):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على صورة بروفيلات "الضغوط النفسية" و"الإجهاد النفسي" لدى أفراد المجموعات الثلاثة المشتركة في الدراسة ذوي المستويات المختلفة (المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة) من "الطاقة النفسية الفعالة"، والمقارنة بين هذه البروفيلات. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة لكلية التربية جامعة طنطا من الشعب العلمية والأدبية المختلفة ويتراوح أعمارهم بين (١٩ – ٢٣) عاما. وتم استخدام مقياس الطاقة النفسية الفعالة ومواقف الحياة الضاغطة والإجهاد النفسي. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين ذوي الدرجات المتوسطة والمنخفضة "للطاقة النفسية الفعالة" على مقاييس "الضغوط النفسية" و"الإجهاد النفسي".

٣- دراسة منى العبيدان (٢٠٠٢م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية ومدى تأثير بعض المتغيرات كالجنس والجنسية والمنطقة على الضغوط النفسية وطبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والتفكير الابتكاري لدى الطلاب الفائقين من الجنسين.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من المناطق التعليمية التالية (العاصمة– حولي– الفروانية) بالكويت، وحيث نسبة ذكائهم ١٣٠ فأكثر. وقد تم استخدام مقياسي الضغوط النفسية والتفكير الابتكاري. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: يوجد اختلاف بين الطلبة الذين يشعرون بضغوط نفسية والطلبة الذين لا يشعرون بضغوط نفسية في الأداء على اختبارات التفكير الابتكاري.

٤- دراسة محمد شيرينا Sherina, M. **(٢٠٠٣م):**

تهدف الدراسة إلي تحديد مدي انتشار الضغط النفسي بين طلاب الطب وكذلك تحديد أعراضه وتوضيح الارتباط بين الضغط النفسي والاكتئاب.وأجريت الدراسة علي عينة المكونة من (٣٩٦) طالب بكلية الطب بجامعة ماليزيا، وكانت نسبة الطلاب الماليزيين(٥٣,٠٪) والطلاب الهنود(٦,٨٪) والطلاب الصينيين(٣٦,١٪) منهم ٢٤٤ من الإناث و١٥٢ من الذكور تتراوح أعمارهم من ١٨- ٢٩ عاما. وطبقت عليهم مقاييس (GHQ -12) التي هدفت إلي التعرف علي مدي انتشار الضغط النفسي بين الطلاب واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: أن معدل انتشار الضغط النفسي بين طلاب الطب كان مرتفعا(٤١,٩٪) وأن نسبة الضغط النفسي لدي الإناث (٤٢,٢٪) أعلي قليلا مقارنة مع الذكور(٤١,٤٪) ومع ذلك فإن هذا لا يعتد به إحصائيا، كذلك كان الفرق في نسبة الانتشار بين المجموعات العرقية ليس ذات دلالة إحصائية، نسبة الشعور

بالسعادة(٧٨,٨٪) ومشاكل النوم(٧١,٠٪) لم تكن الأعراض الأكثر شيوعا التي اشتكي منها طلاب الطب، ومع ذلك كان من المثير للاهتمام أن نجد أن تلك الأعراض لا ترتبط بالاكتئاب، من المهم أن يكون الموظفين وخصوصا المحاضرين الأكاديميين أن يكونوا علي بينة من وجود هذه الأعراض في طلابهم.

٥- دراسة عاطف الرفوع و سليمان الحجايا (٢٠٠٨م):

تهدف الدراسة إلى رصد مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وذلك في المجالات الآتية (المادي ، الأكاديمي ، الأسري النفسي) والكشف عن الفروق الموجودة في مصادر الضغط النفسي بالمجالات (المادي والأكاديمي، والأسري، والنفسي، والتقني) والتي قد تعزي لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسة، ومكان الإقامة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٥٠) طالبا وطالبة من الذين سجلوا في الفصل الدراسي الصيفي لعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي. وطبقت عليها استبانه مكونة من ٥٢ فقرة موزعة على أربعة مجالات وقد تم استخدام مقياس رباعي التدرج. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: أن السنة الأولى والرابعة أكثر إحساسا بالضغوط النفسية، ويفسر ذلك على أن طلبة السنة الأولى ينتقلون من أجواء المدرسة إلى أجواء الجامعة التي تختلف في تعليماتها ونظامها وطبيعة دوامها، أما طلبة السنة الرابعة فهم يتطلعون إلى البيئة العملية التي هي أيضا بيئة جديدة ولم يألفونها بعد.

٦- دراسة عبد الباسط عبد الحافظ وآخرون (٢٠٠٨م):

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح للتمرينات الهوائية الإيقاعية (الأيروبيكس) على التخفيف من مستوى الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الجامعية الأولى بالجامعة الهاشمية. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٥) طالبة بالطريقة العمدية من الطالبات المسجلات رسميا في مساق "الرياضة والصحة" وزعت على مجموعة تجريبية واحدة. وطبقت عليها مقياس الضغوط النفسية لـ(جون وكاثرين) والمكونة من عشر فقرات والتي تستخدم ميزان درجات التقدير لكل عبارة. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى أفراد عينة البحث المختارة.

٧- دراسة أمل الأحمد ورجاء مريم (٢٠٠٩م):

تهدف الدراسة إلى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي ، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب تعزي إلى المتغيرات التالية: (الجنس – التخصص العلمي في الكلية). وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢١٢) طالبا وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية. وطبقت عليها مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة (نموذج الراشدين) الذي طوره (موس ويفيد) هذا المقياس في معرفة أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة التي يواجهها الأفراد في حياتهم اليومية. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق دالة بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم في استخدام الأساليب التالية: التقويم الإيجابي، والبحث عن التوجيه والمساعدة، وهذه الفروق لصالح طلبة كلية

التربية. وتوجد فروق دالة بين إناث كلية التربية وإناث كلية العلوم في استخدام أسلوب التقويم الإيجابي والفروق لصالح إناث التربية، وفي استخدام أسلوب التقبل والاستسلام والفروق لصالح إناث كلية العلوم.

٨- دراسة عزت كواسة و محمد محمود (٢٠١٠م):

تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الشعور بالتماسك والصحة النفسية. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم من (١٩- ٢٣) بمتوسط (٢١,١) وانحراف معياري (٢,٧٥) وتم توزيع العينة وفقا لمتغيرات: الموطن، الجنس، التخصص الخلفية الثقافية. وطبقت عليها مقياس الشعور بالتماسك الذي وضعه "أنتونوفسكي" في ضوء نظريته التي تبناها عن المنشأ الصحي، ومقياس جودة الصحة النفسية إعداد (مصطفى الشرقاوي، ١٩٩٩). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الشعور بالتماسك يمكن من خلاله التنبؤ بالصحة النفسية بالإضافة إلى أنه يلعب دورا أساسيا في نمو وتطور الصحة النفسية للفرد، ويعطيه القدرة على مقاومة الأحداث الضاغطة.

٩- دراسة منى عمارة وآخرون (٢٠١٠م) :

تهدف الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من وجهة الضبط وتوكيد الذات. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٠) طالب وطالبة قسمت إلى (٦٠) طالب وطالبة من أبناء الشرطة (٣٠ ذكور و ٣٠ إناث) و(٦٠) طالب وطالبة نم أبناء المدنيين (٣٠ ذكور و ٣٠ إناث). وطبقت عليها عدة مقاييس هي: مقياس الضغوط النفسية للأبناء من إعداد الباحثة، ومقياس وجهة الضبط إعداد (نبيل زايد ، ٢٠٠٤) ومقياس توكيد الذات إعداد (غريب عبد الفتاح ١٩٩٥). وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة دالة بين كل من الضغوط النفسية ووجهة الضبط الخارجية، كما توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وتوكيد الذات لدى عينة من أبناء ضباط الشرطة، بينما لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من وجهة الضبط وتوكيد الذات لدى عينة أبناء ضباط الشرطة، كما لاتوجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وأي من وجهة الضبط أو توكيد الذات وذلك في عينة أبناء المدنيين، كما لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين وجهة الضبط، وتوكيد الذات لدى عينة الدراسة من أبناء المدنيين.

١٠- دراسة ريزفي وآخرون Rizvi, et al., (٢٠١٠م):

تهدف الدراسة إلي التعرف علي التغيرات السلوكية والفيزيولوجية التي تحدث لطلاب ثانية طب خلال فترة ما قبل الامتحان وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٢٦ طالب من طلاب الفرقة الثانية طب بجامعة University of Health Sciences، من بينهم (١٧٦) أنثي و(٥٠) ذكر، وكان المتوسط العمري لهم ٢٠ عاما. وطبقت عليهم الاستبانة والتي تكونت من ١٦ سؤال ضمت العديد من المتغيرات منها متغير العمر والنوع والعوامل التي قد تؤثر علي شدة ونوع ردود الأفعال النفسية والسلوكية وتم استخدام برنامج SPSS كأداة للتحليل الإحصائي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة. وقد

توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: هناك العديد من المتغيرات التي يمر بها طلاب العينة خلال الفترة الزمنية التي تسبق الامتحانات وقد تكون هذه التغيرات فسيولوجية أو هرمونية أو نفسية أو سلوكية، ويعتمد مدي تأثير هذه المتغيرات التي تواجه مختلف الطلاب علي النوع أو النشاط البدني والقوة الروحية، وتم ملاحظة أن تناول الشاي والكافيين ومشروبات الطاقة من المؤثرات الأكثر شيوعا التي تؤثر علي المناعة وكذلك علي الحالة المزاجية والنوم، كما أكدت نتائج هذه الدراسة على أن الطلاب ذوي الخبرة الذين يتدربوا بانتظام يكونون أقل توترا وكذلك اقل ضغطا في مرحلة ما قبل الامتحان، النشاط البدني اليومي يساعد علي تحسين الجهاز الهضمي ويحسن الاستجابات المناعية وكذلك يعزز الأداء الإدراكي.

١١- دراسة إيمان إبراهيم (٢٠١٠م):

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من دافعية الإنجاز وصراع الدور في ضوء بعض المتغيرات الشخصية كالجنس (ذكر وأنثى) التخصص (نظري وعملي)، الحالة الاجتماعية (أعزب ومتزوج). وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مدرس جامعي من الكليات النظرية والعملية لجامعتي عين شمس وحلوان. وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز وصراع الأدوار لدى المدرس الجامعي، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت). وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد الأقسام النظرية والعملي على جميع أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية لصالح الأقسام النظرية.

١٢- دراسة أشرف عبد الحليم (٢٠١٠م):

هدفت الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة من جهة وقلق المستقبل والضغوط النفسية من جهة أخرى ومعنى الحياة والضغوط النفسية من جانب ثالث، وذلك لدى عينة من الشباب الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. وتم استخدام مقياس قلق المستقبل ومقياس معنى الحياة ومقياس الضغوط النفسية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار ت. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود ارتباط موجب بين الشعور بقلق المستقبل والشعور بالضغوط النفسية وكذلك ارتباط سالب بين كل من الشعور بقلق المستقبل ومعنى الحياة والشعور بمعنى الحياة والضغوط النفسية. كما اتضح وجود فروق دالة تعود إلى متغير الجنس في متغير قلق المستقبل والضغوط النفسية ولكن لصالح الذكور بينما لم يكن لمتغير الجنس تأثير في متغير معنى الحياة.

١٣- دراسة خالد عبد الغني (٢٠١٠م):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة وترتيب كل من الاحتياجات والضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أسر ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) من آباء وأمهات الأطفال والمراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة (٢٢ من الآباء و٢٨ من الامهات). وتم استخدام مقياس الاحتياجات والضغوط النفسية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية. وقد توصلت الدراسة

إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة بين الاحتياجات والضغوط وإنه كلما زادت الحاجة إلى الدعم الاجتماعي والمادي أدت إلى زيادة الأعراض السيكوماتية والمشكلات الاجتماعية وبخاصة الزوجين وزيادة الإحساس بالقلق على مستقبل الطفل. كلما زادت الحاجة إلى الدعم الاجتماعي أدت إلى زيادة استخدام أسلوب الممارسات الهروبية والتجنبية عند مواجهة المشكلات المتعلقة بالطفل. وزيادة الدعم المادي المقدم للوالدين يؤدي إلى زيادة الممارسات المعرفية المخصصة والعامة، وبهذه النتيجة الاخيرة يمكن أن تعد معرفة الاحتياجات ودراستها وسيلة تنبئية يمكن من خلالها معرفة كل من الضغوط التي تعانيها الأسرة وكذلك أساليب مواجهتها ومن ثم ذلك يسهم في التخفيف من حدة تلك الضغوط.

١٤- دراسة محمد عبد اللا (٢٠١٠م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أحداث الحياة الضاغطة (الضغوط الأسرية والدراسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية، والاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية حيث اشتملت عينة الذكور على (٧٣) طالب و(١٦٧) طالبة. وتم استخدام مقياس الاحداث الضاغطة والاغتراب النفسي. وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار ت وتحليل التباين الأحادي ومعامل ألفا. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط (الأسرية والدراسية والاقتصادية والصحية) والعجز واللاهدف. ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط (الأسرية والاقتصادية) واللامعيارية. ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط (الأسرية والاجتماعية) واللامعيارية. ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط الدراسية والمغامرة. ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط (الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والصحية) والعزلة. ووجود فروق دالة إحصائيا لبعض الأحداث الضاغطة والاغتراب النفسي تبعا لاختلاف النوع (ذكر– إناث) لصالح الذكور.

- **ثانياً: دراسات اهتمت بالعفو**

١-دراسة كروكبنرج ولتمان Crokenberg & Litman **(١٩٩٠م):**

تهدف الدراسة إلى معرفة الأساليب المستخدمة من قبل الأسر في تربية أبنائهم، ومدى تأثير ذلك في استجابة الأبناء وتوكيدهم لذاتهم، ودرجة الاستقلالية والثقة بالنفس عندهم. وتكونت العينة من (٩٥) فردا من الآباء والأمهات. وأظهرت النتائج أن السلوك التوكيدي للذات عند الأبناء ارتبط باستعمال الوالدين لأسلوب التربية التي تمتاز بالعفو والتسامح وكانت العلاقة مع الأبناء علاقة يسودها الحب والألفة والتسامح والعفو، وسماح الآباء للأبناء في عملية المشاركة في اتخاذ القرارات.

٢-دراسة مصطفى صبري (١٩٩٤م):

تهدف الدراسة إلى معرفة أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة الفلسطينية على عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث في الأردن. وتكونت العينة من (٦٢١) طالب وطالبة، بينما عدد المتشددين ٦٩ طالبا وطالبة

وبنسبة (١١,١١٪)، وقد حصلت محافظة أربد على أعلى درجة في التسامح، حيث بلغت النسبة (٩٣٪)، تليها محافظة عمان بنسبة (٨٨,١٪)، وأخيرا الزرقاء بنسبة (٨٥٪).

٣-دراسة فليكس و إتينين Felix, N. & Etienne, M. **(٢٠٠٤م)**:

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العفو وعدد من المتغيرات مثل احترام الذات والخجل من ناحية والشعور بالوحدة من ناحية أخرى. وتكونت العينة من طلاب الجامعة (١٩٢) (٩٠) من الإناث و(١٠٢) من الإناث وكان متوسط أعمارهم (٢١) سنة وكان جميع المشاركين من المتطوعين. وتم استخدام مجموعة من الاستبيانات (استبيان العفو – تقدير الذات – الخجل). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين العفو واحترام الذات والشعور بالوحدة وكل هذه المتغيرات تعتبر مؤشر من مؤشرات الاستعداد للعفو والغفران.

٤-دراسة شوتات Chautat, S. **(٢٠٠٤م)**:

تهدف الدراسة إلى معرفة الآثار المترتبة على استخدام برنامج العفو والتسامح لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وتكونت العينة من (٥٦) طالب وقد وضع هذا البرنامج من قبل الباحث. وتوصلت النتائج ان البرنامج عمل على زيادة استعداد الطلاب للعفو والتسامح واتخاذ الموا قف الإيجابية تجاه المخالفين لهم، وأظهر الطلاب فهم أفضل لمفاهيم العفو والتسامح مقارنة بالمجموعة الأخرى وتصور الطلاب للبرنامج كانت إيجابية ومشجعة.

٥- دراسة جوهن وليزا John, M. & Liza, D. **(٢٠٠٥م)**:

تهدف الدراسة إلى دراسة العلاقة بين العفو والتسامح والسعادة. وتكونت العينة من ٢٢٤ طالب. وتم استخدام مقياس العفو والتسامح ومقياس السعادة. وتوصلت الدراسة إلى أن العفو والتسامح والصفح تؤدي إلى آثار إيجابية وتحقق السعادة.

٦- دراسة ليي ولوك Lau & Lok **(٢٠٠٦م)**:

تهدف الدراسة إلى التحقق من الفرضيات الآتية ١ـ معرفة النمط التفسيري لتعزيز الرضا عن الحياة. ٢ـ معرفة النمط التفسيري للتسامح والعفو لتعزيز الرضا عن الحياة. وتكونت العينة من شباب الجامعة. وتم استخدام الاستبيانات لتقييم مستويات الأمل والتسامح والرضا عن الحياة. وتوصلت الدراسة إلى أن التسامح والعفو والأمل يؤدي إلى الرضا المتزايد للحياة وأثبت أيضا أن الأمل والتسامح له أثر كبير في تعزيز صحة الإنسان الجسدية والنفسية.

٧-دراسة إلهام فرج (٢٠٠٦م):

تهدف الدراسة إلى التعرف على برنامج مقترح في تنمية قيم الاختلاف والتعامل مع الآخر. وتكونت العينة من (٨٠) تلميذا، من مدرستي الجيزة الإعدادية والأورمان الإعدادية في محافظة الجيزة، وتم استخدام مقياسا يضم (٦١) عبارة مندرجة تحت أربع قيم رئيسية، وثماني عشر قيمة فرعية معتمدة على بعض مواد وثيقة حقوق الطفل كالمواد وكانت القيم الأساسية هي: التسامح والعفو، الحوار، تحمل المسئولية، العمل الجماعي (ثم طبق البرنامج على المجموعة التجريبية، وقد كانت متوسطات طلبة المجموعة الضابطة وعددها (٤٠) تلميذا (١٩,٢٦)، بينما متوسطات المجموعة التجريبية وعددها

(٤٠)، وكانت (ت) دالة إحصائيا على مستوى التجريبية، مما يعني أن البرنامج قد حقق هدفه وأحدث وعيا عند الطلبة بكيفية التعامل مع الآخر على أساس من النجية والاحترام المتبادل، وقد أوصت الباحثة بإجراء دراسات في تطوير المناهج في ظل التعدد والتنوع الثقافي مع ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين في جميع المراحل التعليمية على كيفية تنمية قيم التعامل مع الآخر والتسامح الفكري والديني.

٨- دراسة مثيب البقمي (١٤٢٩هـ):

تهدف الدراسة إلى بيان الدور المفترض القيام به من قبل الأسرة من أجل تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب، وبعض الأساليب المساعدة التي ينبغي التركيز عليها لأجل القيام بهذا الدور. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لأهمية دراسة القيم الاجتماعية ومرحلة الشباب والأسرة وكيفية القيام بالدور المطلوب في سبيل تنمية القيم الاجتماعية لدى مرحلة الشباب، والمنهج الاستنباطي لتحليل النصوص الواردة في المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج كان أهمها: أكدتٍ الدراسة على الدور المطلوب من الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية وخصوصا لمرحلة الشباب وأن هذه المكانة لا ينبغي أن تفرط فيها الأسرة وإن نازعتها فيها بعض المؤثرات من وسائل الإعلام أو جماعة الرفاق أو غيرهم بل ينبغي أن تقوم بالدور المطلوب على أتم وجه. وبينت الدراسة أن هناك مراحل ينبغي أن تمر بها الأسرة في عملية تنميتها لقيم الشباب الاجتماعية ولا ينبغي أن تقفز من مرحلة إلى مرحلة فالتدرج بين المراحل مطلوب وإعطاء كل مرحلة وقتها الكافي والعناية الكافية يثمر نمو القيم الاجتماعية والاستمرار عليها. وتم استنباط بعض الأساليب التربوية المناسبة لمرحلة الشباب والتي تساعد الأسرة على عملية تنمية القيم الاجتماعية من كتاب الله وسيرة نبي الله محمد صلى الله عليه وسلم، ومن كتب التربية الحديثة مما له الدور البارز في عملية التأثير الإيجابي.

٩- دراسة مسفر المالكي (١٤٢٩هـ):

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٧٥) من معلمي التربية وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث قام بإعداد إدارة الدراسة وطبقت عليها استبانة تقيس أربعة جوانب رئيسية تمثل القيم الخلقية (الجانب الإيمان، الجانب التعبدي، الجانب السلوكي، الجانب المعرفي). وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين جوانب القيم الخلقية التي يعززها منهج الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بمحافظة الطائف.

١٠-دراسة حنان الجهني (١٤٣١هـ):

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهداف العفو في الإسلام وأسسه وخصائصه مع محاولة إلقاء الضوء على واقع ممارسة الوالدين لهذا الخلق في المجتمع السعودي، ومن ثم الخروج برؤية تربوية إسلامية تتضمن أساليب تعين الوالدين على القيام بدورهما في تنشئة الأبناء على هذا الخلق العظيم. وقد استخدمت

الباحثة المنهج الاستنباطي والوصفي ومدخل الدراسات الوثائقية. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) من الآباء والأمهات السعوديين الذين لديهم طفل أو أطفال أعمارهم من ست سنوات فما فوق في منطقة الرياض، بواقع (٩٠) أب و (١١٠) أم طبقت عليها الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية. وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج كان أهمها: أن للعفو عدة أهداف يسعى لتحقيقها وأسس يقوم عليها وخصائص يستمدها من كتاب الله تعالى وسنة نبيه (صلى الله عليه وسلم) كما أن مجالاته كثيرة، كما أن للفعو آثار عظيمة على العبد في الدنيا والآخرة، وعلى المجتمع كافة.

١١- دراسة اليوفاسنجل .Eluvathingal,j (**٢٠١٠م**):

هدفت الدراسة إلى معرفة مواقف العفو والتسامح بين الطلاب في الجامعة وأثر الدين على مواقف التسامح والعفو بين الطلاب في الهند. وتكونت العينة من ٢٠٠ من الذكور و٥٣ من الإناث، وكان متوسط عمر المشاركين ١٨ سنة. وتم استخدام مقياس التسامح والعفو لدى طلاب الجامعة وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب الانحدار. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدين له أثر إيجابي على مواقف العفو والتسامح بين الطلاب.

١٢- دراسة جاسي .Gassi, B (**٢٠١٠م**):

تهدف الدراسة إلى استخدام العفو والتسامح في العلاقات الرومانسية للمراهقين. وتم تجميع علاقات العفو والتسامح في العلاقات الرومانسية. وتوصلت النتائج إلى أن المراهقين يستخدمون مستويات أعلى من التسامح في علاقات عاطفية في سن مبكرة مما كانت عليه في الصداقات الأفلاطونية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأمور التالية:

7 الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية من خلال الاستفادة من الأطر النظرية وأدبيات هذه الدراسات، والإفادة من بعض المراجع التي استندت إليها هذه الدراسات. دراسة محمد مصطفى (٢٠٠١م). دراسة عبد الباسط عبد الحافظ وآخرون (٢٠٠٨م).

7 الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مقاييس الدراسة مثل دراسة محمد مصطفى (٢٠٠١م).

7 تحديد منهج الدراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة. دراسة منى العبيدان (٢٠٠٢م) دراسة عبد الباسط عبد الحافظ وآخرون (٢٠٠٨م).

7 تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

7 الإطلاع على دراسات أجنبية وعربية في موضوعي الضغوط النفسية والعفو. دراسة عاطف الرفوع و سليمان الحجايا (٢٠٠٨م) دراسة عبد الباسط عبد الحافظ وآخرون (٢٠٠٨م). دراسة عزت كواسة و محمد محمود (٢٠١٠م).

- **فروض الدراسة**:

7 توجد علاقة ارتباطية دالة و سالبة بين متوسطة درجات العفو و الضغوط النفسية لدى طالبات جامعة الطائف بالكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) والكلية النظرية (الآداب) عينة كلية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العفو بين طالبات الكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) و طالبات الكلية النظرية (الآداب).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية (بمظاهرها) بين طالبات الكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) و طالبات الكلية النظرية (الآداب) في إتجاه طالبات الكلية العملية أي ترتفع درجة الضغوط النفسية (بمظاهرها) لدى طالبات الكلية العملية (الإقتصاد المنزلي) عنه لدى طالبات الكلية النظرية (الآداب).

- **إجراءات الدراسة**

- **حدود الدراسة**:

تم البحث في إطار الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة ودرجات العفو.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة الميدانية على كلية الآداب الاقتصاد المنزلي.
- الحدود الديمغرافية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من طالبات كلية الآداب وكلية الاقتصاد المنزلي.
- الحدود الزمنية: حددت الدراسة الحالية بإطاره الزمني لتطبيق الدراسة الميدانية وهو الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ والفترة الزمنية اللازمة التي طبقت بها أدوات الدراسة وتحليل وتفسير النتائج.

- **أولاً**: **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من(٣٦٠) طالبة من طالبات كليتي الآداب والاقتصاد المنزلي بجامعة الطائف، موزعين كالتالي (١٨٠ طالبة) بكلية الآداب، و(١٨٠ طالبة) بكلية الاقتصاد المنزلي موزعين على المستويات من الثالث إلى السابع بجامعة الطائف.

- **ثانياً**: **أدوات الدراسة** :

١- مقياس الضغوط النفسية:

أعدت هذا المقياس زينب شقير عام (٢٠٠٣م) ويتكون من (٧) مظاهر (أنواع) للضغوط النفسية هي:

- الأسرية.
- الاقتصادية.
- الدراسية.
- الاجتماعية.
- الانفعالية.
- الصحية.
- الشخصية.

وقد قامت مؤلفة المقياس بتقنين المقياس في كل من البيئة السعودية والبيئة المصرية على طالبات الجامعة واستخدمت في التقنين في البيئة المصرية:

- **الصدق**: **واعتمدت في قياس صدق المقياس على**:

7 الصدق التلازمي: يعتبر هذا النوع من أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعاً وقد استخدمت الباحثة مقياس الاتجاه نحو الدراسة الذي أعده السيد السمادوني لقياس الضغوط النفسية لدى الطلاب، وطبقته بالإضافة إلى المقياس الحالي على عينة التقنين لديها.

7 صدق الاتساق الداخلي: تم الحصول عليه من حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية من جانب وارتباطها بالدرجة الكلية من جانب آخر.

- **الثبات**: **واعتمدت في قياس ثبات المقياس على**:

7 طريقة إعادة التطبيق.
7 حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.
7 طريقة التجزئة النصفية.

بينما استخدمت في التقنين في البيئة السعودية:

- **الصدق**: **واعتمدت في قياس صدق المقياس على**: **صدق الاتساق الداخلي**

- **الثبات**: **واعتمدت في قياس ثبات المقياس على**: **طريقة إعادة التطبيق**:

وقد اعتمدت الباحثة الحالية على المقياس في إعداد الدراسة الحالية واستخدمت أربعة أنواع (مظاهر) للضغوط النفسية والتي تهم الطالبة الجامعية بالمجتمع السعودي وهي:

7 الضغوط الاقتصادية.
7 الضغوط الدراسية.
7 الضغوط الاجتماعية.
7 الضغوط الانفعالية.

بجانب الدرجة الكلية للضغوط النفسية والتي تشمل مجموع عبارات المظاهر الأربعة الفرعية للضغوط. ويتكون كل مظهر (بُعد) من (١٠) عبارات وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس الكلية (٤٠) عبارة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس (صفر- ٢١٠) درجة حيث يتم التصحيح على النحو التالي:

تأخذ كل عبارة درجة تتراوح ما بين (٣ . صفر) (تنطبق بشدة، تنطبق . لا تنطبق . إطلاقا)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي ما بين (صفر. ٣٠)، وتتمثل عبارات كل مقياس فرعي في:

7 مقياس الضغوط الاقتصادية (١٠) عبارات.
7 مقياس الضغوط الدراسية (١٠) عبارات.
7 مقياس الضغوط الاجتماعية (١٠) عبارات.
7 مقياس الضغوط الانفعالية (١٠) عبارات.

وتشير الدرجة المرتفعة إلي ارتفاع درجة الضغوط النفسية لدي الفرد. ثم قامت الباحثة الحالية بإجراء تقنين للمقياس على النحو التالي: حيث طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من ٤٠ طالبة (مناصفة) من كليتي الآداب والاقتصاد المنزلي بجامعة الطائف.

- **أولاً: صدق المقياس:**

قامت الباحثة الحالية بحساب صدق الاتساق الداخلي وتم ذلك بطريقتين:

١- **العلاقة الارتباطية بين أبعاد (مظاهر) المقياس الفرعية:**

حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين أبعاد (مظاهر) المقياس وبين بعضها البعض وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، لعينة التقنين (٤٠) طالبة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١): معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبين بعضها وبين الدرجة الكلية للمقياس

م	البعد (المظهر)	معامل الارتباط				
		١	٢	٣	٤	٥
١	الضغوط الاقتصادية	-	٠.٤٨٩	٠.٣٨٥	٠.٣٨٩	٠.٧١٥
٢	الضغوط الدراسية		-	٠.٣٩٥	٠.٤٩٥	٠.٨٥١
٣	الضغوط الاجتماعية			-	٠.٣٩٩	٠.٥٨٩
٤	الضغوط الانفعالية				-	٠.٧٣١
٥	الدرجة الكلية					-

توضح نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة وموجبة عند (٠,٠٥) بين كل من الضغوط الاقتصادية وبين كل من الضغوط الدراسية والاجتماعية، وبين الضغوط الاجتماعية والانفعالية، بينما كانت باقي معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يطمئن لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

٢- **معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد (مظهر) على حدة بعد حذف درجة العبارة، ويوضحها الجدول (٢).**

جدول (٢): معامل الإرتباط بين درجة العبارة و الدرجة الكلية لكل بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الضغوط الاقتصادية		الضغوط الدراسية		الضغوط الاجتماعية		الضغوط الانفعالية	
١	٠.٨٤	١	٠.٨٢	١	٠.٨٦	١	٠.٥٤
٢	٠.٦٥	٢	٠.٧٢	٢	٠.٦٣	٢	٠.٦٤
٣	٠.٧١	٣	٠.٧٢	٣	٠.٧٣	٣	٠.٧٤
٤	٠.٤٦	٤	٠.٤٧	٤	٠.٤٩	٤	٠.٤٨
٥	٠.٦٤	٥	٠.٧٥	٥	٠.٦٢	٥	٠.٥١
٦	٠.٦٥	٦	٠.٦٢	٦	٠.٤٨	٦	٠.٥٤
٧	٠.٦١	٧	٠.٤٩	٧	٠.٦٨	٧	٠.٤٩
٨	٠.٤٨	٨	٠.٥٢	٨	٠.٧٢	٨	٠.٧٢
٩	٠.٥١	٩	٠.٥١	٩	٠.٦١	٩	٠.٥١
١٠	٠.٥٦	١٠	٠.٧٨	١٠	٠.٦٣	١٠	٠.٧٦

تشير نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة وموجبة عند مستوي ٠,٠١ لجميع عبارات كل بعد من أبعاد المقياس مما يؤكد كفاءة المقياس.

- **ثانياً: الثبات:**

ثم قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين على النحو التالي:

١- **ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية**:
حيث تم تجزئة المقياس إلي عبارات زوجية وأخري فردية وتم إيجاد معامل الارتباط بين مجموع درجات العبارات الزوجية ومجموع درجات العبارات الفردية وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٩٦) وهو معامل ارتباط دال وموجب عند مستوي دلالة (٠,٠١).

٢- **إيجاد معامل ألفا كرونباخ**:
وذلك لأبعاد (مظاهر) المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣): ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد (المظهر)	ن	معامل ألفا
الضغوط الاقتصادية	٤٠	٠.٦٦٠١
الضغوط الدراسية	٤٠	٠.٦٢٨٢
الضغوط الاجتماعية	٤٠	٠.٦٧١٢
الضغوط الانفعالية	٤٠	٠.٦٥٩٥
الدرجة الكلية	٤٠	٠.٧١٧٣

تشير نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا دالة ومرتفعة (٠,٠٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢- **مقياس العفو** :
أعد هذا المقياس سيد أحمد البهاص (٢٠١٠م) ويتكون من (٣) أبعاد للعفو هي: دوافع للعفو. العفو عن الذات. العفو عن الآخرين.
بالإضافة إلي الدرجة الكلية للعفو:

ويقع المقياس في (٣٣) عبارة موزعة على النحو التالي:
- دوافع العفو: (١٣) عبارة.
- العفو عن الذات: (١٠) عبارات.
- العفو عن الآخرين: (١٠) عبارات.

وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس الإجمالية (٣٣-٩٩) عبارة، وتتراوح درجة المقياس (٣٣-٩٩) وتشير الدرجة المرتفعة إلي ارتفاع درجة العفو لدي الفرد.

وقد قام مؤلف المقياس بتقنينه على البيئة المصرية واستخدم في التقنين:
الصدق: بالإضافة إلى الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، قام المؤلف بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:
- الصدق العاملي:
- الصدق التجريبي (صدق المحك)

الثبات: اعتمد مؤلف المقياس قياس ثبات المقياس على عينة التقنين وذلك باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس. وقد قامت الباحثة الحالية بإعادة صدق وثبات المقياس على عينة من مجتمع طالبات جامعة الطائف السعودية عددها ٤٠ طالبة (مناصفة) من كليتي الآداب والاقتصاد المنزلي.

- **أولاً: صدق المقياس في الدراسة الحالية**

قامت الباحثة الحالية بحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي: وتم ذلك بطريقتين: حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين أبعاد (مظاهر) المقياس وبين بعضها البعض وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، لعينة التقنين (٤٠) طالبة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس

م	البعد (المظهر)	معامل الارتباط			
		١	٢	٣	٤
١	دوافع العفو	-	٠.٤٨٦	٠.٥٠٥	٠.٨١٢
٢	العفو عن الذات		-	٠.٤٧٧	٠.٦٣٥
٣	العفو عن الاخرين			-	٠.٧٦٩
٤	الدرجة الكلية				-

تشير نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوي (٠,٠١) مما يدل على كفاءة المقياس.

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة، كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
دوافع العفو		العفو عن الذات		العفو عن الاخرين	
١	٠.٧٨	١	٠.٦١	١	٠.٧١
٢	٠.٧٣	٢	٠.٥٤	٢	٠.٧٥
٣	٠.٦٣	٣	٠.٤٩	٣	٠.٦١
٤	٠.٦٤	٤	٠.٥١	٤	٠.٦٣
٥	٠.٦٥	٥	٠.٥٦	٥	٠.٧٢
٦	٠.٥٢	٦	٠.٦٧	٦	٠.٥١
٧	٠.٥٣	٧	٠.٦٦	٧	٠.٥٩
٨	٠.٦٦	٨	٠.٦١	٨	٠.٧٢
٩	٠.٦٤	٩	٠.٤٩	٩	٠.٧٨
١٠	٠.٥١	١٠	٠.٥٥	١٠	٠.٧٩
١١	٠.٧٢				
١٢	٠.٧٣	١٣	٠.٧٨		

تشير نتائج الجدول السابق إلي أن معاملات الارتباط لجميع العبارات دالة وموجبة عند مستوي (٠,٠١) مما يدل على كفاءة المقياس.

- **ثانياً: ثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

قامت الباحثة الحالية حساب ثبات المقياس بطريقتين على النحو التالي:

١- **ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:**

حيث تم تجزئة المقياس إلي عبارات زوجية وأخري فردية وتم إيجاد معامل الارتباط بين مجموع درجات العبارات الزوجية ومجموع درجات العبارات الفردية وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٩٩) وهو معامل ارتباط دال وموجب عند مستوي دلالة (٠,٠١).

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

جدول (٦): معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد (المظهر)	ن	معامل ألفا
دوافع العفو	٤٠	٠.٦٦٢٠
العفو عن الذات	٤٠	٠.٧١٤٥
العفو عن الآخرين	٤٠	٠.٦٨٦٣
الدرجة الكلية	٤٠	٠.٦٩٤٧

تشير نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا دالة ومرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **ثالثاً: الأساليب الإحصائية**

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل البيانات الناتجة عن تطبيق أداة الدراسة من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS وقد تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات أداتي الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط. يستخدم هذا الاختبار لدراسة العلاقة بين المتغيرات في حالة البيانات ولقياس صدق الاتساق الداخلي.
- اختبار(ت) T-TEST لدراسة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **اختبار صحة الفرض الأول**:

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون من متغيري الدراسة (الضغوط النفسية، والعفو) وأبعادها الفرعية للعينة الكلية (٣٦٠ طالبة) ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٧): معاملات الارتباط بين متغيري الدراسة وأبعادها الفرعية

المتغير	معاملات الارتباط			
	دوافع العفو	العفو عن الذات	العفو عن الاخرين	الدرجة الكلية للعفو
الضغوط الاقتصادية	٠.٠٠٥ -	٠.٠٠٨ -	٠.٠٣٦ -	٠.٠٢١ -
الضغوط الدراسية	٠.٠٠٦ -	٠.٠١٩ -	٠.٠٣٨ -	٠.٠٢٨ -
الضغوط الاجتماعية	٠.٠٠٩ -	٠.٠١٨ -	٠.٠٩٧ -	٠.٠٥٦ -
الضغوط الانفعالية	٠.٠٠٣ -	٠.٠٠٦ -	٠.٠٧٣ -	٠.٠٣٦ -

تشير نتائج الجدول السابق عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية بمظاهرها الأربعة، وبين العفو بدوافعه الثلاثة حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائيا.

- **اختبار صحة الفرض الثاني**:

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة (ت) للفروق بين المجموعات المتساوية حيث كانت مجموعتي الدراسة (١٨٠ طالبة) بكلية الآداب و(١٨٠ طالبة) بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الطائف، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين مجموعتي الدراسة في الضغوط النفسية وأبعادها الأربعة

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضغوط الاقتصادية	اقتصاد	١٨٠	٥.٠٧	٦.٠٨	٠.٥٤٩	غير دالة
	آداب	١٨٠	٤.٧٥	٥.٢١		
الضغوط الدراسية	اقتصاد	١٨٠	١٢.٦٩	٦.٧٤	٤.٤٥٠	٠.٠١
	اداب	١٨٠	٩.٤٩	٥.٤٤		
الضغوط الاجتماعية	اقتصاد	١٨٠	٥.٨٨	٤.٥٩	١.٧٥٦	غير دالة
	اداب	١٨٠	٥.٠٢	٤.٦٥		
الضغوط الانفعالية	اقتصاد	١٨٠	١٠.٦٦	٦.٥٩	٢.٦٦٠	٠.٠١
	اداب	١٨٠	٨.٩٢	٥.٣٨		
الدرجة الكلية	اقتصاد	١٨٠	٣٤.٢٩	١٩.٨٧	٢.٩٨٥	٠.٠١
	اداب	١٨٠	٢٨.٥٩	١٦.٤٦		

قيمة (ت) الجدولية (١.٩٧) دالة عند (٠.٠٥)، (٢.٥٩) دالة عند (٠.٠١)

تشير نتائج الجدول السابق عن الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي طالبات الآداب والاقتصاد المنزلي في كل من: الضغوط الدراسية والضغوط الانفعالية والدرجة الكلية للضغوط النفسية، حيث كانت قيم (ت) على التوالي ٤,٤٥، ٢,٦٦٠، ٢,٩٨٥ وجميعها دالة عند مستوي ٠,٠١، وبالرجوع إلي المتوسطات الحسابية نجدها دالة في اتجاه مجموعة الاقتصاد المنزلي أي انه يرتفع مستوي هذه الضغوط لدي طالبات مجموعة الإقتصاد المنزلي مقارنة بمجموعة طالبات الآداب.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة اقتصاد منزلي ومجموعة آداب في الضغوط الاقتصادية والضغوط الاجتماعية حيث كانت قيمتي (ت) للمتغيرين غير دالة إحصائيا.

- **اختبار صحة الفرض الثالث**:

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة (ت) للفروق بين المجموعات المتساوية حيث كانت مجموعتي الدراسة (١٨٠ طالبة) بكلية الآداب، و(١٨٠ طالبة) بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الطائف، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين مجموعتي الدراسة في العفو وأبعاده الأربعة

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
دوافع العفو	اقتصاد	١٨٠	٣٠.٦٢	٤.٠٠٧	٢.١٦٠	٠.٠٥
	اداب	١٨٠	٢٩.٧٥	٣.٦٧١		
العفو عن الذات	اقتصاد	١٨٠	٢١.٣٣	٣.٠٠٧	٠.٤٥٣	غير دالة
	اداب	١٨٠	٢١.٤٨	٣.٠٠٦		
العفو عن الآخرين	اقتصاد	١٨٠	٢٢.٩٩	٣.١٤١	٠.٨٢٥	غير دالة
	اداب	١٨٠	٢٢.٧١	٣.١٨١		
الدرجة الكلية للعفو	اقتصاد	١٨٠	٧٤.٩٤	٧.١٠١	١.٢٩٧	غير دالة
	اداب	١٨٠	٧٣.٩٤	٧.٢٢٦		

تشير نتائج الجدول السابق عن الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي طالبات الآداب والاقتصاد المنزلي في دوافع العفو، حيث كانت قيمة (ت) ٢,١٦٠ وهي دالة عند مستوي (٠,٠٥) لصالح مجموعة الآداب أي أن مجموعة طالبات الآداب أكثر تسامحا من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.
- لا توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي آداب والاقتصاد المنزلي في كل من العفو عن الذات والعفو عن الآخرين والدرجة الكلية للعفو، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيا.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها**:
- **فيما يتعلق بالفرض الأول**:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية بمظاهرها الأربعة (الضغوط الاقتصادية والضغوط الدراسية والضغوط الاجتماعية والضغوط الانفعالية)، وبين العفو بدوافعه الثلاثة حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات جامعة الطائف بالكلية العملية (الاقتصاد المنزلي) والكلية النظرية (الآداب) تجاه كل من الضغوط النفسية وبين العفو.

- **فيما يتعلق بالفرض الثاني**:

تشير الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي طالبات الآداب والاقتصاد المنزلي في كل من: الضغوط الدراسية والضغوط الانفعالية والدرجة الكلية للضغوط النفسية، حيث كانت قيم (ت) على التوالي ٤,٤٥، ٢,٦٦٠، ٢,٩٨٥ وجميعها دالة عند مستوي ٠,٠١، لصالح مجموعة الاقتصاد المنزلي أي أنه يرتفع مستوي هذه الضغوط لدي طالبات مجموعة الاقتصاد المنزلي مقارنة بمجموعة طالبات الآداب، مما يدل على تعرض الطالبات في الكلية العملية لكثير من الضغوط الدراسية والانفعالية بالمقارنة بطالبات الكلية النظرية، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة المقررات الدراسية العلمية بالنسبة للمقررات الأدبية مما يؤثر على تحصيل الطلاب فيتعرضون للضغوط الانفعالية كصعوبة التعامل مع الزميلات الأستاذات والمعلم، وصعوبة التحصيل الدراسي، وعدم القدرة على انهاء الواجبات المنزلية وغيرها من الضغوط التي تتعرض لها طالبات الكليات العلمية ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (شقير، ٢٠٠٢، ١٧٧) ، كما تختلف النتيجة مع نتائج دراسة (إبراهيم، ٢٠١٠) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد الأقسام النظرية والعملي على جميع أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية لصالح الأقسام النظرية.

وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الاقتصاد المنزلي ومجموعة الآداب في الضغوط الاقتصادية والضغوط الاجتماعية حيث كانت قيمتي (ت) للمتغيرين غير دالة إحصائياً، مما يدل على تعرض طالبات كلية الاقتصاد وكلية الأداب لنفس الضغوط الاقتصادية والاجتماعية بنفس الدرجة، وقد يرجع ذلك لكون هذه الضغوط الاقتصادية والاجتماعية غالبا ما تعود إلى المكانة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، وسوء

التغذية، والمستوى التعليمي، ومكان الإقامة وهي غالبا ضغوط تتعرض لها الطالبات بنفس الدرجة ويتفق ذلك وما ذكره. (الصبوة، ١٩٩٧، ٣٤).

- **فيما يتعلق بالفرض الثالث**:

أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي طالبات الآداب والاقتصاد المنزلي لدوافع العفو، حيث كانت قيمة (ت) ٢,١٦٠ وهي دالة عند مستوي (٠,٠٥) لصالح مجموعة الآداب أي أن مجموعة طالبات الآداب أكثر تسامحا من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف التكوين الشخصي لطالبات كلية الآداب عن طالبات كلية الاقتصاد وكذلك اختلاف الأفكار والاتجاهات لديهم، مما يؤدي إلى اختلاف دوافع كل منهن تجاه العفو، كما يدل ذلك على إدراك الطالبات لأهمية العفو في حياة الفرد فالإنسان المتسامح العفو يعيش في هناء لا ينغصه كدر الأحقاد والانتقام ممن ظلمه أو أساء إليه كما ذكر. (الجهني، ١٤٣١، ٢٦٤).

كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الآداب والاقتصاد المنزلي في كل من العفو عن الذات والعفو عن الآخرين والدرجة الكلية للعفو، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيا، وقد يرجع ذلك إلى إدراك طالبات المجموعتين لأهمية كل من العفو عن الذات والعفو عن الآخرين في تنمية قدرات الإنسان الذاتية ومهاراته في ضبط مشاعره وأحاسيسه والابتعاد عن الانفعال، وتنمية الميول الإيجابية في المجتمع، وتزكية النفس بالفضائل ومكارم الأخلاق وتهذيب سلوكها وتطهيرها من الحقد والبغضاء كما أشار (الجهني، ١٤٣١، ٢٥٢- ٢٥٤)، وكذلك إيمانهم بأن الإنسان إذا لم يتحل بالعفو فإنه سيواجه الكثير من المشكلات وسيفقد الكثير من الفرص في التواصل مع الآخرين والاحترام المتبادل ويتفق ذلك وما ذكره (البقمي، ١٤٢٩ ١٠٤).

- **قائمة المراجع**
- **أولاً: المراجع العربية**

١. إبراهيم، إيمان لطفي (٢٠١٠م): الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. القاهرة: جامعة عين شمس. المؤتمر السنوى الخامس عشر "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع" نحو آفاق إرشادية رحبة، (٣- ٤) أكتوبر ٢٠١٠م.

٢. إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٤م): مقياس عمليات تحمل الضغوط "كراسة التعليمات". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. ابن زكريا، أحمد بن محمد (١٩٧٩م): معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار العلمية العربية الإسلامية.

٤. ابن قدامة، أحمد بن عبد الرحمن(١٩٨٧م): مختصر منهاج القاصدين. دمشق: مكتبة دار البيان.

٥. أبو حمزة، عيد جلال (٢٠٠٣م): دراسة لبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من ضعاف السمع ومرضى الطنين والدوار مقارنة بالعاديين. رسالة ماجستير. جامعة طنطا، كلية التربية.

٦. إسماعيل، بشري أحمد (٢٠٠٤م): ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧. الأحمد، أمل ومريم، رجاء (٢٠٠٩م): أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي : دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، ع ١، مج ١٠، ص ١٣- ٣٧.

٨. البقمي، مثيب محمد (١٤٢٩هـ): إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب (تصور مقترح). رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٩. البهاص،سيد أحمد(٢٠١٠م):مقياس العفو.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠. الجهني، حنان عطية (١٤٣١هـ): دور الوالدين في تنشئة الأبناء على خلق العفو. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ع ٢، مج ٢، ص ٢٣٩- ٢٩٧.

١١. الجوهري، إسماعيل الصحاح(١٩٨٤م): تاج اللغة وصحاح العربية. بيروت: دار العلم للملايين.

١٢. الرشيدي، هارون توفيق (١٩٩٠م): الأنماط المزاجية وعلاقتها بحالات الاستشارة والضغوط لدى القصاميين. رسالة دكتوراة. جامعة المنوفية، كلية التربية.

١٣. الرفوع، عاطف والحجايا، سليمان (٢٠٠٨م): مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

١٤. السرطاوي، زيدان أحمد والشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٨م): بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات للأولياء أمور المعوقين (دليل المقاييس). الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

١٥. السقار، منقذ محمود (١٤٣٠هـ): الدين المعاملة (صفحات من هدي الأسوة الحسنة صلى الله عليه وسلم) مجلة دعوة الحق. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ع ٢٣٨، السنة ٢٤.

١٦. السمادوني، شوقية إبراهيم (١٩٩٣م): الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات. رسالة ماجستير. جامعة الزقازيق، كلية التربية.

١٧. الصبوة، محمد نجيب (١٩٩٧م): علم النفس البيئي – التلوث الكيميائي والاضطرابات النفسية والعصبية لدى بعض عمال الصناعة. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨. الضريبي، عبد الله، ونحيلي، علي، والنجار، مسعد (٢٠١٠م): أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق. ع ٤، مج ٢٦، ص ٦٦٩- ٧١٩.

١٩. الطريري، عبد الرحمن (١٩٩٤م): الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته. الرياض: الصفحات الذهبية.

٢٠. الطريري، عبد الرحمن سليمان (١٩٩١م): المؤشرات السلوكية الدالة على مستوي الضغط النفسي من خلال بعض المتغيرات. حوليات كلية التربية، ع ٨، السنة ٨، قطر: كلية التربية.

٢١. الطيب، محمد عبد الظاهر (٢٠٠١م): محاضرات في الصحة النفسية. طنطا: مطبعة الشاعر.

٢٢. العبيدان، منى مشاري (٢٠٠٢م): علاقة الضغوط النفسية بالتفكير الابتكاري لدى الفائقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، كلية التربية.

٢٣. العثيمين، محمد صالح (١٤٢٨هـ): مكارم الأخلاق. الرياض: مدار الوطن للنشر.

٢٤. المالكي، مسفر عبد الله (١٤٢٩هـ): دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٢٥. المشعان، عويد سلطان (١٩٩٨م): مصادر الضغوط في العمل دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع ٢١، مج ٨، ديسمبر، ص ١١٠ – ١٤٢.

٢٦. حبيب، صموئيل رفيق (١٩٩٤م): سيكولوجية الغضب. القاهرة: دار الثقافة.

٢٧. زهور، نبيل محمد (٢٠٠٨م): التقوى في القرآن الكريم "تفسير موضوعي. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين – نابلس: جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

٢٨. سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩١م): المعانات الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة الدراسات النفسية. القاهرة: الأنجلو المصرية، ص ٤٧٥ – ٤٩٦.

٢٩. شقير، زينب محمود (٢٠١٠م): مقاييس تشخيص التسامح (المراهقة – الرشد – وسط العمر). جامعة طنطا، كلية التربية.

٣٠. شقير،زينب محمود(٢٠٠٣م):مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية(مصرية- سعودية)، ط٣،القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

٣١. شقير، زينب محمود (٢٠٠٢م): الشخصية السوية والمضطربة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٢. صبري، مصطفى محمد (١٩٩٤م): أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسر الفلسطينية كما يدركها طلاب الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة المعلم والطالب، ع ١، ص ٣٩ – ٥٢.

٣٣. طه، فرج عبد القادر وآخرون (١٩٩٣م): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح.

٣٤. عبد الحافظ، عبد الباسط مبارك، وخصاونة، أمان صالح، وسرداح، عماد خليل (٢٠٠٨م): أثر برنامج تدريبي مقترح للتمرينات الهوائية بمصاحبة الموسيقى في الحد من الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الهاشمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن، ع ٥٠، ص ٣٢١ – ٣٤٦.

٣٥. عبد الحليم، أشرف محمد (٢٠١٠م): قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب. القاهرة: جامعة عين شمس، المؤتمر السنوي الخامس عشر "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع" نحو آفاق إرشادية رحبة، (٣- ٤) أكتوبر ٢٠١٠م.

٣٦. عبد الرحمن، محمد السيد وعبد المجيد، فوقية حسن (١٩٩٨م): مقياس الغضب كحالة وسمة. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٧. عبد الغني، خالد محمد (٢٠١٠م): احتياجات أسر ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب مواجهتها. القاهرة: جامعة عين شمس. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، (٢٩/ ١١ – ١/ ١٢/ ٢٠١٠م).

٣٨. عبد اللا، محمد الصافي (٢٠١٠م): أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة. القاهرة: جامعة عين شمس. المؤتمر السنوي الخامس عشر "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع" نحو آفاق إرشادية رحبة، (٣- ٤) أكتوبر ٢٠١٠م.

٣٩. عبد المعطي، حسن مصطفي (٢٠٠٦م): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة: زهراء الشرق.

٤٠. عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩٤م): ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والإندوسي. مجلة المصرية للدرسات النفسية. ع ٨، ص ٤٧ – ٢٨٨.

٤١. علي، طلعت أحمد (٢٠٠٨م): فعالية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب. مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. ع ٢، مج ٢٤، ص ٥٠ - ١٠٢.

٤٢. على، على عبد السلام (٢٠٠٠م): المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتهما بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية. مجلة علم النفس، يناير – فبراير – مارس ٢٠٠٠، ع٥٣.

٤٣. عوض، رئيفة رجب (٢٠٠١م): ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص والعلاج). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٤. عمارة ، منى محمد ، كرم الدين، ليلى أحمد، والجبري، أسماء عبد العال. (٢٠١٠م): الضغوط النفسية وعلاقتها بوجهة الضبط وتوكيد الذات لدى أبناء ضباط الشرطة والمدنيين: دراسة مقارنة. دراسات الطفولة. مصر، ع ٤٦، مج ١٣، ص ٢٣١ - ٢٣٢.

٤٥. فرج، إلهام (٢٠٠٦م): برنامج مقترح لتنمية قيم التعامل مع الآخر لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ضوء ميثاق حقوق الطفل. دراسات في المناهج وطرائق التدريس، ص ٢١ – ٤٧.

٤٦. كواسة، عزت عبد الله ومحمود، محمد يوسف (٢٠١٠م): الشعور بالتماسك إزاء المواقف الضاغطة وعلاقته بجودة الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة. دراسة عبر ثقافية (مصر – السعودية). مجلة كلية التربية. مصر: جامعة بنها، ع ٨٢،مج ٢١، ص ١٦٨ - ٢٠٧.

٤٧. محمد، صابر السيد (٢٠٠١م): دراسة لبعض الضغوط النفسية في ضوء الاتجاه الديني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا.

٤٨. . مصطفى، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣م): ضغوط العمل لدى العاملين في مهنة التمريض في الطب النفسي وعلاقتها بصعوبات العمل. جامعة القاهرة، كلية الطب. مجلة علم النفس المعاصر، ص ٣٥٠ – ٣٨٥.

٤٩. مصطفى، محمد على (٢٠٠١م): دراسة مقارنة لبروفيلات الضغوط النفسية والإجهاد النفسي لدى ثلاثة مجموعات ذات مستويات مختلفة من الطاقة النفسية الفعالة. جامعة طنطا. مجلة كلية التربية، ع ٣٠، مج ٢.

٥٠. منصور، طلعت والبلاوي، فيولا (١٩٨٩م): قائمة الضغوط النفسية للمعلمين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥١. ياسين، حمدي (١٩٩٢م): اتجاهات الطلاب وأساتذتهم نحو الجامعة في ضوء الضغوط النفسية – رؤية سيكومترية تحليلية. القاهرة. مؤتمر كلية التربية، ص ٢٣٨ – ٢٥٣.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Bandura, C. D. & Taylor, B. & Brouilard , M . E. (1988): Perceived self-efficagy in coping with cognitive stresses and applied activation. J. of personality and social psychology. Vol. 55 (3): 479 – 488 .

2. Benjamin, H. (1987): Psychology. New York: Macmillan.

3. Chautat, S. (2004): Aforgivenes Education Programme With Primary School; Students, The University Of Hong.

4. Crockenberg & Litman (1990): Autonomy as a competence in 12 years older Development psychology, vol. (26) No. (6) p. 961- 971- U.S.A.

5. Eluvathingal, j. (2010): Forgiveness attitudes in interpersonal contexts among college students in India: the impact of religious self- identity and religious vocation, the university of Wisconsin – Milwaukee, 97.

6. Felix, N. & Etienne, M. (2004): personality, self – esteem, and self – construal as correlates of forgivingness, European journalof personality, 15 – 30.

7. Fontana, D. & Abouserie, R. (1993): Stress Levels, gender and personality factors in teachers. British journal of Educational Psychology 63 p. 261- 270

8. Gassi, B. (2010): The use of forgiveness in adolescent romantic relationships, la salla university, proprium journal of psychology. Vol (3), 2- 10.

9. Johan, M. & Liza, D. (2005): Forgiveness and happiness The differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness, journal of happiness studies, 1- 13.

10. Kimble, C.E. (1990): Social psychology. Studing himan interaction. WM. C. Brown publishers U. S. A.

11. Lau& lok,y. (2006): The Mediating Effects of Hope. and Forgiveness in The Relationship Between Explanatory style and life satisfaction on university undergraduate students, the university of Hong Kong.

12. Matteson, M.T. & Ivancevich, J. M. (1987): Contralling Work stress: Jossey – Bass, Sanfrancisco.

13. Rizvi,A. H. & Awaiz, M. & Ghanghro, Z. & Jafferi, M. A. & Aziz,S. (2010): pre-examination stress in second year medical students in a government college, j ayub med coll abbottabad, vol.22, no.2

14. Ross, I.(1980): Don't break at the top. Sky, march, 1980. p . 61- 68.

15. Rutter, M. (1983): Stress, coping and development: some issues and some questions. In Norman Garmezy & Rutter (Eds), coping and development in children. New York: Mc- Graw Hill Book Company- p. 1- 40.

16. Seaward, B. (1993): Managing stress. (2ndEd), Sudbury: Jones and Bartiett.

17. Sherina,M. S. (2003): Psychological Stress Among Undergraduate Medical Students, Med J Malaysia, vol.59, no.2.

18. Swogger, G. (1981): Toward understanding stress; A Map of the territory. Journal of School Health Vol. N 1, p. 29- 33.

******

البحث الثالث :

" فاعلية برنامج قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فى تنمية بعض مهارت التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة بجمهورية مصر العربية "

إعداد :

د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم
مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة حلوان

" فاعلية برنامج قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فى تنمية بعض مهارت التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة بجمهورية مصر العربية "

د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم

• **المستخلص** :

تعد ظاهرة أطفال الشوارع واحدة من أهم الظواهر الاجتماعية الخطيرة الآخذة فى النمو والتزايد ، وبخاصة فى الدول النامية ؛ وتشير التقديرات أن جمهورية مصر العربية تتفشى فيها هذه الظاهرة ، حيث بلغ عدد الفقراء بالقاهرة الكبرى وحدها (٥) ملايين فقير منهم (٥٠٪) تحت سن الثامنة عشر ، أى أن هناك (٢,٥) مليون من الأطفال يعيشون تحت خط الفقر ، يشكلون مصدرا رئيسيا لإفراز ظاهرة أطفال الشوارع .هؤلاء الأطفال الذى يدفعهم المجتمع إلى الالتجاء إلى الشارع يحرمون من كافة حقوقهم الأساسية، والتى أكدت عليها الأمم المتحدة فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، حيث أشارت إلى أن للطفولة الحق فى الرعاية والمساعدة. وللتعبير الكتابى منزلة كبيرة فى الحياة ؛ فهو إحدى أدوات اللغة لتحقيق المهام السابقة ، ولا يمكن لإنسان أن يستغنى عنه فى أى مرحلة من مراحل عمره.ويعد تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة من النظريات الحديثة للغة ، حيث يؤكد هذا التعليم على تجاوز الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية فى أغراض محددة. وفى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة ، فى : ضعف أطفال المدارس الصديقة فى مهارات التعبير الكتابى ، مما يؤثر على برامج التنمية فى مصر . وللتصدى لهذه المشكلة فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى: مافاعلية برنامج قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة ؟ . وهدفت الدراسة إلى : تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة ؛ لتحقيق التواصل الاجتماعى لديهم. وبناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. وقد تفيد الدراسة : ١- الأطفال فى المدارس الصديقة: فى اكتساب مهارات التعبير الكتابى، مما يساعدهم على التواصل مع مجتمعهم بصورة طبيعية ، مما يحقق لهم الاتزان النفسى المرغوب .٢- مخططى مناهج تعليم اللغة العربية: فى الاستفادة من محتوى البرنامج المقترح فى بناء وتطوير برامج تعليم التعبير الكتابى فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. ٣- معلمى اللغة العربية: فى كيفية قياس تمكن دارسيهم من مهارات التعبير الكتابى ، وكذلك تعليم اللغة العربية فى ضوء "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. ٤- الباحثين فى مجال تعليم اللغة العربية: فى الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها فى إجراء دراسات أخرى متعلقة بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. وأسفرت نتائج الدراسة عن : تنمية مهارات التبير الكتابى للأطفال فى بعض المجالات مثل :الخطابات ، التلخيص ، الوصف ، فاعلية البرنامج المقترح .

The Effectiveness of a Programme based on Arabic for Specific Purposes (ASP) on Developing Some Composition Writing Skills in Arabic For Children of Friendly Schools in Egypt.

Dr. Abd elazeem Sabry,

The phenomenon of homeless children is one the most dangerous social phenomena that are increasing very fast in most developing countries. In Egypt, for example, statistics highlight that phenomenon saying that there are five million poor people in Greater Cairo; 50% of them are under the age of eighteen. This signifies that there are two million and half children are below poverty line in Egypt. These children constitute a main source for the phenomenon of homeless children who are totally deprived of their essential rights which The United Nations (UN) stressed in their International

Declaration of Human Rights. The UN stated that homeless children have the right to be helped and supported. Thus, expressing themselves in writing is an important and indispensable issue for these children which helps them cope with their community. Teaching Arabic for Specific Purposes (ASP) is considered one of the most recent language theories as it highlights the need to exceed the linguistic competence to the communicative competence in specific purposes.

Problem of the study:

Problem of the current study is represented in the weakness of children of friendly schools in some composition writing skills in Arabic. This will affect the developmental programmes in Egypt.

Questions of the study:

1. *To overcome the problem of the current study, the researcher attempted to answer the following main research question:*
2. *How far a programme based on Arabic for Specific Purposes (ASP) is effective on developing some composition writing skills in Arabic for children of friendly schools in Egypt?*

Aim of the study:

This study aims at achieving the following:

1. *Developing the composition writing skills for children of friendly schools so that they can socially communicate with their community appropriately.*
2. *Designing a suggested programme to develop the composition writing skills in Arabic for children of friendly schools in Egypt in the light of Teaching Arabic for Specific Purposes.*

Significance of the study:

The current study could be useful to the following participants and stakeholders:

1- *Children in the friendly schools who acquired the composition writing skills can communicate with their community naturally. This will help them become psychologically-sound people.*
2- *Curriculum planners and designers of Arabic language who could benefit from the content of the suggested programme in planning and developing the programmes targeted at developing students' composition writing skills in the light of Teaching Arabic for Specific Purposes.*
3- *Researchers in the field of Arabic language learning/teaching can make use of the study results, recommendations and suggestions for further research to do other studies related to Teaching Arabic for Specific Purposes.*

Results of the study

The study results showed that students' composition writing skills were developed specially in writing letters, summarising and description. It also revealed that the suggested programme is effective in developing students' composition writing skills in the light of Teaching Arabic for Specific Purposes.

• **المقدمـــة والإحساس بالمشكلة** :

تعد ظاهرة أطفال الشوارع واحدة من أهم الظواهر الاجتماعية الخطيرة الآخذة فى النمو والتزايد ، وبخاصة فى الدول النامية ؛ وتشير التقديرات أن جمهورية مصر العربية تتفشى فيها هذه الظاهرة ، حيث بلغ عدد الفقراء بالقاهرة الكبرى وحدها (٥) ملايين فقير منهم (٥٠٪) تحت سن الثامنة عشر ، أى أن هناك (٢,٥) مليون من الأطفال يعيشون تحت خط الفقر ، يشكلون مصدرا رئيسيا لإفراز ظاهرة أطفال الشوارع .(المجلس القومى للأمومة والطفولة،٢٠٠٥،٢). إن هؤلاء الأطفال الذى يدفعهم المجتمع إلى الالتجاء إلى الشارع يحرمون من كافة حقوقهم الأساسية، والتى أكدت عليها الأمم المتحدة فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، حيث أشارت إلى أن للطفولة الحق فى الرعاية والمساعدة .(منظمة الأمم المتحدة للطفولة ،٢٠٠٨، ٧) . ويعد التعليم حق أساسى من حقوق أطفال الشوارع يجب الحصول عليه ، حيث يساعد التعليم هؤلاء الأطفال على تحسين مستوى حياتهم وكذلك اندماجهم مع المجتمع كما يضع حدا لفقرهم ، ويتيح سبيل تحقيق التنمية المستدامة .

وتعد اللغة إحدى وأهم الظواهر الاجتماعية التى أنتجها التطور البشرى وهى مركب معقد وتمس فروعا مختلفة من المعرفة الإنسانية ، كما أن اللغة هى وسيلة الإنسان لتعميق الروابط بينه وبين بنى جنسه ، فهى وسيلة نقل الأفكار والمعانى وكذلك هى وسيلة التفاهم والتخاطب . وتعد اللغة العربية ذاتت أهمية كبرى فى فى حياة الفرد العربى ؛ فهى وسيلته للتعبير عن احتياجاته ، ومشاعره ، وتفكيره ، كما أنها وسيلة مهمة فى الحفاظ على موروثه الحضارى والدينى والثقافى . ويعد تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة من المداخل التى استفادت من النظريات الحديثة للغة ، حيث يؤكد هذا التعليم على تجاوز الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية فى أغراض محددة ، تنبع من متعلم اللغة وحاجاته والأغراض التى يتعلم اللغة من أجلها .وقد أعد هذا المدخل ليواجه حاجات محددة خاصة للمتعلم فى أثناء تعلمه للغة ؛ قد تكون : دينية ، مهنية ، سياسية ، طبية ، عسكرية ، سياحية .

وللتعبير الكتابى منزلة كبيرة فى الحياة ؛ فهو إحدى أدوات اللغة لتحقيق المهام السابقة ، ولا يمكن لإنسان أن يستغنى عنه فى أى مرحلة من مراحل عمره وترجع أهمية التعبير الكتابى لعدة عوامل منها : (على عبد العظيم سلام ١٩٩٩،١٦٧)

- أنه مفتاح العلم والتعلم فعن طريقه انتقل الإنسان من ظلمة الجهل إلى نور العلم .
- هو إحدى خصائص البشر ، فلقد ابتكره الإنسان ليعبر به عن أغراضه ويقضى به حاجاته.
- يخترق به الإنسان حدود الزمان والمكان ؛ فهو يعبر به عن أفكاره ومشاعره ، ويسجل به خبراته ، ومبتكراته ومشاهداته وتاريخه .

ويقسم التعبير الكتابى من حيث الموضوع إلى :

- **التعبير الكتابى الوظيفى** : وهو ذلك النوع من التعبير التى تتطلبه الحياة اليومية ، مثل : كتابة الخطابات والبرقيات ، التلخيص ، ملء الاستمارات

7 **التعبير الكتابى الإبداعى :** والغرض منه التعبير عن المشاعر والأحاسيس والخواطر والعواطف ، ونقلها للآخرين بصورة جذابة وشيقة ، مثل : كتابة القصص ، ونظم الشعر والمسرحيات .

وعلى الرغم من أهمية اكتساب مهارات التعبير الكتابى فى مراحل التعليم المختلفة ، إلا أن أطفال المدارس الصديقة فى ظروف صعبة لديهم ضعف شديد فى هذه المهارات ، وقد تأكد الباحث من هذه المشكلة من خلال الاطلاع على برامج تعليم اللغة العربية فى هذه المدارس ، وكذلك مقابلة المشرفين على هذه المدارس من قبل المجلس القومى للطفولة والأمومة المصرى ، حيث اكتشف أن هؤلاء الأطفال عاجزون عن التعبير والكتابة عن حاجاتهم الاتصالية ، مما يجعلهم أطفالا غير فاعلين فى مجتمعهم وغير قادرين على حل مشكلاته ، مما ينتج عن ذلك مشكلات اجتماعية خطيرة.

- **تحديد مشكلة الدراسة** :

فى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة ، فى : ضعف مهارت التعبير الكتابى لدى اطفال المدارس الصديقة للأطفال فى ظروف صعبة فى مصر ، وهذا بدوره يؤثر على برامج التنمية ، ويجعل الإنفاق عليها تبديدا للجهد والمال والوقت ، وهذا الواقع هو ما دفع الباحث إلى إجراء تلك الدراسة محاولة منه مساعدة هؤلاء الأطفال على اكتساب مهارات التعبير الكتابى ، من خلال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ، من أجل تمكينهم من مواصلة تعليمهم من جهة ، وكذلك الاندماج مع مجتمعهم من جهة أخرى ، وبهذا يصبحوا أفرادا فاعلين فى برامج التنمية .

- **أسئلة الدراسة** :

وللتصدى لهذه المشكلة فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى: **ما فاعلية برنامج قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى اطفال المدارس الصديقة للأطفال؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

7 ما مجالات التعبير الكتابى التى يحتاج إليها أطفال المدارس الصديقة ؟
7 ما المهارات التى يشتمل عليها كل مجال من المجالات المختارة ؟
7 ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة؟
7 ما فاعلية هذا البرنامج فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة ؟

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت هذه الدراسة على ما يلى :

7 بعض مجالات التعبير الكتابى ، وهى كتابة الخطابات ، والبرقيات ، وملء الاستمارات ، والتلخيص ، والملاحظات والتعليقات، ، والوصف.
7 مهارات التعبير الكتابى التى اشتمل عليها كل مجال من المجالات السابقة.
7 أطفال (بنين – بنات) المدارس الصديقة للأطفال فى ظروف صعبة بمحافظة الجيزة.

- **تحديد مصطلحات الدراسة** :

- **البرنامج الدراسى**:

"دراسة مخطط لها مسبقاً ، ويقوم بها التلاميذ فى صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه ، وتنصب هذه الدراسة على الموضوعات التى تهم التلاميذ".(صلاح عرفة، وعبد الرحمن إبراهيم ،٢٠٠٦، ٢٤٧).

ويعرف البرنامج فى هذه الدراسة بأنه : مجموعة من الموضوعات التى تهم أطفال الشوارع ، وتحتوى على سلسلة من الأنشطة اللغوية بغرض تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال ، فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة .

- **التعبير الكتابى** :

ويقصد به "التعبير اللغوى الذى يكون الغرض منه إما : اتصال الناس بعضهم ببعض ، لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم ، ويسمى هذا النوع التعبير الوظيفى وإما أن يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ويطلق على هذا النوع التعبير الإبداعى .(فتحى على يونس ، 2003 ، ١٢٤).

ويقصد به فى هذه الدراسة : هو التعبير اللغوى الكتابى الذى يؤدى غرضاً مجتمعيا فى حياة أطفال الشوارع ؛ لينظم حياتهم ، ويقضى حوائجهم ويمكنهم من الاندماج مع المجتمع بصورة طبيعية.

- **أطفال المدارس الصديقة**:

ويقصد بهم فى هذه الدراسة : الأطفال الذين يدرسون فى مشروع "المدارس الصديقة للأطفال فى ظروف صعبة" وتتراوح أعمارهم بين (٩ و ١٤) عاما من البنين والبنات .

- **تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة** :

مدخل يقوم على خلفية لغوية عامة تساعد دارس اللغة على الاتصال الجيد فى المواقف الوظيفية والمهنية التى يتعلم اللغة من أجلها.(رشدى أحمد طعيمة ،٢٠٠٣، ٤).

- **منهج الدراسة** :

اقتضت طبيعة هذه الدراسة تحقيق الغرض المستهدف منها أن تعالج بمنهج يتكامل فيه كل من :

7 **الوصف** : وذلك في إطارها النظرى ؛ لعرض ومناقشة الدراسات والأدبيات المتعلقة بها ، واشتقاق المهارات ، وبناء الأدوات اللازمة للتطبيق ، وكذلك في تحليل وتفسير النتائج .

7 **التجريب** : وذلك من خلال قياس أثر المتغير المستقل مدخل "تعليم اللغة لأغراض خاصة" على المتغير التابع (نمو مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة) ، ويتطلب ذلك القياس الإعداد لتجربة الدراسة وضبطها ، وتنفيذها .

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

سارت هذه الدراسة وفق الإجراءات التالية :

7 **تحديد مجالات التعبير الكتابى اللازمة لأطفال المدارس الصديقة ، ثم اشتقاق قائمة المهارات اللازمة لكل مجال وقد اتبع في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية :**

- Ü الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالتعبير الكتابى ومهاراته .
- Ü معرفة خصائص هؤلاء الأطفال ، وخلفياتهم الثقافية .
- Ü تعرف قائمة مبدئية بمهارات التعبير الكتابى المناسبة لأطفال المدارس الصديقة .
- Ü عرض القائمة المبدئية لمهارات التعبير الكتابى على السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم ، للتوصل إلى صدق القائمة .

7 **تحديد مدى تمكن أطفال المدارس الصديقة (عينة الدراسة) من مهارات التعبير الكتابى ، وقد اتبع في ذلك ما يلى :**

- Ü إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابى في ضوء قائمة المهارات السابقة .
- Ü التحقق من صدق وثبات الاختبار .
- Ü تطبيق الاختبار وتحديد مستوى المهارات .

7 **تحديد الأسس التي يقوم عليها "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" ، وقد اتبع في ذلك ما يلى:**

- Ü استخدام ما تم التوصل إليه في الإجرائين السابقين .
- Ü الاطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة "بتعليم اللغة لأغراض خاصة " وتطبيقاته .
- Ü إعداد البرنامج فى ضوء "تعليم اللغة لأغراض خاصة" ، وذلك من خلال :
  - تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج .
  - تحديد المجالات الكتابية وإجراءات تنفيذها .
  - تحديد الوسائل والأنشطة المناسبة لكل مجال كتابى.
  - تحديد أدوات التقويم المناسبة .
- Ü إعداد دليل المعلم في ضوء متطلبات وحاجات تطبيق البرنامج .
- Ü عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين ، وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم .

7 **قياس فاعلية البرنامج المقترح المعد فى ضوء "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة " في تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة للأطفال ، وقد اتبع في ذلك ما يلى:**

- Ü اختيار عينة الدراسة ، مجموعة من أطفال المدارس الصديقة بمحافظة الجيزة .
- Ü تطبيق اختبار التعبير الكتابى (إعداد الباحث) تطبيقاً قبلياً .
- Ü تطبيق اختبار التعبير الكتابى (إعداد الباحث) بعدياً على نفس العينة ، بعد التدريس لها فى ضوء "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" .

- تحليل وتفسير البيانات ، واستخلاص النتائج وتفسيرها .
- استخلاص التوصيات والمقترحات .

• **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى :

- تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة ؛ لتحقيق التواصل الاجتماعى لديهم.
- بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

• **أهمية الدراسة** :

قد تفيد هذه الدراسة :

- **الأطفال فى المدارس الصديقة:** في اكتساب مهارات التعبير الكتابى، مما يساعدهم على التواصل مع مجتمعهم بصورة طبيعية ، مما يحقق لهم الاتزان النفسى المرغوب .
- **مخططى مناهج تعليم اللغة العربية:** في الاستفادة من محتوى البرنامج المقترح في بناء وتطوير برامج تعليم التعبير الكتابى فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.
- **معلمى اللغة العربية:** في كيفية قياس تمكن دارسيهم من مهارات التعبير الكتابى ، وكذلك تعليم اللغة العربية في ضوء "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" .
- **الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية:** في الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها في إجراء دراسات أخرى متعلقة بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة .

• **فروض الدراسة** :

تحاول هذه الدراسة اختبار الفروض التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة الخطابات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة البرقيات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات ملء الاستمارات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة التلخيص والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة الملاحظات والتعليقات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة الوصف والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى.
7 يتصف التصور المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابى بدرجة عالية من الكفاءة.

- **الإطار النظرى للدراسة** :
- **تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة** .

يهدف هذا الإطار النظرى إلى وضع رؤية فكرية شاملة للمتغير المستقل والتابع لموضوع الدراسة ، ولهذا ، فقد تضمن هذا الإطار ما يلى :

أولا : الدراسات السابقة ذات العلاقة لموضوع هذه الدراسة ؛ للإفادة منها في بناء البرنامج المقترح في ضوء "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" .
ثانياً : تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.
ثالثاً: التعبير الكتابى (طبيعته . أهميته . أنواعه . مهاراته).
رابعا : دور "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" في تنمية مهارات التعبير الكتابى.
خامساً: طبيعة المدارس الصديقة للأطفال .

وفيما يلى تفصيل لعناصر الإطار النظرى

- **أولاً** : **الدراسات السابقة** :

7 **دراسة محمد عبد القادر أحمد (١٩٨٤)** : هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التعبير الكتابى عن طريق المواقف الوظيفية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى ، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية طريقة المواقف الوظيفية لتنمية مهارات التعبير الكتابى ، وقد استفادت هذه الدراسة من دراسة (محمد عبد القادر أحمد) الاهتمام بتدريس التعبير بطريقة وظيفية لمساعدة أطفال الشوارع (عينة الدراسة) لاكتساب مهارات التعبير الكتابى .

7 **دراسة عفت حسن درويش (١٩٨٨)** : وهدفت إلى تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى الطلاب عينة الدراسة ، وفاعلية البرنامج متساوية بين البنين والبنات وقد استفادت هذه الدراسة من دراسة (عفت درويش) ضرورة قياس فاعلية البرنامج على كل من البنين والبنات .

7 **دراسة على عبد الفتاح على (١٩٨٩)**: وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتدريب طلاب الصف السادس الابتدائى على مهارات التعبير الإبداعى والوظيفى ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى مهارات التعبير الإبداعى والوظيفى لصالح المجموعة التجريبية ، وقد استفادت هذه الدراسة من دراسة (على عبد الفتاح) فى إمكانية تدريب أطفال الشوارع (عينة الدراسة) على مهارات التعبير الإبداعى والوظيفى .

- **دراسة سعيد مبارك الرشيدى (١٩٩٤)** : وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات التعبير الوظيفى لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وقد استفادت هذه الدراسة من دراسة (سعيد مبارك) فى كيفية إعداد مهارات التعبير الكتابى ومجالاته .
- **دراسة دياب عيد دياب (١٩٩٦)** : وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء حاجاتهم الفردية ومتطلباتهم الاجتماعية ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح فى إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مهارات التعبير الوظيفى لدى عينة الدراسة ، وقد استفادت هذه الدراسة من دراسة (دياب) كيفية الحصول على المتطلبات الاجتماعية وبناء البرنامج المقترح بناءًعلى هذه المتطلبات .
- **دراسة تانيا مانتج Taynya Manning (٢٠٠٠)** : والتى أكدت فيها دور الخبرة الاجتماعية عند تعليم مهارات القراءة والكتابة وبخاصة للأطفال ، مع التأكيد على بناء البرامج التى تتبنى تنميةٍ مهارات القراءة والكتابة ، مع ضرورة أن يكون التعليم فى هذه البرامج قائماً على الخلفيات المعرفية للتلاميذ ، وكذلك احتياجاتهم الثقافية والاجتماعية ، وقد استفادت هذه الدراسة من دراسة (تانيا) مراعاة المتطلبات الاجتماعية والثقافية لأطفال الشوارع فى أثناء إعداد البرنامج المقترح.
- **دراسة مجلس الأمومة والطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف" (٢٠٠٥)** : وهدفت الدراسة إلى توعية المجتمع المصرى بظاهرة أطفال الشوارع للحد من هذه الظاهرة الخطيرة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أسباب عديدة لهذه الظاهرة، واقترحت إجراء بحوث علمية تمكن هؤلاء الأطفال من الاندماج مع المجتمع ، وقد استفادت هذه الدراسة من دراسة مجلس الأمومة والطفولة ، معرفة نسبة أطفال الشوارع فى ج.م.ع ، وكذلك أماكن تجمعهم والمقررات التى يدرسونها ، بالإضافة إلى قدراتهم النفسية والعقلية.
- **دراسة ماندى ياتس Yates،M(٢٠٠٨)**: والذى قدم تصوراً فى تعليم الكتابة ، وذلك من خلال مجالات يود التلاميذ الكتابة فيها ، ثم مناقشة التلاميذ فيما كتبوه من خلال معلمهم .وقد استفاد الباحث من هذا النموذج فى كيفية تدريب المعلم على خطوات تدريب الأطفال على اكتساب مهارات التعبير الكتابى.
- **دراسة علاء الدين حسن سعودى (٢٠١١)** : والتى هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الوظيفى لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مدخل الكتابة الحقيقة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية هذا المدخل فى تنمية مهارات التعبير الوظيفى لدى عينة الدراسة ، وقد استفاد الباحث من دراسة (علاء الدين) ضرورة بناء البرنامج المقترح فى ضوء احتياجات الأطفال

وأغراضهم ، بحيث يتوافق التعلم داخل الفصل الدراسى مع مواقف الحياة التى يصادفها الأطفال .

- **ثانياً : تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.**

اللغة ظاهرة اجتماعية ولكن استخدامها الحقيقي لا يتم إلا بين الفرد والآخرين. وقد اهتم علم اللغة ببيان العلاقة بين اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية واستخدام الأفراد لهذه اللغة. ويفرق الباحثون في علم اللغة بين اللغة من جانب والكلام من الجانب الآخر، والفرق بينهما على النحو التالي: اللغة نظام من الرموز الصوتية المتفق عليه في البيئة اللغوية الواحدة ، وهي حصيلة الاستخدام المتكرر لهذه الرموز الصوتية التي تؤدي المعاني المختلفة. أما الكلام فهو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي، ويختلف استخدام كلمتي اللغة والكلام في الكتب اللغوية عن الاستخدام الشائع للكلمتين، فكثيراً ما نستخدم في كلامنا اليومي كلمة لغة للتعبير عن الكلام ، نقول لغته جيدة أو لغته رديئة.(محمود فهمى حجازى، د.ت ، ١٦). وإذا كان علم اللغة قد أوضح أن المعنى هو حصيلة الاستخدام في المواقف الكلامية والثقافية المختلفة، فإن تعليم اللغات أخذ يضع في اعتباره أن دلالة الكلمة أو العبارة لا تتضح عند متعلم اللغة إلا إذا درست مرتبطة بمواقف استخدامها.

إن استظهار قوائم المفردات لا يعني إدراك إيحاءات المعنى المراد ، ودلالة الألفاظ لا تكتسب إلا في مواقف استخدامها ، ولا تعلم إلا في مثل هذه المواقف أو ببيان هذه المواقف.(محمود فهمى حجازى، د.ت ،٥٢).

وتهتم بعض مراكز بحوث تعليم اللغات بقضية الاستخدام اللغوي لأغراض خاصة. فقد بحث المعهد المركزي للانجليزية central institute of English في حيدر أباد بالهند الاستخدام اللغوي المحدود restricted language بهدف تحديد ما يلزم الطالب الهندي من الإنجليزية لقراءة كتب العلوم الطبيعية وما يلزمه لقراءة كتب العلوم الاجتماعية إلخ ، وقد أصدر مركز CREDIF في فرنسا عدة كتب في هذا الاتجاه أي حول Les Langue Specialties des تناولت عدة فروع للمعرفة ، وتعمل هذه المراكز الآن في تطوير الوسائل التربوية المناسبة للإفادة في هذه البحوث اللغوية في ضوء الأهداف الحضارية والثقافية والاجتماعية المختلفة.

إن تعليم لغة من اللغات بهدف التعامل اليومي بها يختلف عن تعليمها بهدف قراءة المؤلفات الطبية بها، وتعليم اللغة بهدف قراءة كتب الفيزياء أو الرياضيات يختلف عن تعليمها لقراءة الصحف ، فهذه المستويات متنوعة متفاوتة.(محمود فهمى حجازى، د.ت ،٥٣).

ولقد استفادت النظريات الحديثة التي بني عليها (تعليم اللغة لأغراض خاصة) من الدراسات اللسانية الحديثة ، حيث إن التلاقي بين اللسانيات وعلم النفس التربوي وأساليب التدريس قد أنشأ فرعاً جديداً من اللسانيات يعرف باللسانيات التربوية ، ومن الظاهر أن تعليم اللغات قد تأثر بشكل كبير من الأسس اللسانية والنفسية التي تعتمد عليها المدارس اللسانية . و من هذا المنطلق جاءت فكرة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة من الحاجة الماسة إلى

تجاوز الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية في أغراض محددة تهم متعلم اللغة العربية . ولهذا يمكن النظر إلى تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة على أنه مدخل خاص من مداخل تعليم اللغة العربية ، يركز على المتعلم وحاجاته والمواقف التى سيتعرض لها ، ويستخدم اللغة العربية فيها.(على أحمد مدكور وإيمان هريدى ، ٢٠٠٦ ، ١١٥- ١١٦).

ويمكن أن يفسر أسلوب التعلم فى هذا المدخل فى ضوء النظرية الوظيفية لاكتساب مهارات اللغة؛ إذ يؤكد أنصار هذه النظرية على أن فصل اللغة عن الإطار المعرفى والنفسى لمتعلم اللغة أمرصعب للغاية،كما أن القواعد المكتوبة بصورةٍ جافة فشلت فى تفسير أهم جوانب اللغة وهوجانب المعنى،كما لم تقدم تبريرا للوظائف اللغوية المختلفة(ه.دوجلاس بروان ،١٩٩٤،٤٥٠).

كما يمكن أن يفسر أسلوب التعلم فى هذا المدخل فى ضوء النظرية الاجتماعية ،حيث يؤكد أنصار هذه النظرية على أن تعليم اللغة وتعلمها يحدث فى بيئة مليئة بالمعانى،ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعى مع الآخرين ،ومن ثم فإن البيئة المحيطة بالمتعلم تكتسب معنى عنده نتيجة للخبرة والتجربة السابقة.(نايف خرما وعلى حجاج ،١٩٨٨،٩٥٠).

ويتضح من النظريتين السابقتين أن الاهتمام بمتعلمٍ اللغةٍ وحاجاته والمواقف الاجتماعية التى سيستخدم فيها اللغة يعد أساسا مهما لاكتساب مهارات اللغة المختلفة .وهذا هو الأساس النظرى والفلسفى الذى يقوم عليه تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ، فمن خصائصه:

- التركيز على متعلم اللغة وحاجاته الخاصة.
- توظيف الأهداف والمحتوى والمنهجيات التدريسية ؛لإعانة متعلم اللغة على استخدام اللغة العربية فى المواقف التى ينوى استخدام اللغة فيها.
- الاهتمام باللغويات والمهارات وأساليب الخطاب المناسبة لهذه المواقف التى سيستخدم فيها المتعلم اللغة العربية.(على أحمد مدكورو إيمان هريدى،٢٠٠٦، ١١٣).
- الجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية ، والقيم والتقاليد الاجتماعية فى الاتصال.(رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة ،٢٠٠٦، ٢٦).

إن تعلم اللغة العربية فى ضوء تعليم اللغة لإغراض خاصة ، يوفر الوقت والجهد؛ لأنه يركز على المتعلم وحاجاته ، والأغراض التى يتعلم اللغة من أجلها ، ولايتقيد بمناهج تعليم اللغة لأغراض عامة ، مما يساعد على سرعة اكتساب مهارات اللغة المختلفة.

ويجمع تعليم اللغة لإغراض خاصة غالباً بين المداخل الثلاثة الآتية :

- المدخل التعليمى Learning Cantered Approach حيث محور الاهتمام هو المتعلم نفسه ، ومايتصل بعملية التعلم لديه.
- والمدخل اللغوى Language Cantered Approach ،حيث محور الاهتمام هو المواقف إلتى سيتخدم المتعلم فيها اللغة ،وبناء الأهداف والمحتوى والمناشط وفقا لذلك.

7 والمدخل المهارى Skills Cantered Approach ،حيث التركيز على تصميم المواقف اللغوية التى تعين المتعلم على السيطرة على مهارات لغوية معينة والأداء اللغوى الجيد. (رشدى أحمد طعيمة، ٢٠٠٣ ، ٢٧- ٢٨).

يتضح مما سبق أن برنامج تعليم اللغة العربية وفق هذه الرؤية ، يجب أن يبنى على مواقف مشابهه لما سيتعرض له متعلم اللغة خارج المؤسسة التعليمية ؛ بهدف أن يكون تعليم اللغة العربية مسهما فى ممارسة المتعلم لوظائف اللغة فى شتى مواقف الحياة ؛ لتحقيق الاندماج الاجتماعى .

- **ثالثاً :التعبير الكتابى (طبيعته-أهميته- أنواعه - مهاراته).**

إن اكتساب مهارات اللغة الأساسية (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة) والاعتزاز باللغة العربية الفصحى كأداة للتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، تعد من أهم أهداف تعليم اللغة العربية فى الحلقة الابتدائية.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩- ٢٠١٠ ،٧٩).

وتعد الكتابة من أهم ما ابتكره العقل البشرى بل أنها أعظم ما أنتجه العقل ، ولقد ذكر علماء الأنثربيولوجى أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ بحق تاريخه الحقيقى.(على أحمد مدكور،٢٢٧،٢٠٠٠) ؛ فهى التى قدمت سبل التقدم فى كل المجالات المختلفة التى يعتمد عليها المجتمع ، فقد خطت الكتابة بالإنسان على مدى الأجيال خطوات واسعة ومتلاحقة ؛فهى من أهم منافذ المعرفة ووسيلة المجتمع فى تسجيل تراثه وتدوين معارفه، ونقل العلوم والأفكار على مدى الحقب والأجيال .(على عبد العظيم سلام ،١٩٦،١٩٩٥).

وتعد الكتابة وهى الفن اللغوى الرابع، جانباً من جوانب الإرسال فى التواصل اللغوى الذى يتسم بالجودة اللغوية العالية ، والقدرة على عبور كل من البعد المكانى والزمانى ، والانتشار أفقيا ورأسيا فى الزمان والمكان البشرى.(محمود كامل الناقة، ٩،١٩٩٩- ١٠).وعليه فهى وسيلة أساسية من وسائل بقاء الجماعة البشرية، وذلك يتمثل فى بقاء تراثها وثقافتها فى حفظ هذا التراث ونقله وتطويره .(محمود كامل الناقة وآخران،١٩٨١ ،٢٣٣).

- **مفهومها** :

الكتابة فى اللغة مصدر "كتب" يقال : كتب – يكتب – كتباً وكتاباً وكتابة ومكتبة وكتب فهو كاتب ومعناها : الجمع وسمى الخط كتابة لجمع الحروف بعضها إلى بعض ، ويقصد بالكتابة : العلم وكثرة المعرفة .(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا،١٩٦٩).

وقد عرفت الكتابة اصطلاحاً أنها: "المهارة اللغوية التى تتضمن القدرة على التعبير فى مواقف الحياة ، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ، ويتوافر فيها الصحة اللغوية ، والصحة الهجائية ومجال الرسم".(فتحى على يونس،١١٤،٢٠٠٣).

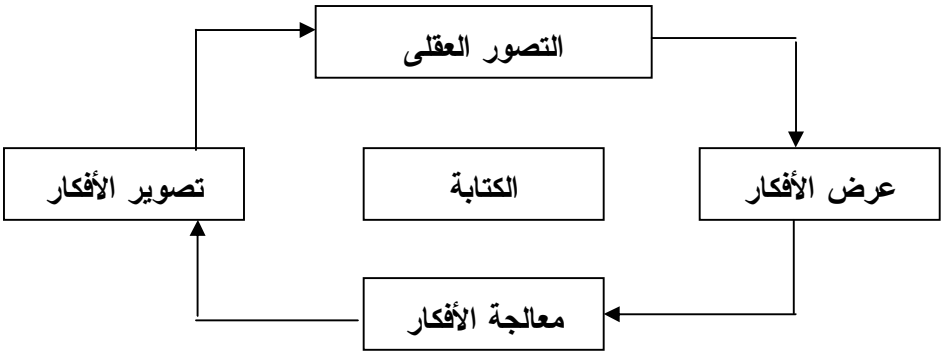
ويلاحظ من التعريف السابق تركيزه على جانب الإنتاج فى الكتابة من خلال تماسك الجمل والصحة اللغوية ، والصحة الهجائية ، ومجال الرسم كما ركز التعريف – أيضا – على جانب المعنى ، حيث إن الكتابة وفق هذا

المنظور تعبر إما عن الذات (إبداع كتابى) أو عن مناشط كتابية فى الحياة الطبيعة (تعبير وظيفى) .

وقد عرفت الكتابة . أيضاً . أنها :"عملية تنظيمية تتم بشكل هرمى من خلال ثلاث عمليات أساسية تتجه نحو تحقيق هدف معين ، وهذه العمليات هى : التخطيط للكتابة ، تدوين أو تحرير جمل النص ، والمراجعة. (Byme, Donne, 1988, 1) وهذه العمليات تتم بصورة متداخلة ، فلا يعنى التخطيط أنه عملية تبدأ قبل الكتابة فحسب ، بل فى أثناء عملية الكتابة وبعدها. 1996, (Michal A forrester 173).

مما تقدم يتضح أن الكتابة عملية عقلية تقتضى تمكن الكاتب من عدة مهارات أساسية تعينه على ذلك، منها الإلمام برموز الكتابة وفنيات الخط العربى ، واختيار الكلمات المناسبة للمعنى، مع إنشاء جمل صحيحة لغويا ، واختيار الأسلوب المناسب للموضوع ، لذا تعد الكتابة من أهم الفنون اللغوية ؛ لأنها تقوم بدور مهم فى الحياة الإنسانية لا يمكن للكلام الشفهى أن يؤديه، حيث إن "المتحدث يستطيع أن يوضح المعنى الذى يرمى إليه من خلال صوته وملامحه وإشاراته، بينما لا يستطيع ذلك إلا من خلال جمله الموحية ، وفقراته المتقنة ، وسيطرته الكاملة على مفاهيمه ، ولهذا تصبح الكتابة ، وكيفية ممارستها أمرا يستحق الدراسة" .(فتحى على يونس وآخران،١٩٨٧، ٣١).

وبهذا يمكن القول إن للكتابة أركاناً محددة يوضحها الشكل التالى :



- **أهميتها** :

لقد اكتسبت الكتابة قيمة خاصة فى الثقافة العربية الإسلامية ؛ إذ أقسم الله عز وجل بأداتها وهو "القلم" فى قوله تعالى : (ن . والقلم وما يسطرون) (سورة القلم آية: ١) . هذا وقد اقتربت الكتابة فى التراث العربى الإسلامى بالعلم والمعرفة ، فمن كان على علم بالكتابة – فى ذلك الوقت – كان يسمى عالما .

وترجع أهمية تعليم الكتابة إلى عدة أمور منها :

7 تنمية المهارات العقلية لدى الكاتب من : وضوح أفكار وتنظيمها ، وإخراجها ، والتعبير عنها فى صورة لفظية مكتوبة ذات معنى.(ابن خلدون ،١٩٦٧، ٧٦٧).

- ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها ، وتعرف أفكار الآخرين والإلمام بها، ذلك يجب تدريب التلاميذ على الكتابة ، وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى.(محمود كامل الناقة،١٩٧٧، ٢٥٥).
- تقوم لدى التلاميذ تنمية الاستعدادات والمهارات التى تستلزمها ، فتربى أعضاءهم الكتابية على الدقة والتمييز وتنمى عندهم الذاكرة والانتباه والملاحظة ، كما تعمل على ترقية أذواقهم ؛ لأن الكتابة مظهر من مظاهر الفنون الجميلة كالرسم ، والنقش والتصوير.(عبدالمنعم سيد عبد العال د. ت ، ٦٩).

وخلاصة القول : إن الكتابة ذات دور فعال فى حياة الفرد و المجتمع ؛ لأنها تعد من أهم أدوات المعرفة والتثقيف والتعليم ولا يمكن استقامة الحياة العلمية والعملية بدونها .

- **أهدافها**:

ثمة أهداف لتعليم الكتابة وتنمية مهاراتها تسعى المؤسسات التعليمية من خلال مناهج اللغة العربية إلى تحقيقها فى مرحلة التعليم الأساسى ، وهذه الأهداف يمكن أن نوردها على الوجه التالى(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩-٢٠١٠، ١٠٤. ١٠٥) : تحفيز التلاميذ على التقدم السريع فى القدرة على الكتابة بوضوح وجمال وسرعة مناسبة ، وتشجيع التلاميذ على استخدام جميع أنواع الكتابة وأن يلخص التلاميذ موضوعاً أو قصة قرأوها ، ويكتبوا بعض العبارات للمشاركة فى مناسبات اجتماعية أو دينية مثل : (توجيه دعوى – تهنئة – شكر) ،وكذلك رسالة لصديق أو قريب فى مناسبة ما ، ويعبروا عن آرائهم فى وضوح وبلغة سليمة ، وأن يطبقوا قواعد الإملاء التى درسوها عند كتابة نص يملى عليهم ، وأن يقدموا خبراتهم للآخرين بلغة صحيحة واضحة ، وأن يحسنوا خطهم عند الكتابة .

- **أنواعها** :

لقد درج التربويون على تقسيم الكتابة وفق تصور معين ؛ إما أن يكون الغرض منه التواصل وتنظيم حياة الناس وقضاء احتياجاتهم ، وإما أن يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها للغير ، بطريقة مشوقة جذابة وقد أطلقوا على الغرض الأول : " التعبير الكتابى الوظيفى" ، والغرض الثانى "التعبير الكتابى الإبداعى" ، وكلا الغرضين ضرورى للفرد ؛ "فالأول يحقق احتياجات الفرد من المطالب المادية والاجتماعية ، والثانى يمكن الفرد من التأثير فى الحياة العامة بأفكاره وشخصيته." (عبد المجيد سيد أحمد منصور ١٩٨٢ ،١١١) وفيما يلى عرض لكلا النوعين :

أ- التعبير الكتابى الوظيفى : وتعرف بأنها الكتابة التى تعبر عن الممارسات اللغوية ، والمطلوبات الكتابية اليومية عبر المواقف اللغوية ، والأنشطة الكتابية التى تشيع فى المجتمع بكل فئاته ومستوياته ، وهى كتابة تختلف كما وكيفا تبعا لتنوع الثقافات واختلاف المجتمعات والهيئات.(أحمد طاهر حسنين ، حسين عبد العزيز ،١٩٩٢، ٢) ولعل أهم أهداف هذا التعبير ، تمثيل المعلومات واستخدامها فى صورة مفيدة تستوجبها مصالح البشر ، وأغراضهم العملية والحيوية.

مجالات التعبير الكتابى الوظيفى : تتمثل مجالات الحياة التى يمارس فيها الفرد هذا النوع من التعبير ومنها ما يلى :

- إعداد رسائل المناسبات المختلفة (الشكر ، التعزية ، إرسال هدية ، دعوة إلى حفلة) .
- كتابة الخطابات : وهو نشاط اجتماعى يمارسه جميع الأفراد لقضاء بعض حوائجهم ومطالبهم الاجتماعية .
- كتابة البرقيات : هو مجال وظيفى يستخدمه الناس فى إنجاز بعض متطلبات أعمالهم الاجتماعية ، وكذلك التعبير عن آرائهم .
- ملء الاستمارات : وهو مجال يستخدمه الفرد فى معظم فترات حياته حيث تتطلب ملء الاستمارة القدرة على كتابة البيانات فى المكان المخصص لها .
- كتابة التلخيص : وهو مجال يعتمد على تحويل النص المقروء إلى جمل قصيرة وبسيطة .
- كتابة الملاحظات والتعليقات: وهو مجال يعتمد على تعليق الفرد على موضوعات حياتية مختلفة بفهم ووعى.
- كتابة الوصف : وهو مجال يعتمد على تحويل المشاهد والأحداث المرئية إلى لغة مكتوبة متمثلة فى ألفاظ وعبارات معبرة.

(ب) التعبير الكتابى الإبداعى : إن التعبير الكتابى الإبداعى هو التعبير الذى يثير قضية ، أو دعوى للإفصاح والتمييز ، ولكن على أرضية من جمال الشكل والتأثير الانفعالى العاطفى (Oxford, Rebecca,1993,180) . إن هذا اللون من التعبير ، يتسم بالفنية فى الأداء والعرض لذا فأسلوبه مصقول وعباراته منتقاه ، من أجل الرغبة فى التأثير على القارئ ؛ لتحريك فكره ، وإثارة مشاعره وأحاسيسه الكافية ؛ لذا فإن التعبير الكتابى الإبداعى له أهمية قصوى فى تنمية الذوق الأدبى ، والخيال المساعد على الإبداع ، كما تتيح الفرصة للتعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف .

مجالات الكتابة الإبداعية : إن مجالات الكتابة الإبداعية كثيرة ومتنوعة ومنها : كتابة القصص، والمسرحيات ، والمذكرات الشخصية ، ونظم الشعر وكتابة موضوعات حرة يميل إليها التلاميذ معالجة موضوعات اجتماعية ونقدية كتابة الخطب ، كتابة آمال التلاميذ وتطلعاتهم (عبد الله عبد الرحمن الكندرى ،١٩٩٥، ٨٨).

المهارات الرئيسية للتعبير الكتابى : تعد قدرة الكاتب على اختيار الكلمات المناسبة لأى موضوع فى جمل مضبوطة لغويا ومترابطة المعنى ، هى قوام بناء التعبير الكتابى ؛ ولكى يشيد هذا البناء لابد له من مقومات تتمثل فيما يمتلكه هذا الكاتب من مهارات ، وتهتم هذه الدراسة بتنمية بعض مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة ، لذا تم اختيار مجموعة من المهارات الخاصة بالتعبير الكتابى التى يرى الباحث أن هؤلاء الأطفال فى حاجة إليها مثل :

- تحديد الأفكار الرئيسية فى الموضوع .
- ترتيب الأفكار ترتيبا متعارفا عليه فى الكتابة .

- تخير الألفاظ المناسبة للمعنى .
- حسن إجادة توظيف علامات الترقيم .
- الكتابة بخط واضح مقروء .

بالإضافة إلى المهارات الخاصة بكل مجال من مجالات الكتابة التى تتوافق مع الأغراض الخاصة للأطفال فى المدارس الصديقة ، والتى تم تدريبهم عليها من خلال هذه الدراسة.

- **رابعاً : دور " تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" في تنمية مهارات التعبير الكتابى.**

إن السيطرة على فنون اللغة تسهم فى تمكن المتعلم من التفكير السليم ، "إن تفكير الإنسان بعمق يصبح أكثر فاعلية وكفاية كونه كفؤا فى الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة" (حسنى عبد البارى عصر،٣٢٧،١٩٩٩).

والعلاقة بين التمكن من مهارات اللغة والفكر ، علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر ، فكل منهما يؤثر فى الآخر ويتأثر به ، فالإنسان لا ستطيع أن يكتب شيئا لا يقدر أن يفكر فيه ، ولا يستطيع أن يفكر بعيدا عن قدرته اللغوية التى يمتلكها . إن تحليل لغة قوم ما يتيح لنا التعرف على ثقافتهم وفكرهم لأن الإنسان يدرك علاقته بالعالم ومنهاج عمله وهدفه فيه بناءً على البنية اللغوية التى يستعملها.(جمعة سيد يوسف ،١٩٩٠ ،٣٢).

والمجتمع الذى لا يجيد أفراده – اليوم – الكتابة السليمة مجتمع متأخر عن ركب التقدم الحضارى؛ إذ أصبحت الكتابة من أهم نشاطات التفاعل الاجتماعى ، فمعظم مواقف الآن – تستلزم المعرفة بالكتابة ، ومن ثم فإن تعليمها ، وتوظيفها لابد أن يتم فى هذا الإطار الاجتماعى. (خلف الديب عثمان محمد ،٢،٢٠٠٣). يتضح مما سبق أهمية تعليم مهارات اللغة _وبخاصة الكتابة _ فى ضوء الإطار الاجتماعى ، مع ضرورة الجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية اكتساب مهارات اللغة ، وهذا يعد الأساس النظرى والفلسفى لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ، حيث لاينبغى أن يقدم هذا التعليم إلا على خلفية لغوية عامة تساعد المتعلم على الاتصال الجيد فى المواقف الوظيفية والمهنية التى يتعلم اللغة من أجلها. (رشدى أحمد طعيمة،٤٠،٢٠٠٣).وعليه فقد اطمأن الباحث إلى إمكانية الاعتماد على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة للأطفال .

- **خامساً : طبيعة المدارس الصديقة للأطفال.**

تعد فكرة حقوق الإنسان فى جوهرها من الأفكار القديمة ، وإن كان استخدام المصطلح هو الأمر الحديث دوليا .. ذلك أن القيم المعبرة عن جوهر حقوق الإنسان – الكرامة والعدالة والمساواة – قد خاضت البشرية صراعا مريرا فى الدفاع عنها ، واشتركت مختلف الأديان والحضارات فى صياغتها وتطويرها كما أن هذه القيم تنبع من الطبيعة البشرية والكرامة الإنسانية ، الأمر الذى ارتبط بوجود الإنسان ذاته على سطح هذه الأرض(مصطفى عبد الغفار،٤٥،١٩٩٩) ؛ أى أن حقوق الإنسان لازمة طبيعة الإنسان من حيث كونه

إنساناً ، لذا فهى واجبة له بفعل عطاءات طبيعية لمقابلة متطلباته الطبيعية ولا يحق لأحد أن يسلبه إياها ، ولكن ما زال عدد كبير من الأطفال محرومين من أبسط حقوقهم ، بل ويتعرضون للاستغلال والعنف مما يعوق تنمية قدراتهم العقلية والفكرية ، ويزرع فى نفوسهم نوازع الشر والعنف، وهذا بدوره يؤدى إلى هروبهم من المدرسة ؛ فيضطرون لممارسة أعمال لا تتناسب مع قدراتهم وأعمارهم ، مما ينتج لنا أجيالاً غير قادرة فى المستقبل على حمل عبء مسئولية رسالتها فى الحياة ، وكذلك لا تستطيع النهوض بمجتمعاتها والرقى ببلادها . وهذا بدوره دعا المنظمات الدولية للتكاتف والتعاون لإصدار قوانين ومواثيق ترسخ حقوق الطفل وتحافظ عليها ، ومن أهم تلك الإصدارات :

- إنشاء صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونسيف) ١٩٦٤م : التى أنشأت بغرض مساعدة الدول النامية على تخطيط وتنمية وتقديم خدمات أساسية بتكاليف قليلة موجهة للمجتمع مثل الرعاية الصحية والتكنولوجية البسيطة .(أحمد عبد الكريم سلامة وآخرون، ١٦٣،٢٠٠٥).
- الإعلان العالمى لحقوق الإنسان١٩٤٨م : وقد تضمن (ثلاثون) مادة تنص على حقوق الإنسان الأساسية ومن بينها المادة (٢٥) التى تنص على أن لجميع الأطفال حق التمتع بالحماية الاجتماعية .(منظمة الأمم المتحدة،١٩٤٨).
- إعلان حقوق الطفل الصادر عن جمعية الأمم المتحدة ١٩٥٩م : وقد تكون الإعلان من عشر نقاط تشمل وسائل متعلقة بضمان رفاهية الطفل ، وحقه فى التنشئة وحمايته من كل أشكال الإهمال والقسوة والاستغلال والممارسات التى تعزز سائر أنواع التمييز.(جمعية الأمم المتحدة ،١٩٥٩).
- العهد الدولى الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية١٩٧٦م : والذى تضمن على وجوب اتخاذ تدابير حماية ومساعدة خاصة لصالح جميع الأطفال والمراهقين دون تمييز ، وضرورة أن يعاقب القانون على استخدامهم فى أى عمل من شأنه إفساد أخلاقهم، أو الإضرار بصحتهم أو تهديد حياتهم بالخطر أو إلحاق الأذى بنموهم الطبيعى.(أميرة محمود أحمد عوض،١،،٢٠٠٢).
- ميثاق حقوق الطفل العربى١٩٨٤م : فقد وضع مجلس وزارة الشؤون الاجتماعية العربى فى جامعة الدول العربية ميثاق الطفل العربى والذى أكد على حقوق الطفل لكى ينعم بحياة سعيدة هانئة .(جامعة الدول العربية،١٩٤٨).
- الميثاق الأفريقى لحقوق الإنسان١٩٨٦م : والذى أكد على كفالة حقوق الطفل وفقا للإعلانات والاتفاقيات الدولية .(أميرة محمود أحمد عوض ،٢٠٠٢ ، ٢).
- المؤتمر الدولى "حول التربية للجميع" – جوميتان – تايلاند ١٩٩٠ : وتبنى فيه المجتمع الدولى مبادرة لِلتعليم لِلجميع والتى هدفت إلى توفير التعليم لجميع فئات المجتمع صغارا وكبارا أغنياء وفقراء . (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٠).
- الإعلان العالمى لحقوق الطفل ١٩٩٠م : وقد اعتمدت فيه الجمعية العامة للأمم المتحدة بموجب المادة (٩٤) من الميثاق ، اتفاقية حقوق الطفل بقرارها الصادر عام ١٩٨٩ ، ويبدأ تنفيذه فى عام ١٩٩٠ تحت عنوان "عالم جدير

بالأطفال" وتشمل بنود الاتفاقية تصنيفات شاملة لحقوق الطفل (حقوق التعبير ، النماء ، الحماية ، المشاركة) كما أكدت على واجبات الأسرة والوالدين تجاه حقوق الأطفال فى البقاء والنمو والتطور ، والحفاظ على الهوية والجنسية ، وحرية الحصول على المعلومات والتفكير .(الجمعية العامة للأمم المتحدة،١٩٩٠).

- مؤتمر داكار ٢٠٠٠م : وقد تم فيه إعادة التأكيد على بذل المزيد من الجهد بتوفير تعليم مجانى وجيد لجميع الأطفال بحلول عام ٢٠١٥م .(منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم،٢٠٠٠).
- مجلس جامعة الدول العربية ٢٠٠١م : فقد أقر مجلس جامعة الدول العربية عام ٢٠٠١م الإطار العربى لحقوق الطفل للعمل به كإطار استرشاد للقضايا المتعلقة بالطفولة على الصعيد العربى .(جامعة الدول العربية ٢٠٠٠).
- وبالرغم من الجهود المبذولة فى جميع دول العالم ، إلا أنه ما زال هناك أعداد كبيرة من المتسربين فى دول عديدة من العالم ، كما أن هناك عددا من الأطفال لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم لعدم توفره لهم .
- المشروع العربى لحماية أطفال الشوارع (١٩٨٨ – ٢٠٠٥) وهدف المشروع إلى التفاعل مع قضية أطفال الشوارع من خلال مراحل فى الفترة من عام ١٩٨٨ وحتى عام ٢٠٠٥ ، وفى خلال كل مرحلة يتم إعداد خطة عمل فى عدد من السنوات ، ثم توضع آليات تفعيل هذه الخطة وتختم المرحلة بتقييم ما تم تنفيذه .(المجلس العربى للطفولة والتنمية، ١٩٨٨- ٢٠٠٥).

- **حقوق الطفل فى مصر** :

إن جمهورية مصر العربية فى خلال العقدين الآخيرين قد عززت اهتمامها برعاية الطفل المصرى وحمايته وتنمية مواهبه وقدراته ، ولعل أبرز هذا الاهتمام ظهر بداية بإعلان عقد حماية الطفل المصرى الأول عام ١٩٨٩م ، ثم تبعه وثيقة حقوق الطفل المصرى فى عام ١٩٩١م ، ثم إعلان العقد الثانى لحماية الطفل عام ٢٠٠٠م ، ثم تلاه العقد الثالث لحماية الطفل المصرى . إن هذه العقود الثلاثة تعد إطارا فكريا متكاملا يشمل المبادئ والأهداف الأساسية التى يجب الإلتزام بها وكذلك الآمال والطموحات التى تتطلع الدولة إليها ، حيث توفر للطفل المصرى مقومات التفاعل مع المتغيرات المحلية والدولية فى جميع المجالات .إن النظام التعليمى فى مصر وبلاد العالم أصبح غير مقتصر على مجال واحد منحصر فى تدريب التلميذ وتعليمه ، بل ظهرت مجالات أخرى بديلة لإعداد (الطفل) لمواجة الحياة ، تساعد بعض مؤسسات المجتمع غير المدرسية فى تحقيق أهداف تعليم الأطفال ، الذين حرموا من التعليم النظامى التقليدى. إن قضية التسرب من التعليم تعد من القضايا المهمة التى حازت على اهتمام منظمة (اليونسكو) نظرا لآثارها السلبية فى تنشئة الطفل وإعداده للحياة ، ولعل أبرز الفئات المتسربة من التعليم الأطفال الذين يدخلون سوق العمل فى سن مبكرة وأطفال الشوارع ، وغالبا يعود تسرب هؤلاء الأطفال من التعليم لأسباب مختلفة أهمها : عدم توافقهم مع العملية التعليمية لظروفهم الأسرية الصعبة ، فهم يتخذون الشوارع ملاذا لهم بعيدا عن سلطة المدرسة ورقابة الأسرة .

- **المدارس الصديقة للأطفال فى "ظروف صعبة"** :

إن فكرة المدارس الصديقة للأطفال فى ظروفٍ صعبة تعد فكرة رائدة وتجربة علمية سامية ، حيث تقدم منهجا علميا متميزا لحل مشكلات فئات خاصة من الأطفال تعيش ظروفا صعبة ، حيث تعانى من وضع اقتصادى منهار ، ووضع اجتماعى يسيطر عليه مشاعر الخوف والحرمان من أبسط حقوق الطفل من مسكن ومأكل وملبس وأمان ؛ فالمخاطر تحيط بهم من كل جانب بسبب المرض أو الإدمان أو الاعتداءات الجنسية ، أو ارتكاب الجريمة ، أو العمالة التى لا تلائم بنيانهم الجسدى الضعيف ، لذا فقد اهتم هذا المشروع باستنباط حلول لهذه المشكلات من بيئتها الحقيقية .

- **أهداف المشروع** : **يهدف هذا المشروع إلى** :

7 توفير تعليم مناسب لأطفال الشوارع والأطفال العاملين فى مصر .
7 تطبيق نموذج تربوى مرن يتيح فرصة التعليم من جديد للأطفال فى ظروف صعبة .
7 توسيع الالتحاق بالتعليم للأطفال المحرومين نتيجة ظروف الفقر أو العمالة أو فقدان العائل
7 إعادة إلحاق أطفال الشوارع بالتعليم الرسمى ، أو اختيار مهنة مناسبة لهم .
7 السعى لدمج أطفال الشوارع اجتماعيا فى بيئة سليمة .
7 تقديم الدعم والمساندة النفسية والاجتماعية للأطفال من قبل أخصائيين اجتماعيين .
7 إكساب الأطفال مهارات وخبرات عملية وقيم إيجابية وسلوكيات اجتماعية سليمة.
7 استخدام المدارس الصديقة كمركز للتعليم المجتمعى لأهالى الأطفال فى الفترة المسائية .
7 إعادة الثقة وإثبات الذات للأطفال .

وتقوم فلسفة هذا المشروع على ثلاثة مبادئ ، وهى :

7 **الشراكة** : حيث تتعاون كل من : اليونسكو ، ووزارة التربية والتعليم المصرية ، وبرنامج الغذاء العالمى ، والجمعيات الأهلية على العمل والتنسيق والتنفيذ لهذا المشروع .
7 **المرونة** : حيث تتواءم المناهج الدراسية فى هذه المدارس مع قدرات واحتياجات هؤلاء الأطفال .
7 **التكيف** : حيث تم تخطيط وتنفيذ المدارس الصديقة للأطفال فى ظروف صعبة فى ضوء اختلاف نوع الأطفال : بنين وبنات وكذلك العمر الزمنى حيث تتراوح أعمال هؤلاء الأطفال بين ٩-١٥ عاما ، وكذلك الظروف الاجتماعية لهؤلاء الأطفال (أطفال عاملون ، معرضون للخطر ، أطفال بلا مأوى) ، وكذلك اختلاف قدرات هؤلاء الأطفال التعليمية من حيث اختلاف تاريخ وأسباب تسربهم من التعليم .

- **تصميم المشروع** :

أ) الأطفال الدارسون : يستهدف هذا المشروع الأطفال التى تتراوح أعمارهم بين ١٤.٩ عاما من البنين والبنات الذين يمثلون إحدى الفئات التالية :

- الأطفال فى ظروف صعبة .
- الأطفال المتسربون من التعليم .
- الأطفال العاملون .
- الأطفال بلا مأوى أو "أطفال الشوارع" .

ب) المدرسون : ويتم اختيارهم من نفس المنطقة الجغرافية للجمعية ، بما يضمن معايشتهم للبيئة الاجتماعية للأطفال ، ويتميز هؤلاء المعلمون بأنهم معلمون واخصائيون اجتماعيون فى الوقت نفسه ، ولديهم الخبرة الكافية بحاجات هذه الفئة من الأطفال ، مع قدرتهم على استخدام طرق تعلم نشطة إيجابية تتلائم مع الفصول متعددة المستويات .

جـ) المنهج والكتاب المدرسى : وهو عبارة عن وحدات متكاملة لمقررات دراسية تتضمن قيما إنسانية تتوافق مع الاحتياجات النفسية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال ، كما تتضمن أنشطة مهنية وفنية ، ورياضية تقوى مشاركتهم فى النشاط التعليمى ، وعدد هذه الوحدات الدراسية خمسون وحدة توزع على ثلاث فئات دراسية هى :

- **الفئة الأولى** : (٥) وحدات دراسية للغة العربية ، و (٥) وحدات للرياضيات وعند إنهاء التلميذ لهذه المقررات يصبح قادرا على الالتحاق بالفئة الثانية لكن بعد اجتياز امتحان يوضع من قبل الوزارة .
- **الفئة الثانية** : تشتمل على (١٠) وحدات فى اللغة العربية ، والدراسات الاجتماعية، وعلى (١٠) وحدات فى العلوم والرياضيات وعلى (٥) وحدات ثقافية لتعريف التلميذ ببعض المعلومات الحياتية والسلوكية التى تعده كمواطن صالح فى المجتمع، كما تشمل مقررات فى الكمبيوتر وعددها (٥) كتيبات للتدريب على مهارات ومبادئ استخدام الحاسوب .
- **الفئة الثالثة** : الوحدات الدراسية المهنية فى تخصصات الكهرباء والسيارات والنجارة والزخرفة والديكور ، وتعطى الفرصة للأطفال فى اختيار المهنة التى يرغبون فى تعلمها أو التخصص فيها .

د) الفصل الدراسى : يتكون الفصل الدراسى من عدد من المناضد التى تصمم على صورة دائرة، حيث يسمح للأطفال بالجلوس والتحاور وجها لوجه .

هـ) اليوم الدراسى : يترك للقائمين على المدرسة حرية تحديد مواعيد وطول اليوم الدراسى، وفقا لظروف الأطفال واحتياجاتهم .

إن مواجهة ظاهرة أطفال الشوارع فى مصر تحتاج إلى دراسات متعمقة وأبحاث متعددة ، من أجل مساعدة هؤلاء الأطفال على العودة إلى التعليم وذلك بتقديم تعليم معجل يمكنهم من العودة إلى مدارسهم الأصلية أو مدارس الفصل الواحد أو تأهيلهم إلى حياة كريمة. (مكتب اليونسكو الإقليمى بيروت ،٢٠٠٥) .إن أعمار هؤلاء الأطفال يمثل فى المراحل التعليمية المرحلة الابتدائية

وجزء من المرحلة الإعدادية ؛ ومن المسلم به أن هاتين المرحلتين التعليميتين من أهم المراحل التعليمية فى مصر ، وأجلها أثرا فى حياة التلاميذ ؛ ففى هاتين المرحلتين يتم تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية ، التى تمكنه من الاندماج فى مجتمعه ، ولعل من أهم هذه المهارات ، التى يجب أن تنمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية مهارات الكتابة ،ومهارات استخدامها ،والتفاعل بها فى الحياة اليومية المعاصرة،ولاسيما عندما يكون لدى هؤلاء الأطفال ضعف فى هذه المهارات.

- **الدراسة الميدانية** :
- **أولاً : أدوات الدراسة : وقد جاءت كما يلى** :

7 إعداد قائمة بمجالات التعبير الكتابى الملائمة لأطفال المدارس الصديقة للأطفال.

7 إعداد قائمة بالمهارات التى يتضمنها كل مجال .

١- إعداد قائمة بمجالات التعبير الكتابى الملائمة لأطفال المدارس الصديقة :

للإجابة عن السؤال الأول ونصه : ما مجالات التعبير الكتابى التى يحتاجها أطفال المدارس الصديقة ؟ تم إعداد قائمة بمجالات التعبير الكتابى الملائمة لأطفال المدارس الصديقة فى ضوء تعليم اللغة لأغراض خاصة ، وذلك من خلال الاطلاع على المصادر التالية :

7 بعض كتب اللغة العربية وطرق تعليمها .

7 بعض الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال التعبير الكتابى .

7 آراء بعض المتخصصين فى مجال اللغة العربية وطرق تعليمها وكذلك المتخصصين فى مجال علم النفس انظر ملحق (١) . وقد شملت القائمة فى صورتها الأولية عشرة مجالات من مجالات التعبير الكتابى ، ولضبط القائمة تم عرضها على بعض المحكمين لتحديد مدى مناسبة المجالات المختارة لهؤلاء الأطفال ، وما يمكن إضافته ، وما يمكن حذفه ، وما يمكن دمجه وفى ضوء آراء هؤلاء المحكمين ، أصبحت القائمة مشتملة على ستة مجالات من مجالات التعبير الكتابى انظر ملحق (٢) . وبعد ذلك وزعت القائمة على بعض السادة المحكمين ، وذلك لمعرفة آرائهم فى كل مجال من المجالات المذكورة بالقائمة ، ولكى يكون المجال مناسبا لابد أن يوافق عليه ٥٠٪ فأكثر من السادة المحكمين ثم تم تجميعها ، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى المجالات اللازمة والمناسبة لأطفال ، والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول رقم (١): النسبة المئوية لموافقة المحكمين على المجالات الكتابية اللازمة لأطفال المدارس الصديقة

م	مجالات التعبير الكتابى	النسبة المئوية
١	كتابة الخطاب .	١٠٠٪
٢	كتابة البرقية .	١٠٠٪
٣	ملء الاستمارات .	١٠٠٪
٤	كتابة التلخيص .	٩٠٪
٥	كتابة التعليقات .	٩٠٪
٦	كتابة الوصف .	٩٠٪

يتضح من الجدول (١) أن : جميع المجالات التى عرضتها القائمة يرى المحكمون مناسبتها لأطفال المدارس الصديقة ، حيث لم يحصل أى مجال منها على نسبة ٥٠٪ فأقل.

٢- إعداد قائمة بالمهارات التى يتضمنها كل مجال :

وللإجابة عن السؤال الثانى ونصه : ما المهارات التى يشتمل عليها كل مجال من مجالات التعبير الكتابى المختارة ؟ تم إعداد قائمة بالمهارات المتضمنة فى كل مجال من مجالات التعبير الكتابى المختارة لأطفال المدارس الصديقة وذلك من خلال الاطلاع على نفس المصادر التى تم الرجوع إليها عند إعداد مجالات التعبير الكتابى ، وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين وذلك بغرض ضبطها ، وفى ضوء آرائهم تم حذف ما أمكن حذفه وتعديلها ، انظر ملحق رقم (٣).

- **ثانياً : بناء البرنامج :**

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه : ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابى لأطفال المدارس الصديقة فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ؟ تم إعداد دروس البرنامج المقترح لتدريب أطفال (عينة الدراسة) على مجالات التعبير الكتابى وتنمية مهاراتهم الكتابية من خلال تلك المجالات ، وقد تضمن إطار البرنامج المقترح ، ما يلى :

أ. أهداف البرنامج : وقد انقسمت إلى قسمين :

الأول : أهداف عامة للبرنامج :وهى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة ، وقد حددت مهارات التعبير الكتابى المناسبة لهؤلاء الأطفال من خلال ستة مجالات ،وهى: كتابة الرسائل والخطابات الرسمية،وكتابة البرقيات ،وملء الاستمارات ،والتلخيص ،وكتابة الملاحظات والتعليقات، والوصف .

الثانى : أهداف إجرائية سلوكية لكل درس .

ب. محتوى البرنامج : وقد روعى فيه الأسس التالية :

- اشتمال المادة التعليمية التى سيدرسها الأطفال (عينة الدراسة) على مجالات التعبير الكتابى التى تبنتها الدراسة .
- مناسبة المادة التعليمية لهؤلاء الأطفال .
- الربط بين المادة التعليمية ، وأهداف البرنامج ، والوسائل التعليمية والأنشطة ، والتقويم.
- وقد ركز الباحث على الموضوعات التى تنمى الكفاية اللغوية والاتصالية لدى هؤلاء الأطفال فى ضوء تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.
- تنظيم محتوى البرنامج : قام الباحث بعد اختيار موضوعات البرنامج بتنظيمها على شكل دروس ، حيث تضمن البرنامج ثمانية دروس، عولجت فيها مهارات الكتابة التى تبنتها الدراسة.
- إجراءات تدريس البرنامج : صيغة إجراءات تدريس البرنامج ضمن خطة مرنة ، تسمح بملاءمتها لمقتضيات كل موقف من مواقف التدريس .

7 التوجيهات العامة لتدريس البرنامج : وفيها وصف واف لأهداف البرنامج ومحتواه ، وأوجه النشاط المصاحب له ، والوسائل التعليمية التى يمكن استخدامها ، ووسائل التقويم ، وقد تم مراعاة ما يلى :

- ارتباط الأنشطة بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم .
- إتاحة الفرصة لجميع الأطفال بالمشاركة الإيجابية .
- تنوع أساليب التقويم .

التحكيم النهائى للبرنامج : تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لتقرير ما يلى :

- مناسبة المادة التعليمية والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم لأهداف البرنامج .
- ملائمة الموضوعات المختارة للمستوى العقلى والفكرى للأطفال (عينة الدراسة).
- تقديم المقترحات سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل .
- الحكم على صلاحية البرنامج للتطبيق .

وفى ضوء مقترحات السادة المحكمين تم تعديل ما أمكن تعديله من حذف أو إضافة أوإعادة صياغة، وبذلك أصبح البرنامج صالح للتطبيق، انظر ملحق (٧)

- **ثالثاً : إعداد الاختبار :**

وقد جاء إعداد اختبار التعبير الكتابى كالتالى :

7 تحديد الهدف من الاختبار وهو تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة.

7 إعداد الاختبار فى صورته المبدئية متضمناً موضوعات البرنامج المقترح ، ثم عرضه على لجنة من السادة المحكمين وذلك لمعرفة آرائهم فى مضمونه وعباراته ، ومفرداته ، وصحته العلمية وملاءمته للأطفال (عينة الدراسة) ومدى اشتماله على موضوعات البرنامج المقترح ومدى قياسه للهدف الذى وضع من أجله . وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات حول إعداد الاختبار وفى ضوء هذه الملاحظات تم تعديله .

7 تم تجريب التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة من (أربعين) طفلاً وطفلة من غير العينة الأساسية لتطبيق الاختبار ، وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبار معرفة ما يلى :

- التأكد من مناسبة الأسئلة لمستوى الأطفال .
- تحديد صعوبة وسهولة بنود الاختبار .
- حساب ثبات الاختبار وصدقه .
- تحديد الزمن المناسب للاختبار .

7 تم تحديد صعوبة وسهولة بنود الاختبار باتباع ما أشار إليه (نسبت وانتويستل) (Nesbet and Antowestel) نسبت وانتوستل ،١٩٧٤،٨٥) إلى أن البنود التى يجيب إجابة صحيحة أكثر من ٨٠٪ من عدد أفراد العينة تكون شديدة السهولة ، والتى يجيب أقل من ٢٠٪ من عددهم تكون شديدة

الصعوبة ويجب حذفها ، وقد تم حذف هذه ، وتلك واستبدالها بأسئلة أخرى مناسبة .

- تم تحديد ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية حيث استخدمت معادلة (سبيرمان براون Sberman Brawen)، وقد وجد أن معامل الثبات ٠,٨٧ وبذلك يكون الاختبار على درجة معقولة من الثبات ، مما يدعو إلى الاطمئنان على صلاحيته التطبيق .
- تم تحديد صدق الاختبار عن طريق :

Ü الصدق الظاهرى : وقد اهتم بالشكل العام للاختبار من حيث مفرداته وصياغته وتعليماته ومناسبته للغرض الذى وضح من أجله ؛ لذا فقد تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين ، وبعد إجراء التعديلات التى أشاروا إليها أصبح الاختبار صالحا لتطبيقه

Ü الصدق المنطقى : وقد مثل الاختبار المجالات المراد قياسها تمثيلاً سليماً فقد تم إعداد هذا الاختبار فى ضوء دروس البرنامج المقترح.

- تم حساب زمن الاختبار ، وذلك برصد زمن الإجابة لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية ، وفى نهاية التجربة تم إيجاد متوسط زمن الاختبار وقد قدر (بساعة ونصف) ، وهو زمن مناسب لتطبيق الاختبار .
- مما سبق سار الاختبار فى صورته النهائية ، انظر ملحق رقم (٤) ، وقد اشتمل على ثمانية أسئلة ويتم تقدير مستوى الأطفال فى الاختبار وفق معيار أعد لذلك، وقد تمثلت فى أسئلة الاختبار جميع المجالات المختارة انظرملحق (٥) مفتاح تصحيح اختبار التعبير الكتابى .

- **رابعًا : تطبيق البرنامج المقترح :**

- تم اختيار عينة الدراسة الأطفال المتواجدين بالمدارس الصديقة فى محافظة الجيزة .
- القياس القبلى : تم تطبيق القبلى لاختبار التعبير الكتابى على مجموعة الأطفال فى بداية شهر مارس٢٠١١ وانتهت فى فى نهاية الشهر، وبعد ذلك تم تصحيح الاختبار لمجموعة الدراسة من الجنسين بواسطة مفتاح تصحيح الإجابات الذى أعد لذلك .
- تدريس البرنامج المقترح : قام عدد من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان بتدريب الأطفال عينة الدراسة على كتابة المجالات المقترحة فى الدراسة ، فى الفترة من بداية إبريل ٢٠١١ وحتى آخر مايو ٢٠١١ .
- القياس البعدى : بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح تم التطبيق البعدى للاختبار على نفس مجموعة الأطفال الذين أجروا عليهم القياس القبلى ، وتم تسجيل درجات الأطفال فى كشوف رصد ، وذلك تمهيدا لمعالجتها إحصائيا.
- الأساليب الإحصائية لرصد النتائج : وقد تمثل ذلك في استخدام اختبار " ت " T-test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.(السيد محمد خيرى ١٩٧٠، ٣٦٢) .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة ونصه "ما كفاءة تدريس البرنامج المقترح على تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى أطفال المدارس الصديقة عينة الدراسة ؟ . تناول الباحث النتائج التى تم التوصل إليها من المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة عن القياس القبلى والبعدى للاختبار حيث تم من خلالها التحقق من صحة فروض الدراسة ، وقد جاءت كالتالى :

الفرض الأول : ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة الخطابات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى " ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين نتائج الأطفال فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار ، وذلك بحساب متوسط الفرق ، ثم حساب قيمة ت "للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والبعدى للاختبار ، والجدول (٢) يبين ذلك :

جدول(٢) الفرق بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى نمومهارات كتابة الخطابات .

العينة	قبلى		بعدى		الفرق بين المتوسطات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة ٠,٠١
	م	ع	م	ع			
بنين	١,٦٤	٧,٣٣	٦,١٩	٢٧,٦٧	٤,٥٥	٤,٥١	دالة
بنات	٢,٥٦	٩,٦٥	٦,٦٨	٢٥,٨٩	٤,١٢	٣,٩٦	دالة

يتضح من الجدول (٢) : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ سواء للبنين أوالبنات كل على حدة ، وذلك لصالح التطبيق البعدى للاختبار ، حيث يرجع الفرق إلى تدريس البرنامج المقترح لهؤلاء الأطفال .

الفرض الثانى : ونصه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة البرقيات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين نتائج الأطفال فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار ، وذلك بحساب متوسط الفرق ، ثم حساب قيمة ت "للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والبعدى للاختبار، والجدول (٣) يبين ذلك :

جدول(٣) الفرق بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى نمومهارات كتابة البرقية.

العينة	قبلى		بعدى		الفرق بين المتوسطات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة ٠,٠١
	م	ع	م	ع			
بنين	١,٢٣	٥,٤٢	٣,٢٣	١٤,٣٨	١,٢٣	١,٨٦	غيردالة
بنات	١,٥	٥,٧٢	٤,٤٣	١٧,١٧	٢,٩٣	٣,٨٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند البنين أماالبنات فكانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ، وذلك لصالح التطبيق البعدى للاختبار ، حيث يرجع الفرق عند البنات إلى تدريس البرنامج المقترح.

الفرض الثالث : ونصه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات ملء الاستمارات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين نتائج الأطفال فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار، وذلك بحساب متوسط الفرق، ثم حساب قيمة "ت " للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والبعدى للاختبار، والجدول (٤) يبين ذلك :

جدول(٤) الفرق بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى نمومهارات ملء الاستمارات.

العينة	قبلى		بعدى		الفرق بين المتوسطات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة ٠,٠١
	م	ع	م	ع			
بنين	٤,١٤	١٨,٥٠	٤,٧١	٢١,٠٦	٥٧,	١,٦٢	غيردالة .
بنات	٣,٦٢	١٤,٠١	٣,٧٦	١٩,١٢	١٤,	٠,٤١	غيردالة .

يتضح من الجدول (٤) : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند البنين والبنات، وعليه لم يتم ثبوت الفرض الثالث.

الفرض الرابع : ونصه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة التلخيص والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين نتائج الأطفال فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار، وذلك بحساب متوسط الفرق، ثم حساب قيمة ت "للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والبعدى للاختبار، والجدول (٥) يبين ذلك :

جدول (٥) الفرق بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى نمومهارات كتابة التلخيص.

العينة	قبلى		بعدى		الفرق بين المتوسطات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة ٠,٠١
	م	ع	م	ع			
بنين	٩٠,	٣,٥٩	٣,٣٣	١٤,٨٧	٢,٤٣	٤,٣٣	دالة .
بنات	١,٨٧	٧,١٧	٣,١٨	١٢,٣٠	١,٣١	٣,٨٥	دالة .

يتضح من الجدول (٥) : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ سواء للبنين أوالبنات كل على حدة، وذلك لصالح التطبيق البعدى للاختبار حيث يرجع الفرق إلى تدريس البرنامج المقترح لهؤلاء الأطفال .

الفرض الخامس : ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة الملاحظات والتعليقات والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى".وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين نتائج الأطفال فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار وذلك بحساب متوسط الفرق، ثم حساب قيمة ت "للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والبعدى للاختبار، والجدول (٦) يبين ذلك :

جدول (٦) الفرق بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى نومهارات كتابة الملاحظات التعليقات.

العينة	قبلى		بعدى		الفرق بين المتوسطات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
بنين	١,٤٢	٦,٢٧	٢,٩٥	١٣,١٥	١,٥٣	٢,٦٣	دالةعندمستوى ٠,٠٥
بنات	٢,٢٥	٨,٦٥	٤,١٨	١٥,٦٣	١,٩٣	٣,٢٧	دالةعندمستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ للبنين وعند مستوى0.01 للبنات كل على حدة ، وذلك لصالح التطبيق البعدى للاختبار ، حيث يرجع الفرق إلى تدريس البرنامج المقترح لهؤلاء الأطفال .

الفرض السادس: ونصه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات القبلية للأطفال عينة الدراسة فى نمو مهارات كتابة الوصف والدرجات البعدية لصالح التطبيق البعدى". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين نتائج الأطفال فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار ، وذلك بحساب متوسط الفرق ، ثم حساب قيمة ت "للفرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والبعدى للاختبار ، والجدول (٧) يبين ذلك :

جدول (٧) الفرق بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى نومهارات كتابة الوصف.

العينة	قبلى		بعدى		الفرق بين المتوسطات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة ٠,٠١
	م	ع	م	ع			
بنين	٢,١٩	٩,٦٦	٤,٧٦	٢١,٢٨	٢,٥٧	٣,٣٨	دالة
بنات	١,٣٨	٦,٨٢	٤,٦٨	١٨,١٣	٣,٣	٣,٨٣	دالة

يتضح من الجدول (٧) : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ سواء للبنين أوالبنات كل على حدة ، وذلك لصالح التطبيق البعدى للاختبار ، حيث يرجع الفرق إلى تدريس البرنامج المقترح لهؤلاء الأطفال .

الفرض السابع: ونصه" يتصف البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابى بدرجة عالية من الكفاءة" وللتحقق منهذا الفرض لجأ الباحث إلى حساب حجم التأثير (Effect Size)، حيث يدل حجم التأثير على أثر المتغير المستقل فى المتغير التابع ، ويمكن الحصول على حجم التأثير بالمعادلة الآتية :

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

حيث ت٢ = مربع دلالة الفروق بين المتوسطات .

والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨) حجم تأثير(*) المتغير المستقل على المتغير التابع.

العينة	قيمة"ت"	درجة الحرية	حجم التأثير
بنيـن	١٨,٣٣	٢١	.٩٤١
بنـات	١٩,١٧	١٦	.٩٥٨
بنين وبنات	٣٧,٥	٣٧	.٩٧٤

يتضح من الجدول (٨) أن حجم التأثير لمهارات التعبير الكتابى للبنين هو (٩٤١.) ، وللبنات (958.) ،وللاثنين معا (٩٧٤.) . وهذا يعنى أن المتغير المستقل (البرنامج المقترح) القائم على "تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة" له فاعلية عالية في المتغير التابع (مهارات التعبير الكتابى) .

- **تفسير نتائج الدراسة** :

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة يتضح ما يلى :

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة فى الاختبار القبلى ومتوسط درجاتهم فى الاختبار البعدى ، مما يدل على نجاح البرنامج المقترح فى إكساب الأطفال مهارات التعبير الكتابى فى المجالات التالية: الخطابات(بنين- بنات) ، البرقيات (بنات فقط) التلخيص(بنين – بنات) ، كتابة الملاحظات والتعليقات (بنين- بنات) كتابة الوصف (بنين وبنات).

7 عدم وجود دلالة إحصائية لنمو مهارات كتابة البرقية لدى (البنين) ، وهذا قد يعود لتدريب الأطفال (البنين) فى المدارس الصديقة على استخدام هذا المجال أكثر من الأطفال (البنات) .

7 عدم وجود دلالة إحصائية لنمو مهارات ملء الاستمارات لدى(البنين والبنات) ، وهذا قد يعود لتدريب الأطفال فى المدارس الصديقة على استخدام هذا المجال بكثرة نظرا لاحتياج الطفل لهذا المجال بشدة فى أثناء تواجده بالمدرسة.

7 الإعداد الجيد للبرنامج المقترح أثر تأثيراً إيجابياً فى إكساب الأطفال عينة الدراسة مهارات التعبير الكتابى، وكذلك ربط الموضوعات المختارة فى البرنامج بالأغراض الخاصة للأطفال ساعد على تحقيق مستوى مناسب من الكفاءة .

- **توصيات الدراسة** :

فى ضوء مشكلة الدراسة وفروضها وبناء على النتائج التى تم التوصل إليها يمكن التوصية بالآتى :

7 ضرورة تدريب أطفال الشوارع على مجالات التعبير الكتابى داخل المؤسسات المجتمعية المختلفة .

7 الاهتمام بالاحتياجات المجتمعية لهؤلاء الأطفال قبل البدء فى إعداد أى برنامج لهم.

(*) *حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كان أكبر من ٠.٨ .*

- ضرورة تدريب المعلمين الذين يتعاملون مع هؤلاء الأطفال ، لما لهم من طبيعة خاصة فى التعامل .
- ضرورة إعداد وحدات تدريسية متكاملة فى اللغة العربية لإكساب أطفال الشوارع مهارات اللغة المختلفة ؛ لأن هذه المهارات تساعد هؤلاء الأطفال على الاندماج مع المجتمع .

- **مقترحات الدراسة** :

استكمالاً لنتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

- تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .
- إعداد برنامج لتدريب معلمى اللغة العربية للتدريس لأطفال فى المدارس الصديقة.
- إجراء دراسة حالة لمعالجة الطلاب المتأخرين فى التعبير الكتابى فى مراحل تعليمية مختلفة .

- **المراجع العربية**:

١. ابن خلدون : مقدمة تاريخ العلاقة (ابن خلدون) المجلد الأول ، ط٣ ، (بيروت : لبنان للطباعة والنشر ، ١٩٦٧) .
٢. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا : معجم مقاييس اللغة (تحقيق : عبد السلام هارون ، الجزء الأول ، ط٢ (القاهرة : ١٩٦٩).
٣. أحمد طاهر حسنين ، حسين عبد العزيز : الأساس والتحرير الكتابى المستوى الأساس سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى، (الإمارات:جامعة الإمارات، ط٢، ١٩٩٢).
٤. أحمد عبد الكريم سلامة وآخرون ، حقوق الإنسان وأخلاقيات المهنة (دراسة فى القوانين المصرية والقوانين الدولية) ، (القاهرة : كلية الحقوق ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٥) .
٥. أميرة محمود أحمد عوض ، حقوق الطفل (القاهرة : مشروع دعم القدرات فى مجال حقوق الإنسان ، ٢٠٠٢).
٦. الجمعية العامة للأمم المتحدة : اتفاقية حقوق الطفل ، ٣ سبتمبر ١٩٩٠.
٧. السيد محمد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط٤ (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٠) .
٨. المجلس القومى للطفولة والأمومة ، منظمة الأمم المتحدة للطفولة واليونسيف ، أطفال خارج نطاق الحماية، (القاهرة ، ٢٠٠٥) .
٩. المجلس العربى للطفولة والتنمية : المشروع العربى لحماية أطفال الشوارع ، المراحل المختلفة لتطور المشروع خلال الفترة من عام ١٩٨٨ وحتى عام ٢٠٠٥.
١٠. جامعة الدول العربية ، ميثاق حقوق الطفل العربى ، (القاهرة : ١٩٨٤) .
١١. جامعة الدول العربية : الإطار العربى لحقوق الطفل ، (القاهرة : ٢٠٠٠)
١٢. جمعة سيد يوسف : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى ، عالم المعرفة (١٤٥)،الكويت،١٩٩٠
١٣. جمعية الأمم المتحدة ، إعلان حقوق الطفل ، ١٩٥٩.
١٤. حسنى عبد البارى عصر ، مداخل تعليم التفكير وإثراؤه فى المنهج المدرسى ، المكتب العربى الحديث ، ١٩٩٩.
١٥. خلف الديب عثمان محمد : فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية فى تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، (دكتوراه – غير منشورة – كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠٣) .
١٦. دياب عيد دياب : برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء الحاجات الفردية والمتطلبات الاجتماعية (دكتوراه ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٦) .

١٧. رشدى أحمد طعيمة:تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:مفاهيمه وأسسه و منهجياته الخرطوم :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣.

١٨. رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦.

١٩. سعد مبارك الرشيدى : برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت ، (دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٤).

٢٠. صلاح الدين عرفة ، عبد الرحمن إبراهيم : المناهج (مفهومها وأسسها وعناصرها وتنظيماتها وتطويرها)،(القاهرة : كلية التربية –جامعة حلوان ،٢٠٠٦).

٢١. عفت حسن درويش : تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، (ماجستير – غير منشورة – كلية التربية – جامعة طنطا) ، ١٩٨٨ .

٢٢. عبد الله عبد الرحمن الكندرى : تنمية مهارات التعبير الإبداعى ، مؤسسة الكويت التقدم العلمى ، ١٩٩٥

٢٣. عبد المجيد سيد أحمد منصور : سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٢) .

٢٤. عبد المنعم سيد عبد العال : طرق تدريس اللغة العربية ، (القاهرة : مكتبة غريب، د.ت) .

٢٥. علاء الدين حسن سعودى:استخدام مدخل الكتابة الحقيقية فى تنمية مهارات التعبير الوظيفى والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٦٩، إبريل ،٢٠١١.

٢٦. على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، (القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٠) .

٢٧. على أحمد مدكور،إيمان هريدى:تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)،القاهرة :دار الفكر العربى ،٢٠٠٦.

٢٨. على عبد العظيم سلام : أثر كل من الجنس ونوع التعليم على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الأساسية العربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٩ ، يناير ١٩٩٩ .

٢٩. على عبد العظيم سلام : الطفل وتعلم اللغة ، فنيات تعلم اللغة العربية فى رياض الأطفال (الأسكندرية : مطبعة الشرق ، ١٩٩٥) .

٣٠. على عبد الفتاح على : إعداد برنامج للتدريب على مهارات التعبير الكتابى الإبداعى والوظيفى لتلاميذ الصف السادس بمرحلة التعليم الأساسى ، (رسالة دكتوراه – غير منشورة – كلية التربية – جامعة المنيا،١٩٨٩).

٣١. فتحى على يونس وآخران : تعليم اللغة العربية : أسسه وإجراءاته ، (القاهرة : مطبعة الطوبجى ، ١٩٨٧).

٣٢. فتحى على يونس : تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار) ، (القاهرة : كلية التربية عين شمس ، ٢٠٠٣) .

٣٣. محمد عبد القادر أحمد : أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريرى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى ، (ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ١٩٨٥) .

٣٤. محمود فهمى حجازى:علم اللغة العربية ،القاهرة ،دار الغريب للطباعة ، د.ت.

٣٥. محمود كامل الناقة : تعليم اللغة العربية فى التعليم العام (مداخله وفنياته)ج٢،(القاهرة: ١٩٩٩).

٣٦. محمود كامل الناقة وآخران : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١).

٣٧. محمود كامل الناقة ، وآخر : أساسيات تعليم اللغة العربية ، (القاهرة : دار الثقافة والنشر ، ١٩٧٧).

٣٨. مصطفى عبد الغفار : ضمانات حقوق الإنسان على المستوى الإقليمى ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٩٩ .
٣٩. مكتب اليونسكو الإقليمى بيروت : المدارس الصديقة للأطفال فى ظروف صعبة ، (بيروت : مطابع اليونسكو ، ٢٠٠٥) .
٤٠. منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) : عالم جدير بالأطفال ، عمان : المكتب الإقليمى للشرق الأوسط وشمال افريقيا ، 2008.
٤١. منظمة الأمم المتحدة : الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الصادر عن الأمم المتحدة فى ١٠ ديسمبر ١٩٤٨.
٤٢. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم : المؤتمر العالمى حول التربية للجميع وهيكلة العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية – جوميتان – تايلاند ، ١٩٩٠ .
٤٣. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم : المنتدى العالمى للتربية (مؤتمر داكار السنغال) ، باريس: ٢٠٠٠ .
٤٤. نايف خرما وعلى حجاج :اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،القاهرة :عالم المعرفة، العدد ١٢٦ ، ١٩٨٨.
٤٥. نسبت وانتوستل : مناهج البحث التربوى ، ترجمة : حسين قورة وإبراهيم بسيونى عميرة ، (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٤) .
٤٦. ه.دوجلاس براون:أسس تعلم اللغة وتعليمها ،ترجمة عبده الراجحى وعلى أحمد شعبان ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٤ .
٤٧. وزارة التربية والتعليم ، التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسى "المرحلة الابتدائية" لعام ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ .

- **المراجع الأجنبية**:

48. Byme, Donne: Teaching Writing Skills, (London, Longman group, 1988).
49. Michal A forrester: Psychology of language A. Critical In Troducation (London, SAGE Publication, 1996)
50. Taynya Manning: Achieving High quality Reading and Writing in An Urban Middle School: The Case of Qail Statko Available (on line) at http.//cela-albany.ed,2000
51. Oxford, Rebecca: "Research on second language learning strategies issues in second language teaching and learning" Annual Review of Applied linguistics U.S.A Cambridge University, Vol. 13, 1993
52. Yates,M: The basics of writing workshops How to teach Authentic writing the start ,suite101.de available on line at:U.R.L http// primary –school- curriculum suite101.com /article.cfm/the_basics of writing-worshop.2008

******

البحث الرابع :

" تمويل التعليم الجامعي بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام "

إعداد

د / عبيد بن عبد الله السبيعي

" تمويل التعليم الجامعي بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام "

د / عبيد بن عبد الله السبيعي

- **المستخلص** :

إذا كانت كفاءة المنشأة تقاس بمدى قدرتها على تحقيق أهدافها فإن الطريق الوحيد لتحقيق ذلك هو الاستخدام الأمثل لإمكاناتها وطاقاتها ومواردها . وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة لتؤكد على ضرورة لجوء الجامعات في الوطن العربي إلى خيار الكفاءة في استخدام التمويل باعتباره أحد الخيارات التي يمكن للجامعات أن تحقق أهدافها من خلاله في ظل تطور دور الجامعة وتنوع وظائفها .

لقد هدف الدراسة إلى التعرف على مؤشرات ضعف كفاية تمويل التعليم الجامعي وأسبابها . وأهم المؤشرات الدالة على ضعف كفاءة استخدام التمويل في الجامعات ، وصولاً إلى تحديد أهم الطرق التي يمكن للجامعات أن تعمل من خلالها على رفع الكفاءة النوعية لاستخدام مواردها المتاحة ، لتحقيق نوع من التوازن بين الكفاية الكمية للتمويل والكفاءة النوعية في استخدام الموارد المتاحة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك دلائل ومؤشرات على عدم كفاية تمويل الجامعات في الوطن العربي ، مما أدى إلى ضعف كفاءة هذه الجامعات بنوعيها الداخلية والخارجية وعجزها عن القيام بأدوارها في تحقيق التنمية وتقدم المجتمع . وخلصت الدراسة إلى التأكيد على ضرورة رفع كفاءة استخدام التمويل ، لأنه البديل الذي يمكن أن تستعين به الجامعات لمواجهة عجز ميزانيتها عن الوفاء بمتطلباتها ، وذلك باتباع مجموعة من الأساليب العلمية من أهمها : الربط بين النفقة وأغراضها ، وأسلوب تكاليف الأنشطة ، التخطيط الكفء للموارد البشرية . إضافة إلى التأكيد على أهمية العمل بمبدأ المحاسبة والمساءلة الإدارية في متابعة عمليات استخدام التمويل .

- **المقدمة** :

تعد التنمية مطلباً ملحاً تتطلع إليه سائر المجتمعات بهدف رفع مستوى المعيشة وتحقيق أهداف أفرادها . وبما أن السمة المميزة للدولة العصرية أنها دولة مؤسسات ، فقد أصبح النظام المؤسسي أعظم الممتلكات الإنسانية ، لأنه السبيل إلى إحداث التنمية من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة ، وفي مقدمتها الجامعات .

لذلك أصبح التفكير في تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي يحظى باهتمام جميع دول العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء ، وذلك من خلال البحث المستمر عن الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها مواجهة تحديات التعليم العالي وتعزيز قدرته على القيام بدوره في تحقيق التنمية المنشودة .

وهذا يأتي من كون التعليم الجامعي كما يذكر مجاهد (٢٠٠١م) هو المسئول عن تزويد المجتمع بحاجاته من الكفاءات البشرية عالية المستوى في مختلف المجالات ، وهو أداة المجتمعات في تطويع التكنولوجيا لخدمة الأغراض والمطامح المجتمعية ، واستيعاب معطيات التقدم العلمي وقيادة عمليات التغير الثقافي والاجتماعي ، وبذلك يلعب التعليم العالي دوراً بارزاً وأساسياً في تحديد مستقبل الشعوب وذلك بالنظر إلى كون التعليم العالي الجيد شرطاً

ضرورياً للتراكم والتكاثر المعرفي ، ولازدهار حركة البحث والتطوير ، إضافة إلى درجة كفاءة مخرجات التعليم العالي في المهن المختلفة .(ص ١٩٨)

ولعل من أبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي تحدي عدم كفاية التمويل حيث يرى البحيري (٢٠٠٤ م) أنَّها من القضايا المهمة التي تواجه الكثير من دول العالم ، برغم اختلاف مستويات النمو الاقتصادي في كل منها وهى قضية متجددة دوماً بسبب التغيرات في النظام الاقتصادي العالمي ، وارتفاع تكلفة نظام التعليم الجامعي ، مما يؤثر في نسبة المخصصات المالية المرجوة للتعليم الجامعي من الموازنة العامة للدولة . (ص ١)

وتزداد هذه المشكلة بروزاً كما يذكر الخطيب (١٤٢٤هـ) مع تنامي الاتجاهات التي تنادي بزيادة فاعلية التعليم الجامعي ورفع مستوى كفاءته وزيادة فرصه لمواكبة ازدياد نمو الطلب الاجتماعي عليه (ص٢٧٥) . الأمر الذي تزايد معه اهتمام دول العالم بالبحث عن مصادر تمويل بديلة يمكن من خلالها مواجهة عجز ميزانيات التعليم العالي عن الوفاء بمتطلباته وتحقيق أهدافه .

- **مشكلة البحث** :

تقوم النظرة الحديثة في توفير خدمة التعليم الجامعي على أساس إشراك المجتمع بما في ذلك طالبي الخدمة التعليمية ذاتها ، وعلى الرغم من هذا التوجه العالمي في تمويل التعليم إلا أن الوضع في الوطن العربي يبدو مختلفا حيث يعتبر التمويل الحكومي المصدر الرئيس لتمويل التعليم الجامعي والوحيد في بعض الدول باعتباره يندرج في إطار الخدمات العامة التي تنهض بها الدولة وتقدمها بصورة مجانية .

وفي ظل هذا الوضع تبرز مشكلة عجز مصادر تمويل التعليم الجامعي عن الوفاء بمتطلباته وضعف قدرة مؤسساته على تحقيق أهدافها والقيام بأدوارها المتوقعة ، نتيجة ضعف التمويل الحكومي وتراجع معدلاته ،وضعف قدرة هذه المؤسسات على توفير مصادر تمويل بديلة تسد بها هذا العجز. الأمر الذي أدى إلى التفكير في أساليب وطرق يمكن من خلالها مواجهة عدم كفاية تمويل التعليم الجامعي من الناحية الكمية ، لعل من أهمها التركيز على الكفاءة النوعية في استخدام الموارد المتاحة ، وهو ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ،ومنها دراسة السيدية وباطويح (٢٠٠٠م) التي أكدت أن من التحديات النوعية المرتبطة بتمويل التعليم الجامعي تحدي سوء استثمار الموارد المتاحة ، ودراسة صوفي (١٤١٨هـ) ودراسة حماد والبشر (٢٠٠٠م) التي أشارت إلى أهمية زيادة الكفاءة في استخدام الموارد المتاحة وترشيد الإنفاق لمواجهة مشكلة عدم كفاية التمويل في الجامعات .

كما تظهر أهمية تحسين مستوى كفاءة استخدام التمويل حتى لدى الدول ذات الاقتصاد الجيد كدول الخليج مثلا ، لأن ذلك يسهم في الحد من مظاهر الهدر وسوء إدارة التمويل ويساعد في توجيه التمويل واستخدامه استخداما يمكن الجامعات من الرقي بمستوى الخدمات المقدمة في مجال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

- **أهداف الدراسة** :

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على أهم مؤشرات ضعف كفاية تمويل التعليم الجامعي والأسباب المؤدية إلى ذلك.
- تحديد أهم المؤشرات الدالة على ضعف كفاءة استخدام التمويل في التعليم الجامعي.
- التعرف على الطرق التي يمكن للجامعات أن تعمل من خلالها على رفع الكفاءة النوعية لاستخدام مواردها المتاحة .

- **أسئلة الدراسة** :

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما أهم مؤشرات ضعف كفاية تمويل التعليم الجامعي ؟ وما الأسباب المؤدية إلى ذلك ؟
- ما المؤشرات الدالة على ضعف الكفاءة النوعية لاستخدام التمويل في التعليم الجامعي ؟
- ما الطرق والوسائل التي يمكن للجامعات من خلالها تحقيق التوازن بين الكفاية الكمية للتمويل والكفاءة النوعية في استخدام الموارد المتاحة ؟

- **أهمية الدراسة** :

تظهر أهمية الدراسة من أهمية القضية التي تتناولها ، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال التالي :

- أهمية التعليم الجامعي ودوره في تحقيق التنمية وتقدم الدول .
- زيادة الاهتمام بمشكلة تمويل التعليم الجامعي في الندوات والمؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية .
- أن بديل التمويل الذي يتناوله هذا البحث يمكن أن تستفيد منه جميع الجامعات باختلاف مستوى معدل تمويلها .

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المستند إلى مسح الأدبيات والمعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة للتوصل إلى الإجابة عن أسئلتها .

- **مصطلحات الدراسة** :

من مصطلحات الدراسة ما اتفق فيه الباحث مع تعريفات باحثين آخرين ومنها ما عرفه بنفسه :

تمويل التعليم هو : مجموع الموارد المرصودة للمؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التي يتعين تحقيقها بالموارد المتاحة وإدارة هذه الأموال واستخدامها بكفاءة . (أبوالوفا ،٢٠٠٠م ، ص٦٨)

التعليم الجامعي : هو التعليم الذي تقدمه الجامعة التي يعرفها مينا (٢٠٠١ م) بأنها : مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة تمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية ، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات

مختلفة منها ما هو على مستوى البكالوريوس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب . (ص٢٣)

تمويل التعليم الجامعي : هو مجموع الموارد المالية المخصصة للتعليم الجامعي من الموازنة العامة للدولة ، أو بعض مصادر التمويل الأخرى ، وإدارتها بفاعلية بهدف تحقيق أهداف التعليم الجامعي خلال فترة زمنية محددة . (البحيري ، ٢٠٠٤م ، ٦٩)

كفاية التمويل : يعرفه الباحث بأنه : مدى تناسب التمويل ووفاء المبالغ المالية المرصودة للجامعة باحتياجات التعليم الجامعي .

كفاءة الاستخدام : يعرفه الباحث بأنه : الاستخدام الأمثل للموارد المالية المتاحة للجامعة لتحقيق الأهداف المنشودة بأقل التكاليف.

- **مؤشرات ضعف كفاية تمويل التعليم الجامعي**

تؤكد الشواهد والدراسات التي تناولت موضوع التمويل في مؤسسات التعليم الجامعي على وجود ضعف في مستوى كفاية التمويل في هذه المؤسسات ومن تلك الدراسات دراسة رحمة (٢٠٠٠م) حيث يذكر أن من أهم المؤشرات الدالة على ذلك ما يلي :

- أن الجامعات عندما تحدد احتياجاتها والمبالغ اللازمة فإنها نادراً ما تحصل على المبالغ التي تطلبها مما يؤثر على مستوى أدائها .
- نمو التعليم العالي بمعدلات لا تتناسب مع معدلات نمو مخصصاته .
- عدم القدرة على التوسع في إحداث التخصصات التطبيقية أو تلبية متطلباتها .
- تقلص عدد الأساتذة الذين يؤهلون في الجامعات الغربية المرموقة واللجوء إلى إعدادهم محليا نتيجة قلة الموارد المالية .
- عجز الجامعات عن تمويل الإجازات التدريسية والبحثية لأعضائها خارج البلد .
- انخفاض مستوى الخدمات الطلابية من سكن وطعام ومواصلات ورعاية طبية .
- توقف مشروعات التطوير في التعليم العالي أو سيرها ببطء .
- تراجع نصيب الطالب من الإنفاق . (ص ٣٥- ٣٧)

والذي يظهر من المؤشرات السابق ذكرها أنّ بعضها لا يعود السبب فيه إلى عدم كفاية التمويل بقدر ما هو ناتج عن سوء التخطيط سواءً على مستوى الجامعة أو على مستوى الدولة بشكل عام ، وهذا يظهر بوضوح في المؤشر الثاني الذي يشير إلى عدم تناسب نمو التعليم العالي مع نمو مخصصاته . ومن جهة أخرى يمكن القول بأنّ الجامعات لم تتمتع بالاستقلالية التي تمكنها من التعامل مع هذه التحديات بما يتناسب مع ظروفها ، حيث تمثل المركزية التي تعيش في ظلها الجامعات إحدى أهم معوقات التطوير والتحديث في كافة المجالات ، ومنها مجال التمويل ، إضافة إلى عدم وجود رؤية واضحة يمكن للجامعات أنّ تخطط في ضوئها .

- **المشكلات الناتجة عن عدم كفاية التمويل** :

تواجه الكثير من الجامعات مشكلات حالت دون تحقيقها لأهدافها ، كان من أهمها مشكلة عدم كفاية التمويل التي نجم عنها كما تذكر (صبيح ٢٠٠٥م) العديد من المشكلات التي أثرت على وظيفة الجامعة ، منها ما يتعلق بالمجال الأكاديمي، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع . وفيما يلي توضيح لهذه المشكلات

١-المشكلات المتعلقة بالمجال الأكاديمي :

إن نقص تمويل التعليم الجامعي أثر سلباً على الأداء الجامعي، مما أدى إلى تراجع الصفات والكفاءات الأكاديمية والتربوية، وسبب هجرة الكفاءات العالية إلى المراكز أو الجامعات الأغلى والتي تعطي رواتب أفضل مما سبب نقصا في أعداد الهيئة التدريسية. كما أنّ نقص تمويل التعليم يمس عددا من المدخلان التعليمية ، من ضمنها المباني وتأثيثها وتجهيزها بالمختبرات والأجهزة ومواد التعليم والتدريب الحديثة ، مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية فيسبب هدرا في كفاءة التطبيق العلمي والربط بين النظرية والتطبيق، في التعليم الجامعي

٢-المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي وظيفة من وظائف الجامعة، وللنهوض بالعملية التدريسية لأي جامعة لا بد من تشجيع البحث العلمي، ذلك لأن التعليم الجيد يتوقف على وجود بحث علمي متطور، وهادف يعمل على حل مشاكل المجتمع بأسلوب علمي وتكنولوجيا متطورة . ويمكن ملاحظة هذه المشكلة بمقارنة معدل الإنفاق على البحث العلمي في الدول المتقدمة ومعدلاته في الدول العربية ، فقد وصلت نسبة ما تنفقه الولايات المتحدة الأمريكية على البحث العلمي، والتطوير حوالي (٢,٩٪) من إجمالي الناتج القومي المحلي، وفي اليابان حوالي (٣٪) من إجمالي الناتج القومي المحلي، في حين لم تصل هذه النسبة إلى أكثر من (٠,٢٪) من إجمالي الناتج القومي المحلي في أي دولة من الدول العربية (حماد والبشير،٢٠٠٠: ص٩٨) . كما أشار تقرير اليونسكو للعلوم (٢٠١٠ UNESCO SCIENCE REPORT)، إلى تدني مستوى البحث العلمي في العالم العربي حيث جاء في التقرير لعام ٢٠١٠، أن الإنفاق على البحث العلمي في العالم في الفترة نفسها وفي الوقت نفسه، بينما وصل الإنفاق على البحث العلمي مستوى العالم ١,٧ في المائة من جملة الناتج القومي، ووصل الإنفاق العالمي في إسرائيل وما بين ٤,٦ في المائة و٤,٨ في المائة خلال عام ٢٠٠٦.

٣-المشاكل المتعلقة بخدمة المجتمع:

تعتبر الجامعة إحدى المؤسسات التربوية الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لصالح أبناء المجتمع، لذا من البديهي أن ترتبط الجامعة بالمجتمع ارتباطا وثيقا وأن تكون العلاقة بينهما علاقة تأثر وتأثير، وأن تقوم الجامعة بتقديم خدمات للمجتمع ومواكبة التطور التكنولوجي، ذلك من خلال الاستشارات العلمية التي تقدمها للمؤسسات والمصانع، والتعليم المستمر، ولكن الأزمة المالية التي تعاني منها بعض الجامعات حالت دون تحقيق ذلك وأصبحت أعمال خدمة المجتمع استثمارات مرغوبا فيها لتحسين دخل هيئة التدريس من جهة وموارد المؤسسة من جهة أخرى . (ص ١٥.١٤)

- **أسباب ضعف كفاية تمويل التعليم الجامعي** :

هناك ارتباط بين الدعوة إلى كفاءة استخدام الموارد وبين أسباب ظهور مشكلة عدم كفاية التمويل لأن هذه الدعوة جاءت في سياق البحث عن مصادر غير تقليدية لتمويل التعليم العالي، ومن أهم أسباب عدم كفاية التمويل كما يذكر الأحمد (١٤٢٤هـ) ما يلي :

- التضخم عموماً وغلاء التعليم العالي ، وعدم قدرة الحكومات والأسر على تمويله ،نتيجة تفاقم الأعباء التمويلية للتعليم العالي .
- الانفجار السكاني والتعليمي اللذين خلقا أزمة التعليم الجامعي المتمثلة في صعوبة استيعاب الأعداد المتزايدة من طالبي الالتحاق في ظل القدرة الاستيعابية المحدودة لمؤسسات التعليم العالي .
- ضعف المواءمة بين مخرجات الجامعات ومتطلبات سوق العمل المتغيرة بفعل التقدم العلمي والتقني المتسارع .
- الاستمرار في سياسة التوسع في التعليم العالي ، وتقديمه مجاناً وتشجيع الإقبال عليه على الرغم من ازدياد التضخم وارتفاع الأسعار وازدياد تكاليف التعليم العالي .
- ضعف قدرة الجامعات على بلوغ أهدافا وزيادة نفقاتها الجارية مقارنة بالنفقات الاستثمارية وعدم أخذها بالتمويل الذاتي ، وقلة اهتمامها بالبحث العلمي . (ص ٣٢- ص ٣٤)
- التقدم التكنولوجي السريع في العلم ، الذي يتطلب من الجامعات مواكبة الجامعات الدولية واللحاق بركب المعرفة (السيدية ، وباطويح ، ٢٠٠٠م ص ٤٥١)

ويرى السنبل(٢٠٠٢ م) أنً من الأسباب التي ساهمت في ضعف كفاية التمويل في الجامعات : ارتفاع كلفة المشروعات التربوية، وافتقار سياسات ترشيد الإنفاق، وغياب التخطيط بعيد المدى . ص٧

ومن الأسباب كذلك ما ذكره صائغ (١٤١٧هـ) عندما أشار إلى بعض المتغيرات الداعية إلى تطوير نظام تمويل التعليم العالي ، والتي من أهمها :

- تراجع مخصصات التعليم العالي أمام التزايد المضطرد في أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي.
- توسع وظائف الجامعة ، حيث أنها لم تعد تقتصر على التدريس وإجراء البحوث ، بل تعدى ذلك إلى الاشتراك في تقديم الحلول والاستشارات والمساعدات ، وعقد البرامج التدريبية ، والمشاركة في كل ما يسهم في تحقيق التنمية وحل مشكلات المجتمع .
- الظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها الاقتصاد العالمي والمؤثرة على الدخول القومية وميزانيات كثير من الدول ، الأمر الذي أثر على معدلات نمو المخصصات التعليمية في معظم دول العالم (ص ٧٣ – ٧٤) .

يمكن أن نستنتج مما تقدم عظم التحديات الكمية والنوعية التي تواجهها الجامعات على المستويين المحلي والدولي ، الأمر الذي يحتم عليها مواكبة ومواجهة هذه التحديات لضمان استمرارها .

ولعل القضية الأهم في ضعف كفاية التمويل هي عدم قدرة الجامعات على استخدام التمويل استخداما مناسبا ، حيث تدل المشاهدات والدراسات على سوء استخدام الجامعات لمواردها المتاحة . وهذا ما سنناقشه في المبحث التالي .

- **مؤشرات ضعف كفاءة استخدام التمويل في التعليم الجامعي**

لقد أظهرت الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة النوعية لمؤسسات التعليم العالي أن انخفاض معدلات استثمار الموارد المتاحة يعد أهم أسباب ضعف الكفاءة النوعية (الداخلية والخارجية) لهذه المؤسسات (الخطيب ، ١٩٩٤م ، ص٤٧١) .

ويؤكد رحمة (٢٠٠٠م) على أن هناك دلائل ومؤشرات على وجود الهدر في معظم مدخلات التعليم الجامعي وعملياته ، وفي إدارته ، وفي أوجه الصرف ، وفي أداء الهيئات التدريسية ، وفي مناهجه ، وفي تشييد مبانيه واستخدامها ، وفي اختيار تقنياته وشرائها واستخدامها ، وفي بحوثه . كما أن هناك هدر في مخرجاته وما تنطوي عليه من ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب ، وانخفاض مستوى التحصيل ومستوى الكفاءة العلمية والمهارية للخريجين ، وانخفاض درجة توافق عددهم وكفاءاتهم مع حاجات التنمية وسوق العمل . (ص ٤٧)

كما يذكر السهلاوي (٢٠٠٠ م) أنّ من المؤشرات الدالة على سوء استخدام الموارد وضعف كفاءتها النوعية في مؤسسات التعليم الجامعي ، ما يلي :

- عمومية الأهداف .
- المبالغة في توسيع الهياكل الإدارية وفي أعداد الموظفين .
- تخلف تقنيات الإدارة ، والإبقاء على الأساليب التقليدية .
- الازدواجية في الأقسام والتخصصات ، والاستمرار في تدريس تخصصات لم تعد الحاجة إليها قائمة .
- زيادة الوقت الذي يستغرقه إنجاز بحوث الماجستير والدكتوراه .
- اتجاه البحوث إلى دراسة مشكلات بعيدة عن الاحتياجات الحقيقية للمجتمع ومشكلاته .
- الهدر في الأبنية والمختبرات والمعامل والمكتبات والمعامل ، سواء بتوفيرها بكميات تزيد عن الحاجة الفعلية أو توفيرها بكميات تقل عن الحاجة وكذلك سوء استخدامها .
- المبالغة في الصرف على أمور غير جوهرية ، والتقتير في الإنفاق على الأمور الأساسية .(ص ١٢١)

إنّ المتأمل لهذه المؤشرات يدرك أنّها تمثل هدراً في الوقت والجهد والمال ، وتؤثر بدرجة كبيرة على مستوى أداء الجامعات وتضعف من مستوى كفاءتها الداخلية والخارجية . وكما يظهر من الأسباب والمؤشرات السابق ذكرها أنها جاءت في سياق الحديث عن أزمة تمويل التعليم العالي في الدول العربية ، إلاّ أنها تتماشى مع طبيعة الأزمة التي يعيشها التعليم العالي في المملكة العربية السعودية . وهذا ما أكده المنيع (٢٠٠٢م) عندما أشار إلى أنّ من التحديات التي تواجه التعليم العالي في المملكة ، وتؤثر في كفاءته الداخلية والخارجية :

- ارتفاع معدلات الرسوب ، وزيادة عدد السنوات التي يقضيها كل طالب . وكذلك ارتفاع معدلات التسرب .

- ضعف توافق مؤهلات وخبرات الخريجين مع متطلبات سوق العمل .
- ارتفاع متوسط تكلفة الطالب الجامعي حيث . (ص ٢٩ . ٥٨)

وهذه التحديات تعتبر مؤشراً على ضعف الكفاءة النوعية لاستخدام الموارد المتاحة في الجامعات ، وتدعو إلى البحث عن طرق وسائل يمكن أنّ تزيد من كفاءة استخدام هذه المؤسسات لمواردها المتاحة .

- **الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق التوازن بين عدم كفاية التمويل والكفاءة في استخدام الموارد المالية المتاحة**

يرى الأحمد (١٤٢٤هـ) أنّ لكفاية تمويل التعليم الجامعي المتدنية تأثيراً كبيرا في مدخلاته ومهماته ومخرجاته ، فالكفاية المتدنية تؤثر على جميع المدخلات من أبنية وتجهيزات ومواد تعليمية وأساتذة . كما تؤثر الكفاية المتدنية للتمويل على المهمات والفعاليات في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتجعلها غير قادرة على مواكبة التقدم العلمي . وتؤثر على المخرجات على مستوى تحصيل الطلبة وكفاياتهم المعرفية والمهارية ، وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب ، وتدني مستوى الخريج والتعليم بشكل عام.(ص ٣٤)

ومن المؤكد أنّ هذه التأثيرات المتعددة الجوانب سوف تؤثر بدورها على نوعية التعليم الجامعي . الأمر الذي يدعو إلى توجيه الاهتمام نحو الكفاءة النوعية في استخدام الموارد المتاحة لخلق نوع من التوازن بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام .

وفي هذا الصدد يذكر فهمي (١٩٨٩م) أنً من أهم التجديدات التي استحدثت في التعليم بوجه عام ، والتعليم العالي بوجه خاص في الولايات المتحدة الأمريكية ، ومنه امتدت إلى الجامعات الأوروبية مبدأ المحاسبة وأساليب تحليل الكلفة والعائد بقصد رفع كفاءة التعليم الجامعي وتوجيهه بصورة أفضل ، بحيث يكون أكثر وفاءً بحاجات المجتمع وسد متطلبات الصرف على الجامعة دون هدر ، وقد نشأ مبدأ المحاسبية ونما مع تطور الإنفاق على التعليم العالي وزيادته زيادة كبيرة ، واعتماد التعليم الجامعي شبه المطلق على التمويل الذي يأتي من ميزانية الدولة ، ورغبة الدولة – وخاصة في ضوء ضغوط الإنفاق التي تواجهها – في التأكد من أن ما تصرفه على الجامعات يحقق العائد المرجو منه . وارتبط بمبدأ المحاسبة الدعوة إلى الترشيد ، وجعل الإدارة الجامعية أكثر كفاءة ، ذلك أن نمو ميزانيات الجامعات وتعقد عمليات الإنفاق على مختلف العمليات التعليمية والبحثية أدى إلى ضرورة الاستعانة بأساليب إدارية جديدة تعتمد على الترشيد والسرعة في المتابعة وقياس مدى تحقق الأهداف . (ص ١٩٧)

ويؤكد الشرايري (٢٠٠٨م) أن على الإدارة في الجامعات الحكومية في ظل عجز موازناتها وزيادة اعتمادها على الدعم الحكومي أن تعمل على ترشيد نفقاتها و التحكم بالإنفاق، وان تتصف نفقاتها بالكفاءة و الاقتصاد و الفاعلية، إذ يعتبر تخفيض وترشيد التمويل من أهم عناصر تحسين الأداء المالي . وذلك لتمكين إدارتها من الوقوف على مدى الكفاءة في استغلال الموارد المتاحة والرقابة و اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة . (ص ٤٠٣)

ولعل نجاح الجامعات في استخدام مواردها المتاحة يتوقف على مدى قدرة إدارتها على التخطيط السليم لاستثمار مواردها بالشكل الذي يمكنها من خلاله تحقيق التوازن بين عدم كفاية التمويل والكفاءة النوعية في استخدام الموارد المتاحة .

وفيما يلي عرض لأهم الطرق التي يمكن اتباعها لتحقيق ذلك :

- **أولاً : ترشيد الإنفاق :**

يمكن أن يتحقق ترشيد الإنفاق من خلال قدرة الجامعات على الربط بين الموارد المتاحة لها وبين استخدام هذه الموارد بكفاءة وفاعلية ، وهذا لا يتحقق إلا باعتماد مجموعة من الأسس والقواعد التي في ضوئها يتم التصرف في الموارد المتاحة ، من أهمها كما يذكر السيدية وباطويح (٢٠٠٠م) :

7 اعتماد مبدأ تحليل النفقة . المنفعة (Cost Benefit analysis): من خلال الربط بين النفقة وغرضها بحيث يكون واضحا أمام المسئولين في الجامعات أن كل نفقة لها غرض معين يجب عليها أن تؤدي إلى تحقيقه . وأن هذا الغرض هو أساس نشؤ هذه النفقة . فعندما يكون واضحا أمام المنفذ الغرض من النفقة قبل حدوثها ، فإنه سوفٍ يقوم بالتحري عن مدى أهمية هذا الغرض وفائدته ، وحجم مردوده قياسا بالنفقة التي سوف عليه ، إضافة إلى قدرته على تحديد مدى ملاءمة حجم النفقة مع هذا الغرض . وبهذا يتم التصرف في الموارد المتاحة على ضوء الأغراض المراد تحقيقها ، بحيث يكون هناك تبرير مقنع لأهمية الأغراض التي يراد تحقيقها قبل الإنفاق عليها .

7 استخدام أسلوب تكاليف الأنشطة (Activity Base Costin : ABC): ويقوم هذا الأسلوب على أن لكل نشاط يمارس داخل الجامعة تكاليف خاصة به ، وأنه يجب تحديد هذه الأنشطة بشكل مفصل ومن ثم نقوم بتحديد النفقات اللازمة لكل نشاط . ومثل هذه التفاصيل في تحديد الأنشطة يمكن تحقيقها من خلال نظام متكامل لمفهوم (ABC) . وبعد تحديد الأنشطة المراد تحقيقها يتم توزيع الموارد المتاحة للجامعة على هذه الأنشطة بدءً من النشاط الأساسي إلى التفاصيل المتفرعة عنه ووصولا إلى أدنى حلقة في هذا النشاط . وبالتالي نصل إلى المواءمة بين لموارد المتاحة ولأهداف المراد تحقيقها من خلال الأنشطة ، مما يمكننا من معرفة مدى الكفاءة في استغلال الموارد المخصصة لكل نشاط ، بحيث يمكننا الضغط على نفقات نشاط معين ، أو دمج أكثر من نشاط في نفقة واحدة للوصول إلى الفاعلية والكفاءة في استخدام الموارد .

7 التخطيط الكفء للموارد البشرية : يمكن الوصول إلى تخطيط جيد للموارد البشرية التي تحتاجها الجامعات باتباع الخطوات التالية :

- Ü تخطيط الأنشطة المراد تنفيذها باعتماد نظام تكاليف الأنشطة(ABC)
- Ü تحديد التخصصات اللازمة لتنفيذ الأنشطة .
- Ü الربط بين الأنشطة المراد تنفيذها والتخصصات المطلوبة لها ، بهدف حصر المسؤولية وتقييم كفاءة وفاعلية النشاط في ضوء القدر اللازم من النفقة.

- إعادة النظر بشكل مستمر بالأنشطة والتخصصات ، بهدف تحديثها لمواكبة التطورات التي تصاحب الأداء في مثل هذه الأنشطة .

7 الربط بين سياسة القبول وسوق العمل : بحيث تبنى سياسة القبول في الجامعات في ضوء حاجة سوق العمل ، تلافيا لهدر الموارد المستخدمة وعدم فاعليتها . وهذا يتطلب تخطيطا مسبقا من قبل أجهزة التخطيط في الدولة ، عن طريق إجراء مسح سنوي شامل لحاجة سوق العمل من الكوادر البشرية حسب التخصصات المطلوبة ، ثم تزويد لجان القبول في الجامعات بنتائج هذا المسح للاعتماد عليه في سياسة القبول . إضافة إلى عقد الندوات وإصدار النشرات عن حاجة سوق العمل من الكوادر البشرية ، لكي يتم الاختيار من قبل الطالب في ضوء هذه المعلومات التي حصل عليها.

7 رفع كفاءة وفاعلية الجامعات في المساهمة في التطوير والتنمية : تعني الكفاءة القدرة على توفير المدخلات بالقدر اللازم لتنفيذ نشاط معين . وتعني الفاعلية مدى القدرة في استخدام تلك المدخلات للوصول إلى الأهداف المرسومة لذلك النشاط . فدور الجامعة لا يقتصر على قدرتها على توفير الموارد ، بل يتعدى ذلك إلى القدرة على استغلال تلك الموارد المتوفرة للوصول إلى الأهداف التي خططت لها ، لكي تساهم بشكل كفء وفعال في تنمية المجتمع وتطويره . ويمكن للجامعات تحقيق ذلك عن طريق التالي :

- تنظيم وترشيد الالتحاق بالتعليم الجامعي وفق سياسة تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص دون الإخلال بمتطلبات سوق العمل من ناحية ، وميول الطلبة وقدراتهم من ناحية أخرى .
- اعتماد معايير موضوعية لتوزيع الطلبة على التخصصات بما يتناسب مع احتياجات التنمية وسوق العمل .
- إعطاء الطلبة فكرة عن فرص العمل المرتقبة لكي يسترشدوا بها عند اختارهم للتخصص .
- توفير فرص الحصول على الشهادات للطلاب الذين يرغبون في الحصول عليها لأغراض اجتماعية وثقافية ، عن طريق المسائية وبأجور مناسبة . (ص ٤٥٧ . ٤٦٧)

- **ثانياً : إدارة النظام التعليمي الجامعي بكفاءة :**

يرى الأحمد (٢٠٠٣م) أنّه يمكن لإدارة النظام الجامعي تحقيق مجموعة من الفوائد المرتبطة بالاستخدام الأمثل للموارد عن طريق القيام بدراسات جدوى اقتصادية ودراسات تقويمية لأوجه الصرف على التعليم العالي ، بهدف تحديد نفقات التعليم وعوائده الفردية والاجتماعية ، وكفايات كل مرحلة وكل تخصص ، من أجل مساعدة الأفراد وصانعي القرار على اتخاذ قرارات سليمة وتحديد أولويات التعليم . فمثل هذه الدراسات تقود إلى نتائج تساعد على تلافي الهدر في الموارد وفي أداء الهيئات التدريسية والمناهج والأبنية والتقنيات والمخرجات والتحصيل ومستوى الكفايات العلمية والمهارية للخريجين . كما يجب على القيادات الإدارية الاهتمام بإصلاح نظمها المالية ، واستخدام معايير أكثر موضوعية في القياس والتقويم يمكن أن تساعدها على وضع سياساتها المستقبلية بما يحقق لها استخدام مواردها المالية على أحسن وجه . (ص ٥٤)

وفي هذا الصدد يؤكد السهلاوي (٢٠٠٠م) على إنّ علاج القصور في الميزانية لايتحقق إلا بتخليص الميزانية من النفقات غير الضرورية واللجوء إلى المحاسبة الإدارية . (ص ١٢٠)

- **ثالثاً : إدارة الجودة الشاملة للجامعة :**

يؤكد عيسى (٢٠٠٠م) أن تطبيق إدارة الجودة في الجامعة سوف يساعد على تعظيم الفوائد المترتبة على الإنفاق الجامعي الذي يضيف قيمة ، وتخفيض عناصر الإنفاق الذي لا يضيف قيمة . فإدارة الجودة الشاملة تهتم بتقديم منتجات بأعلى جودة وبأعلى أداء ، وتعمل على زيادة الإنتاجية وترشيد تكاليفها ويمكن التركيز في إدارة الجودة الشاملة للجامعات على :

- رفع مستوى جودة خريجي الجامعات ، بتوفير المواصفات والقدرات التي تفي بمتطلبات العمل في المجتمع المحلي والدولي .
- العمل على دراسة حاجات الأسواق والتخطيط لمواجهتها ، من خلال توزيع الطلاب على التخصصات الملائمة والمطلوبة . ومراجعة هذه الخطط بشكل دوري .
- قيام مراكز البحوث بدراسة وتطوير المناهج الدراسية المؤهلة لمتطلبات سوق العمل .

مع ملاحظة عدم المفاضلة بين الجودة والخدمة والوقت والتكلفة ، لأن تحقيق الجودة قد يزيد من التكلفة بعض الوقت لكنها ستنخفض مع مرور الوقت . (ص ١٤٥. ١٥٨)

كما يضيف عابدين (٢٠٠٣م) عوامل أخرى من شأنها رفع جودة التعليم الجامعي ، مثل : رفع المستوى العلمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس . وتطوير أساليب التقويم . (ص ٣٤٦)

- **رابعاً : اعتماد هندسة القيمة في خفض تكلفة التعليم العالي وترشيدها :**

وهذا يتحقق كما يذكر عيسى (٢٠٠٠م) بجعل التكاليف المطلوبة في الحدود المثلى مع الخفض التدريجي للتكاليف غير المرغوبة وصولا إلى جعلها في المستوى صفر . وتنمية التكاليف التي تضيف قيمة والحصول على أقصى فائدة مرجوة منها ، وجعلها في حد المثالية المرغوب فيها دون إسراف ، مع الحفاظ على الجودة المطلوبة والملائمة لمتطلبات سوق العمل . و يمكن للجامعات الاستفادة من هندسة القيمة في لرفع كفاءة استخدام مواردها المتاحة عن طريق :

- اتباع أساليب الرقابة على التكاليف التي تحقق الجودة ، واستخدام هندسة القيمة في تحليل عناصر التكاليف للوصول بها إلى المثالية .
- العمل على زيادة فاعلية الأنشطة التي تضيف قيمة ، للوصول إلى المستوى الأقل للتكلفة .
- خفض نسبة الفاقد بين الطلاب خلال السنوات الدراسية ، وذلك بإيجاد مؤهلة لكل كلية ، والتخلص من الطلاب المتوقع فشلهم ، أو إنهاء دراستهم بتقديرات دون المستوى المطلوب .
- معالجة أوضاع الطلاب الراسبين بتحويلهم إلى معاهد فنية مناظرة . أو تحميلهم تكاليف الدراسة الناتجة عن تأخر تخرجهم . (ص ١٤٥. ١٥٩)

- **خامساً : الإفادة من تكنولوجيا التربية :**

لقد جاء التأكيد على استخدام التكنولوجيا الجديدة في التعليم العالي ضمن أولويات العمل لتغيير التعليم العالي وتطويره الواردة في توصيات المؤتمر العالمي للتعليم العالي المنعقد في باريس ٥. ٩ أكتوبر ١٩٩٨م ، حيث نصت الفقرة الثامن من توصيات المؤتمر على أنه " ينبغي تعميم استخدام التكنولوجيا الجديدة إلى أقصى حد ممكن لمساعدة مؤسسات التعليم العالي ، وتعزيز التنمية الأكاديمية ، وتوسيع نطاق الالتحاق بالتعليم ، وتحقيق انتشار المعارف وتوسيعها على الصعيد العالمي ، ولتيسير التعليم مدى الحياة ،وينبغي أن تكفل الحكومات والمؤسسات التعليمية والقطاع الخاص الاستفادة الملائمة من البنى الأساسية لشبكات المعلومات والاتصال ، والمرافق الحاسوبية ، وتدريب الموارد البشرية " ويرى عبد الدائم (١٩٩٣م) أنّ الإفادة من تكنولوجيا التربية سوف تحقق للجامعات تقديم أفضل تعليم لأكبر عدد وبأقل تكلفة . فالتربية الجيدة ليست هي بالضرورة التربية المكلفة . والتعليم الجيد في وسعه إذا أحسنت صياغته أنّ يجعل النظام التعليمي أكثر استيعاباً للطلبة وبنفقات أقل ، وأقرب إلى تلبية مطالب التقدم السريع بالاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة ،وما يتطلبه ذلك من تغيير في هيكل الدراسة ومداها ووسائلها .ومن صيغ التعليم التي يمكن الاستفادة فيها من تقنيات التربية (التعلم الذاتي . التعليم بالمراسلة . التعليم عن بعد).(ص١٤٦)

ويضيف عابدين (١٤٢٤هـ) أن على الجامعات أن تعمل على الحد من الهدر في مواردها إلى أقصى حد ممكن ، وصولاً إلى الكفاءة النوعية في استخدام هذه الموارد ، وذلك عن طريق :

- التشغيل الكامل للمعامل والورش والمدرجات ، بحيث يتم استغلالها من قبل أكبر عدد من الطلاب وبأقصى حد ممكن من الساعات . مع وضع نظام صيانة متقدم وبشكل دوري .
- المركزية في شراء واستخدام الأجهزة غالية الثمن ، حيث يتم ذلك على مستوى الكلية ، ثم يتم التخطيط لاستخدامها لجميع الأقسام أو حتى لكليات أخرى .
- عدم المبالغة في الأثاث الجامعي ، وتوجيه النفقات الزائدة في هذا الجانب لرفع جودة العملية التعليمية . (ص ٣٣٤ . ٣٣٨)

ويظهر من هذه الطرق أنها سوف تعزز من قدرة الجامعات على استخدام مواردها بكفاءة عالية ، بحيث تستغني الجامعة عن إنشاء مباني جديدة لاستيعاب الطلاب ، وكذلك عن تجهيز المعامل والمختبرات بأجهزة أخرى الأمر الذي سوف يعمل على رفع مستوى كفاية تمويلها .

- **النتائج والتوصيات :**

بناءً على العرض السابق لأبعاد موضوع تمويل التعليم الجامعي بين كفاءة استخدام الموارد وكفاية التمويل يمكن استنتاج ما يلي :

- أنّ هناك دلائل ومؤشرات على عدم كفاية تمويل الجامعات في الوطن العربي ، مما أدى إلى ضعف كفاءة هذه الجامعات بنوعيها الداخلية والخارجية ، وعجزها عن القيام بأدوارها في تحقيق التنمية وتقدم المجتمع .

- أنّ الحاجة ملحة إلى ترشيد الإنفاق ورفع كفاءة استخدام الموارد ، لأنه البديل الذي يمكن أن تستعين به النظم التعليمية وخاصة على المستوى الجامعي لمواجهة عجز ميزانيتها عن الوفاء بمتطلباتها . كما أنّ انتهاج هذا الأسلوب مفيد حتى في حالة كفاية التمويل ، لأنه قد يحقق وفرة في الميزانية يستفاد منها في دعم برامج التطوير والتحديث .
- أنّ العمل على تحقيق الكفاءة النوعية في استخدام الجامعات لمواردها المتاحة ليس أمرا بعيد المنال ، وفي نفس الوقت ليس بالأمر الذي يمكن أن يتحقق بمجرد الرغبة فيه ولا من خلال ممارسته باجتهادات فردية ، وإنما يتوقف تحقيق ذلك على قدرة الجامعات على اتباع مجموعة من الطرق والأساليب العلمية التي يتم تخطيطها وتنفيذها في ضوء الموارد المتاحة .
- مع ملاحظة أن استفادة الجامعات من هذه الطرق تختلف من جامعة إلى أخرى تبعا لاختلاف نظم الجامعات من الناحيتين الإدارية والمالية ، وعليه فإن لكل جامعة أنّ تعمل على تفعيل ما يناسبها من هذه الطرق ، وبما يساعدها على استخدام مواردها المتاحة بكل كفاءة ، و يحقق لها التوازن المطلوب بين كفاية التمويل وكفاءة استخدام الموارد .

- **أهم التوصيات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسترشد بها الجامعات في سبيل الوصول إلى الكفاءة النوعية في استخدام مواردها المتاحة ، ومن هذه التوصيات ما يلي :

- أن تقوم الجامعات بدراسات تقويمية لجميع عناصر النظام الجامعي (مدخلات ، عمليات ، مخرجات) للتعرف على مدى كفاية تمويلها والسعي إلى رفع الكفاءة النوعية لاستخدام مواردها ، عن طريق الوقوف على أسباب الهدر والعمل على تلافيها . ويمكن أن نستفيد الجامعات في هذا المجال من الدراسات التي أسهمت في تحديد أبرز أسباب الهدر على المستوى الجامعي .
- أن تتبنى كل جامعة رؤية مستقبلية ، يمكنها في ضوئها أن تخطط مواردها وأن تحدد أولويات الإنفاق ، ومجالاته ، بما يتفق مع أهدافها ، وفي ضوء مواردها المتاحة .
- ترشيد الإنفاق ، من خلال اتباع الأساليب العلمية الوسائل التي يمكن عن طريقها رفع الكفاءة النوعية لاستخدام الموارد المتاحة . ومن هذه الأساليب : الربط بين النفقة وأغراضها ، وأسلوب تكاليف الأنشطة ، التخطيط الكفء للموارد البشرية .
- اعتماد ميزانية البرامج والأداء بدلاً من ميزانية البنود ، بحيث يتم ربط الإنفاق على كل برنامج بالأهداف التي سوف يحققها . الأمر الذي سوف يحد من الإسراف في الإنفاق ، ويسهل عملية الرقابة والمتابعة .
- إعادة هيكلة النظام الجامعي وفق حاجات الجامعة (الوظائف) ومتطلبات المجتمع (التخصصات) .
- ضرورة اعتماد مبدأ المساءلة والمحاسبة الإدارية بنوعيها الداخلية والخارجية، للحد من سوء استخدام الجامعات لموارد المتاحة .

7 الاستفادة من تجارب الجامعات الأخرى في مجال رفع كفاءة استخدام الموارد المتاحة على المستويين المحلي والدولي .

• المراجع :

١- أبو الوفا ، جمال ، وآخران . اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية . مصر ، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٠ م .

٢- الأحمد ، عدنان . بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم العالي ورفع كفايته . المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد الثالث والعشرون العدد الثاني ، ذو القعدة ٢٠٠٣م .

٣- البحيرى ، السيد محمود . تمويل التعليم الجامعي فى مصر فى ضوء المتغيرات والاتجاهات العالمية المعاصرة " دراسة مستقبلية ". رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة الأزهر، ٢٠٠٤ م .

٤- الخطيب ، محمد بن شحات . التعليم العالي : قضايا ورؤى . دار الخريجي ، الرياض ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

٥- الخطيب ، أحمد . التعليم الجامعي في الوطن العربي : التحديات والبدائل المستقبلية . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات ، عدد خاص بمناسبة مرور ثلاثين عاماً على تأسيس الاتحاد ، ١٩٩٤م .

٦- حماد ، خليل وسعيد البشير . تمويل التعليم العالي في الدول العربية طرق غير تقليدية "دراسة حالة الأردن"، المؤتمر العلمي المصاحب للدورة ٣٣ لمجلس اتحاد الجامعات العربية بيروت، ١٧- ١٩ نيسان ، ٢٠٠٠ م .

٧- رحمة ، انطوان حبيب . كفاية تمويل التعليم العالي في الدول العربية أوضاعها وسبل تحسينها . ضمن بحوث مؤتمر اتحاد الجامعات العربية ، الدورة ٣٣ ، بيروت ٢٠٠٠م . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات ، العدد المتخصص رقم ٣ ، ٢٠٠٠م .

٨- السنبل، عبد العزيز . التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين . الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠٠٢ م .

٩- السهلاوي ، عبد الله عبد العزيز . الاتجاهات حول الإنفاق على التعليم العالي . المجلة التربوية ، الكويت ، العدد ٥٦ ، المجلد الرابع عشر ، ٢٠٠٠م .

١٠- السيديه ، محمد علي . وباطويح ،محمد عمر . تطوير مصادر التمويل للتعليم الجامعي وتنويعها . ضمن بحوث مؤتمر اتحاد الجامعات العربية ، الدورة ٣٣ بيروت ، ٢٠٠٠م . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العدد المتخصص رقم ٣ ، ٢٠٠٠م .

١١- الشرايري ، جمال عادل . إمكانية تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في الجامعات الأردنية و المعوقات التي تعترض تطبيقه . المجلة المصرية للدراسات التجارية جامعة المنصورة ، ٢٠٠٨ م .

١٢- صائغ ، عبد الرحمن أحمد . التجربة الأمريكية في تمويل التعليم العالي وبعض أوجه الإفادة منها في تطوير الوضع الحالي لتمويل التعليم الجامعي في الوطن العربي . مجلة اتحاد الجامعات ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، العدد (٢٢) ، ذو القعدة ١٤١٧هـ .

١٣- صبيح ، لينا زياد . واقع تمويل التعليم الجامعي الفلسطيني ومشكلاته. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول الاستثمار والتمويل في فلسطين بين آفاق التنمية والتحديات المعاصرة المنعقد بكلية التجارة في بالجامعة الإسلامية في الفترة من ١٠ مايو ٢٠٠٥ م.

١٤- صوفي ، عدنان عبد الفتاح . تنويع مصادر تمويل التعليم العالي . ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية المنعقدة في الفترة من ٢٥- ٢٨ / ١٠ /١٤١٨هـ الموافق ٢٢- ٢٥ / ٢ / ١٩٩٨م.

١٥- عابدين ، محمود عباس . آفاق تربوية متجددة في قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية . الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٤٢٤هـ .

١٦- عبد الدائم ، عبد الله . مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس ، نوفمبر ١٩٩٣م .

١٧- عيسى ، إبراهيم محمد . دور هندسة القيمة في ترشيد تكلفة التعليم الجامعي . ضمن بحوث مؤتمر اتحاد الجامعات العربية ، الدورة ٣٣ ، بيروت ، ٢٠٠٠م . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات ، العدد المتخصص رقم ٣ ٢٠٠٠م .

١٨- فهمي ، محمد سيف الديني . اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف جامعات دول الخليج العربي منها . التربية المعاصرة ، العدد ١٢ رجب ١٤٠٩هـ / مارس ١٩٨٩م .

١٩- مجاهد ، محمد إبراهيم عطوة . التعليم العالى بين حتمية التوسع فيه ووجوب التخطيط له لمواجهة البطالة بين خريجيه مع التركيز على أزمة كليات التربية . المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية ، جامعة المنصورة ، التعليم وعالم العمل فى الوطن العربى ، رؤية مستقبلية ، ٣- ٤ أبريل ،٢٠٠١م.

٢٠- مجاهد ، محمد إبراهيم عطوة . التعليم العالي بين حتمية التوسع فيه ووجوب التخطيط له لمواجهة البطالة بين خريجيه مع التركيز على أزمة كليات التربية . المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية ، جامعة المنصورة ، التعليم وعالم العمل في الوطن العربي ، رؤية مستقبلية ، ٣- ٤ أبريل ، سنة ٢٠٠١ م .

٢١- المنيع ، محمد عبد الله . متطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي لتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية : منظور مستقبلي . بحث مقدم للندوة الدولية حول " الرؤى المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ " وزارة التخطيط في الفترة من ١٣- ١٧ شعبان ١٤٢٣هـ الموافق ١٩- ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢ م .

٢٢- مينا ، فايز مراد . التعليم العالى فى مصر (التطور وبدائل المستقبل) . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠١ م .

٢٣- اليونسكو ، توصيات المؤتمر العالمي للتعليم العالي (التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين : الرؤية والعمل) مشروع إطار أولويات العمل لتغيير التعليم العالي وتطويره . باريس ٥- ٩ أكتوبر / تشرين الأول ١٩٩٨م .

****

البحث الخامس :

" ضرورات التربية على التسامح في عصر العولمة "منظور تربوي إسلامي"

إعداد :

د / فخرية بنت محمد إسماعيل خوج
أستاذ التربية الإسلامية المساعد
كلية الآداب والعلوم الإدارية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" ضرورات التربية على التسامح في عصر العولمة "منظور تربوي إسلامي"

د / فخرية بنت محمد إسماعيل خوج

- **القسم الأول** : **الإطار العام**

- **مقدمة**:

إن الثقافة الإسلامية، وكما يشهد التاريخ بذلك، هي ثقافة تقدم وإبداع وعلم وعمل، احترمت دائما التنوع وتعاملت معه، وقد ظل تنوع الثقافات والحضارات وتعايشها داخل الرقعة الجغرافية الواسعة التي يدين أهلها بالإسلام، على اختلاف لغاتهم وثقافاتهم وحضاراتهم الخاصة، خير دليل تاريخي على ثقافة الحوار والتسامح التي ينادي بها الإسلام دائما، بصرف النظر عن الظروف والمتغيرات.

ولقد آمنت الثقافة الإسلامية على امتداد تاريخها بجدوى إقرار التسامح والسلام سواء بين أبناء هذه الثقافة أو حيال الآخر الثقافي، لأن السلام والتسامح هما الشرط الأساسي لتقدم الشعوب والتعايش بين الحضارات، وتحقيق سنه الخالق في الوجود الإنساني بالتعايش والتعارف والتسامي على فروق الجنس واللون والبيئة (١)

هذا ولقد جسد معلمنا وهادينا محمداً عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم قيم التسامح والسلام، سواء في خلقه وطبعه أو في سلوكه وتصرفاته، وكان نموذجا عاليا في التسامح ليس فقط بين أهله وأصحابه، ومريديه، ولكن أيضا مع من هم على غير دين الإسلام. ولهذه السمة وحدها . سمة العدل والسلام والتسامح . دخل في الإسلام الكثيرون ممن أبناء الشعوب والثقافات الأخرى منذ مبعث الرسالة المحمدية وحتى يومنا هذا.

والملاحظ أن المعلم الأول محمدا صلي الله عليه وسلم كان ينهل من مدرسة القرآن ويتابع تعليم أصحابه وفق طرائق تربويه عمليه، وظهر ذلك بجلاء في تعليم صحابته وأهله قيم التسامح والسلام والعفو عند المقدرة، ولعل هذا النهج النبوي في التعليم هو الذي ساد التربية الإسلامية حتى وقتنا هذا.

إن عالمنا اليوم في أشد الحاجة إلي التسامح الفعال والتعايش الايجابي بين الناس أكثر من أي وقت مضي، نظرا لأن التقارب بين الثقافات والتفاعل بين الحضارات يزداد يوما بعد يوم بفضل ثورة المعلومات والاتصالات والثورة التقنية التي أزالت الحواجز الزمانية والمكانية بين الأمم والشعوب، حتى أصبح الجميع يعيشون في قرية كونية كبيرة.

والدراسة الراهنة تنطلق من مفهوم الإسلام لقيم التسامح والسلام وترى ضرورة تعزيزها في حياة المسلم المعاصر الذي يعايش عصر العولمة، ويقابل بتحديات عديدة من قبل بعض المفكرين والساسة في الغرب والولايات المتحدة

---

(١) المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو) الإعلان الإسلامي حول التنوع الثقافي، الجزائر، ديسمبر ٢٠٠٤م، ص٧.

الأمريكية من أصحاب مفاهيم: صراع الحضارات، والبحث عن عدو مسلم والمسلم الارهابي، وغيرها. وإن تجليه مفهوم التسامح والسلام من منظور الإسلام يصبح ضرورة في مواجهة هذه المفاهيم المغلوطة، ويترافق مع ذلك إبراز دور التربية الإسلامية في التربية على التسامح والسلام في كافة المراحل العمرية ومن جانب كافة مؤسسات التربية الإسلامية.

- **مسلمات الدراسة**:

7 يتعزز اليوم، وأكثر من أي وقت مضي، شعور بضرورة دفع الحواربين الشعوب والثقافات نحو تحقيق الأهداف الإنسانية، فلا يمكن تصور أي تعاون بناء أو حوار حقيقي بين الحضارات وإشاعة روح التسامح الثقافي دون الإقرار بأهمية التربية على التسامح والسلام.

7 تشترك جميع الحضارات في الإيمان بقيم الإخاء والعدل والتسامح، وهي مبادئ كونية ينبغي التوافق والاتفاق عليها وترسيخها في الضمائر والسلوك، باعتبارها موروثا إنسانيا جماعيا ينبغي التأسيس عليه لبناء حوار حقيقي بين الديانات والثقافات المختلفة.

7 إن إعلاء قيم التسامح والسلام من منظور الإسلام يشكل ضرورة قصوى في عصر العولمة الراهن، وذلك لتجلية صورة الإسلام النقية التي تم تشويهها في الغرب وخاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر المؤسفة وبروز مفاهيم ومسميات تلصق الإرهاب بالإسلام والمسلمين.

7 تمثل العولمة، على الرغم مما تنطوي عليه من إمكانات وايجابيات تحديا حقيقا للموروث الإنساني المشترك، والنابع من الأديان السماوية، والذي يعتبر التسامح أحد أبرز خصائصه، الأمر الذي يدعو إلي تدعيم التكافل بين الشعوب، ورعاية هذا الموروث الثقافي، وإتباع منهج الإسلام في إشاعة العدل والتسامح، والمساهمة في بلورة مفهوم إنساني مشترك لتعزيز هذه المبادئ.

- **أشكالية الدراسة**:

لقد تصاعدت المتغيرات الدولية في بداية الألفية الثالثة، وتنامت المخاطر التي تهز استقرار المجتمعات الإنسانية، وتهدد الأمن والسلام الدوليين، نتيجة بعض الانعكاسات السلبية لظاهرة العولمة واكتساحها معظم بلدان العالم وسعيها إلى فرض نماذج سياسية وثقافية تقوم على القوة والهيمنة، وترفض التمايز والاختلاف، بدل ترابط العلاقات بين الشعوب والتفاعل بين الثقافات والحضارات فبينما تؤكد الأمم المتحدة والمنظمات الدولية، ومن بينها منظمة المؤتمر الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (ايسيسكو)على الدعوة إلى إشاعة التسامح والحوار بين الحضارات والثقافات بديلا عن سيطرة ثقافة العنف والإقصاء، تدفع العولمة بقوة في اتجاه إذكاء الصراع وإضعاف ثقافة الحوار والتفاهم، مما يتعارض مع روح القانون الدولي والمعاهدات الدولية التي تقر بالخصوصيات الثقافية والحضارية للأمم والشعوب، وتكفل حق الفرد والجماعة في التشبث بها والعيش في كنفها[٢].

[٢] محمد فؤاد الحوامدة (وآخرون): دور المناهج التربوية في محاربة الإرهاب من خلال تعليم ثقافة التسامح، بحث مقدم إلى مؤتمر "الإرهاب في العصر الرقمي"، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، ٢٠٠٨م، ص١٩.

وثمة سوء فهم للإسلام على الجانب الغربي، فما يزال كثير من مفكري الغرب ينظر إلي الإسلام والمسلمون بمنظار القرون الوسطي، ولا تزال الإحكام المسبقة الموروثة والمفاهيم المغلوطة في هذا الصدد مرسخة في العقلية الغربية، ولا يزال الأطفال في المدارس الغربية يلقنون الكثير من تلك المفاهيم المغلوطة حول الإسلام، ويتعمق هذا الفهم بوجه خاص نتيجة تطرف وتشدد قلة في عالمنا الإسلامي، وهو ما يعتب أن دعوة الإسلام للتسامح لابد لها أن تصل هذه القلة قبل عرضها على العالم الغربي (٣).

- **الأسئلة البحثية**:
  - ما فحوي النموذج القرآني والنبوي في التسامح؟
  - وما تطبيقات هذا النموذج في واقع الحياة في المجتمع الإسلامي؟
  - وما مسئولية التربية الإسلامية في إبراز قيم التسامح وتعليمها للنشئ والشباب؟

- **منهجية الدراسة**:

تستخدم الدراسة أسلوب "المنهج التحليلي"، الذي ينزع إلى تحليل مفهوم التسامح في منظور الإسلام استنادا إلى مرجعية الكتاب والسنة، والبحث في تطبيقات هذا المفهوم في المجتمع الإسلامي في عصر ألنبوه وما تلاه. كذلك تتجه الدراسة إلى تحليل دور التربية الإسلامية في تعليم التسامح وفق غايات وطرائق ومحتوي يرتبط بأصول التربية الإسلامية، ويلائم تحديات العولمة الراهنة.

- **أهمية الدراسة**:
  - تجلية مفهوم التسامح في منظور الإسلام من شأنها أن تزيل اللبث القائم حاليا لدي الغرب بإلصاق تهمة الإرهاب والتشدد والغلو لدول ومجتمعات العالم الإسلامي.
  - تلقي الدراسة بالضوء على جوانب تطبيقية وعمليه للتسامح في واقع المجتمع الإسلامي وعلى امتداد تاريخه.
  - تبز الدراسة الدور الجوهري للتربية الإسلامية في تعليم التسامح في عصر العولمة الراهنه، وهو الأمر الذي يشكل ضرورة معاصرة من أجل العيش والحوار والتعاون المشترك بين الثقافة الإسلامية والثقافات المعاصرة.

- **حدود ومجال الدراسة**:

تتبع الدراسة المحددات الآتية:

  - استمداد معاني ومفهوم التسامح من آيات القرآن الكريم والتطبيق النبوي في مدرسة النبوة وفي واقع المجتمع المسلم.
  - التركيز على نماذج تطبيقية تتعلق بالتسامح مع أهل الذمة
  - التركيز على دور التربية الإسلامية في تعليم التسامح في السياق الحضاري والتربوي والمعاصر في عصر العولمة.

---

[٣] محمود حمدي زقزوق: الإسلام في مرآة الفكر الغربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٤م، ص ١٨٨، ١٨٩

- **مصطلح الدراسة:**

- **التسامح:**

جاء في اللسان(٤) في مادة (سَمَحَ) السَّماحُ والسَّماحُة: الجُودُ. يقال سمح وأسمح إذا جاد وأعطي عن كرم وسخاء، والمسامحة: المساهلة وتسامحوا: تساهلوا.

والتسامح كما جاء في تعريف إصطلاحاً: "هي كلمة تستخدم للإشارة إلى الممارسات الجماعية كانت أم الفردية تقضي بنبذ التطرف أو ملاحقة كل من يعتقد أو يتصرف بطريقة مخالفة لما تواضع عليه الناس"(٥)

وثمة معاني عديدة تشرح التسامح في آيات القرآن الكريم وفي أحاديث المصطفي صلي الله عليه وسلم مثل: الرفق، اللين، السلام، الحوار، الموعظة الحسنه، العدالة، الحرية ... وكافة هذه المعاني تعني أن التسامح هو من تلك المفاهيم الموسوعية حيث ترادفه ويترافق معه معاني وقيم ومفاهيم عديدة في جوانب الحياة وفي تخصصات العلوم المختلفة.

- **القسم الثاني: مرجعية التسامح في منظور الإسلام**

- **أولا: النموذج القرآني والنبوي في التسامح٦:**

إن التسامح وفق المنظور الإسلامي، فضيلة أخلاقية، وضرورة مجتمعية وسبيل لضبط الاختلافات وإدارتها، والإسلام دين عالمي يتجه برسالته إلى البشرية كلها، تلك الرسالة التي تأمر بالعدل وتنهى عن الظلم وتُرسي دعائم السلام في الأرض، وتدعو إلى التعايش الإيجابي بين البشر جميعا في جو من الإخاء والتسامح بين كل الناس بصرف النظر عن أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم. فالجميع ينحدرون من (نفس واحدة)، كما جاء في القرآن الكريم:(يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقوا رَبَّكُمُ الذِي خَلَقكمْ مِنْ نَّفسٍ وَاحِدَةٍ).

كما أن الإسلام من جهته يعترف بوجود الغير المخالف فرداً كان أو جماعة ويعترف بشرعية ما لهذا الغير من وجهة نظر ذاتية في الاعتقاد والتصور والممارسة تخالف ما يرتئيه شكلا ومضمونا، ويكفي أن نعلم أن القرآن الكريم قد سمّى الشِّرك دينا على الرغم من وضوح بطلانه، لا لشيء إلا لأنه في وجدان معتنقيه دين.

والواقع أن المرء إذا نظر إلى تلك المبادئ المتعلقة بموضوع حرية التديّن التي أَقرَّها القرآن بموضوعية، لا يسعه إلا الاعتراف بأنها فعلا مبادئ التسامح الديني في أعمق معانيه وأروع صوره وأبعد قِيمه.

---

٤ لسان العرب مادة (سمح)

٥ موسوعة وكيبيديا الحرة: تعريف التسامح

٦ في تقصي النموذج القرآني في التسامح، يمكن الرجوع إلي:

- إبراهيم بن محمد الحمد المزيني: التعامل مع الآخر شواهد تاريخية من الحضارة الإسلامية ، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، ١٤٢٧هـ.
- يوسف القرضاوي: غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ، ص٥.

- **التسامح في القرآن الكريم**:

إن الإسلام الذي جاء به رسول الإنسانية محمد صلى الله وسلم وقدمه ذلك التقدم الملحوظ حمل بين طياته قوانين عدة مهمة عملت على نشره في شتى أرجاء العالم الأكبر.

فمن أشهر هذه القوانين المهمة التي كان لها الدور الأكبر والطائل في تقدم المسلمين في مختلف الميادين هو قانون: اللين واللا عنف والتسامح الذي أكدت عليه الآيات المباركة، ففي القرآن الكريم هناك أكثر من آية تدعو إلى اللين والسلم ونبذ العنف والبطش،

يقول سبحانه وتعالى: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ}.(النساء:١)

ويقول: {وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا}.(الفرقان: ١٢٥)

ويقول: {وَلاَ تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ}.(العنكبوت: ٤٦)

ويقول: {خُذْ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنْ الْجَاهِلِينَ}.(الاعراف: ١٩٩)

ويقول: {وَلاَ تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ}.(الانعام:١٠٨)

ويقول: {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنْ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ}.(آل عمران: ١٥٩)

ويقول: {وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلاَ تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ} (النور: ٢٢).. إلى غير من آيات الذكر الحكيم.

- **التسامح في السنة النبوية**[٧]:

أما التسامح من وجهة نظر السنة النبوية فإنه يتشارك مع ما جاءت وحملته هذه اللفظة لغويا فأن معنى التسامح هو التساهل والمساهلة في كل جوانب الحياة لذلك جاء قول الرسول الأكرم محمد صلى الله عليه وعلى اله وسلم:(رحم الله عبدا سمحا إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى)٨.(البخاري،ابن ماجه،الترمذي)

إن سيرة الرسول محمد صلى الله عليه وعلى اله وسلم وأهل بيته عليهم كانوا أبرز تجل ومصداق لسلوك منهجية السلام والتسامح في الأمة؛ فالرسول الأكرم صلى الله عليه وعلى اله وسلم قائد الحركة السلمية اللا عنفية الأولى في تاريخ العالم.

---

[٧] للتعرف علي نموذج التسامح الإنساني للرسول صلي الله عليه وسلم يمكن الرجوع إلى:
- السيرة النبوية، عرض وقائع وتحليل أحداث، مكتبة الصحابة، الشارقة، ط١، ٢٠٠١م.
- محمد أبو شهبه: السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة، دار العلم، دمشق، ط٣، ١٩٩٦م.
- عبد المعطي قلعجي (محقق): دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٨٥م.

وهو صلى الله عليه وعلى اله وسلم حامل راية السلم والسلام لأنه يحمل للبشرية النور والهداية والخير والرشاد والرحمة والرأفة فيقول صلى الله عليه وعلى اله وسلم:(إنما أنا رحمة مهداة)٩ (مسند إلى الدارمي والبيهقي في شعبِ الإيمانِ)، ويتحدث القرآن الكريم عن رسالته فيقول:{ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ } ١٠(الأنبياء:١٠٧) ، فان الرحمة والسلم والسلام جاء بها الإسلام للناس كافة. وكثرة لفظ وتكرار السلام على هذا النحو مع أحاطته بالجو الديني النفسي من شأنه أن يوقظ الحواس جميعها ويوجه الأفكار والأنظار إلى مبدأ التسامح العظيم.

- **ثانيا: بعض تطبيقات مفهوم التسامح في منظور الإسلام١١:**

لعل خلق التسامح، وهو ركيزة النظام للإنسان المسلم، ينصرف أكثر إلى أعضاء الحضارات الإنسانية من غير المسلمين، فالمنطق يفترض أن هذا الخلق يمارس في داخل المجتمع المسلم بين أعضاء الأمة الإسلامية. ولقد جاءت التوجيهات القرآنية واضحة في الحض على التسامح والتعايش الحضاري كما وضح في الصفحات السابقة، ولكن الأهم أن التوجيه القرآني والنبوي يطالب المسلمين بتطبيق هذا الخلق وإظهاره في المعاملة في الوقع المعاش:{"وقولوا للناس حسنا وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة } (البقرة: الآية ٢).

وفيما يلي بعض تطبيقات مفهوم التسامح، كما ظهر في سلوك أبناء المجتمع الإسلامي وقاداتهم حيال أهل الذمة ١٢ وأعضاء الثقافات الأخرى:

- **توفير حق الحماية:**

لقد أقامت النصوص الشرعية سياجاً منيعاً حول حقوق أهل الذمة، وجعلت من الاعتداء عليها اعتداء على المثل والقيم السامية التي دعا لها الدستور الحضاري الإسلامي (القرآن والسنة)، والتي منها قوله عليه أفضل الصلاة والسلام "من أذي ذميا فقد آذاني، ومن آذاني فقد أذي الله"١٣، وقوله أيضا: "من أذي ذميا فأنا خصمه، ومن كنت خصمه خصمته يوم القيامة١٤.

---

١١ للمزيد من الإطلاع على جوانب ونماذج من التسامح في التعامل مع الآخر، راجع:
- إبراهيم بن محمد الحمد المزيني، التعامل مع الآخر، مرجع سابق.
- سلامة محمد الهرفي البلوي: صور من تسامح الحضارة الإسلامية مع غير المسلمين، مكتبة الصحابة، الإمارات، الشارقة، ٢٠٠٣م.
- صالح بن حسين العايد: حقوق غير المسلمين في بلاد الإسلام، ط٤، كنوز اشبيكيا للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٤هـ.
- ابن قيم الجوزيه، أحكام أهل الذمة، تحقيق سيد عمران، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٤هـ.
- أحمد محمد الجوفي: سماحة الإسلام، ط٢، دار نهضة مصر، القاهرة، ١٣٩٩هـ.
- يوسف بن عبد الله القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، مرجع سابق.

١٢الذمة في التربية تعني: الأمان والعهد والضمان والكفالة، وعند جمهور الفقهاء والمؤرخين أن أهل الذمة هم: اليهود والنصارى والمجوس والصابئة والسامرية، انظر: الفيروز آبادي: القاموس المحيط.

١٣ الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، ج٨ ص ٣٧٠، أبو هاجر محمد العسيد زغلول: موسوعة أطراف الحديث، ج٨، ص٥.

١٤ الهندي: كنز العمال، رقم ١٠٩١٣، موسوعة أطراف الحديث، ج٨، ص٤.

وحذر كذلك من الاعتداء على أموال أهل الذمة وتكليفهم فوق طاقتهم، ووصل الأمر إلى تحريم الجنة على من قتل ذميا بغير حقٍ فقال: "من ظلم معاهدا أو انتقصه حقا أو كلفه فوق طاقته أو أخذ منه شيئا بغير طيب نفس منه، فأنا حجيجه يوم القيامة[١٥].

ولم تكتف التشريعات الإسلامية بحماية أرواح وممتلكات أهل الذمة حتى لو كانت هذه الممتلكات محرمه على المسلمين، بل تعدي الأمر إلى عدم جواز جرح مشاعرهم ولو بكلمة لأنهم في ذمه الله وذمة رسوله ودين الإسلام، فمن اعتدي عليهم فقد ضيع هذه الذمة، يقول الإمام القرافي (رحمه الله) مؤكدا هذا المعني: "إن عقد الذمة يوجب لهم حقوقا علينا لأنهم في جوارنا، وفي خفارتنا (حمايتنا) وذمتنا وذمة الله تعالي وذمة رسوله صلي الله عليه وسلم، ودين الإسلام، فمن اعتدي عليهم ولو بكلمة سوء أو غيبة فقد ضيع ذمة الله وذمة رسوله وذمة دين الإسلام"(١٦)

وقد نص الفقهاء على أن من حق حماية أهل الذمة إذا تعرض الحربيون لبلادنا، وقصدوهم في جوارنا أن نموت في الدفاع عنهم، ويلخص لنا الإمام القرافي رحمه الله حقوق الذمة على المسلمين: بأنه من واجب المسلمين للذميين: الرفق بضعفائهم، وسد خلة فقرائهم، وإطعام جائعهم، والبأس عاريهم ومخاطبتهم بلين القول، واحتمال أذي الجار منهم مع القدرة على الدفع وإخلاص النصح لهم في جميع أمورهم(١٧).

وتبلغ ذروة العطف الحضاري الإسلامي على أهل الذمة عندما يصر قادة وفقهاء المسلمين على عدم التفرقة في فداء وإطلاق الأسري بين المسلم والذمي، فها هو شيخ الإسلام ابن تيمية (٧٢٨هـ/١٣٢٨م) حينما تغلب التتار على الشام، وذهب الشيخ ليكلم (قطلو شاة) في إطلاق الأسري، فسمح القائد التتري للشيخ بإطلاق الأسري المسلمين، وأبي أن يسمح له بإطلاق أهل الذمة، فما كان من شيخ الإسلام إلا أن قال: لا نرضي إلا بافتكاك جميع الأسارى من اليهود والنصارى فهم أهل ذمتنا، ولا ندع أسيرا لا من أهل الذمة ولا من أهل الملة، فلما رأي إصراره وتشدده أطلقهم له(١٨).

- **المساواة أمام القضاء**:

حدث أن رجلا ادعي على علي بن أبي طالب رضي الله عنه عند عمر بن الخطاب رضي الله عنه وعلي جالس، فالتفت عمر إليه وقال: يا أبا الحسن قم فاجلس مع خصمك، فتناظرا، وانصرف الرجل، ورجع علي إلى مجلسه، فتبين لعمر التغير على وجه علي رضي الله عنه فقال: يا أبا الحسن مالي أراك متغيرا أكرهت ما كان؟!، قال نعم قال: وما ذاك؟ كنيتني بحضرة خصمي، هلا

---

[١٥] أبو داود : رقم (٣٠٥٢)، البيهقي: السنن الكبري، ج٥، ص٢٠٥، أحمد بن حنبل: المسند، ج٢، ص١٨٦.

[١٦] شهاب الدين أبو العباس أحمد القرافي: الفروق، مطبعة الحلبي، القاهرة، ١٣٤٤هـ، ج٣، ص١٤الفرق التاسع عشر والمئة.

[١٧] المرجع السابق ص١٥

[١٨] يوسف القرضاوي: غير المسلمين في المجتمع المسلم، مرجع سابق، ص١٠.

قلت: يا علي قم فاجلس مع خصمك، فأخذ عمر برأس علي فقبله بين عينيه(١٩)

- **قبطي يقتص من ابن والي مصر**:

حدث أثناء ولاية عمرو بن العاص رضي الله عنه لمصر في خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن ضرب ابنا لعمرو بن العاص أحد أقباط مصر لأنه سبقه بفرسه، فاشتكي المصري لعمر بن الخطاب رضي الله عنه، والذي طلب بدوره من عمرو وولده أن يحضرا إلى المدينة المنورة، وعند حضورهما طلب عمر بن الخطاب من المصري أن يقتص من ابن عمرو بن العاص، فضربه حتى أثخنه، ثم قال له: اجعلها على صلعه عمرو، فوالله ما ضربك إلا بفضل سلطانه، فقال: يا أمير المؤمنين لقد ضربت من ضربني، فقال: أما والله لو ضربته ما حلنا بينكٍ وبينه حتى تكون أنت الذي تدعه، ثم قال عمر قولته المشهورة والتي ذهبت مثلا تردده الأجيال: متي استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا، ثم التفت إلى المصري وقال: انصرف راشدا، فإن رابك ريب فاكتب لي(٢٠).

- **أمير أموي وذمي من أهل حمص**:

قدم ذمي من أهل حمص على أمير المؤمنين عمر بن عبد العزيز في دمشق فقال: يا أمير المؤمنين: أسألك كتاب الله، فقال: وما ذاك؟ قال: إن العباس بن الوليد اغتصبني أرضي، والعباس جالس. فقال عمر: ما تقول يا عباس؟ قال: إن أمير المؤمنين الوليد أقطعني إياها وكتب لي بها سجلا. فقال: ما تقول يا ذمي؟ فقال: يا أمير المؤمنين أسألك كتاب الله عز وجل، فقال عمر: كتاب الله أحق أن يتبع من كتاب الوليد بن عبد العزيز الملك، اردد عليه ضيعته يا عباس، فردها عليه(٢١).

- **التأمين الاجتماعي**:

يعتبر عمر بن الخطاب رضي الله عنه من أوائل من أقر التأمين الاجتماعي للفقراء من غير المسلمين في الدولة الإسلامية بشكل رسمي، وتفصيل الأمر أنه بينما كان يتفقد الرعية إذ رأي شيخا ضريرا يسأل الناس إحسانا، فسأله عمر: من أي أهل الكتاب أنت؟ فقال الرجل: يهودي، قال عمر فما ألجأك إلى ما أري؟ فلما أخبره الرجل أنه يسأل للحاجة والجزية، أخذه عمر رضي الله عنه بيده، وذهب به ثم أعطاه شيئا، ثم أرسل إلى خازن بيت المال وطلب منه أن يجعل له إعانة مستمرة من بيت المال وقال له: انظر إلى هذا وضربائه وأعطهم من بيت المال، فوالله ما أنصفنا إن أكلنا شبيبته ثم نخذله عند الهرم، إنما الصدقات للفقراء والمساكين، ثم أسقط عمر عن هذا الرجل الجزية وأسقطها عن أمثاله(٢٢).

---

[١٩] سلامه محمد البولي: القضاء في الدولة الإسلامية: تاريخه ونظمه، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية بالرياض، ١٩٩٤م،ص٣٤٦.

[٢٠] عبد الرحمن بن علي ابن الجوزي: تاريخ عمر بن الخطاب، المكتبة التجارية، عمان، الأردن، د.ت، ص.ص (٩٩-١٠٠).

[٢١] ابن الجوزي: صفوة الصفوة، تحقيق محمود فاخوري، حلب، ١٩٦٩م، ج٢، ص١١٥-١١٦

[٢٢] يعقوب بن أبراهيم أبو يوسف، الخراج، بيروت، ١٩٧٩، ص١٣٦.

- **حرية العبادة والاعتقاد**:

إن الرسالة الحضارية للإسلام جاءت لتحرير الإنسان من العبودية، وصيانة كرامته، وحماية حرية اختياره للمعتقد الذي ارتضاه لنفسه، وعدم إجباره على الدخول في الإسلام وذلك بناء على توجيهات قرآنية واضحة تدعو إلى عدم الإكراه لأصحاب الديانات على الدخول في الإسلام لقوله تعالى: {لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ} (سورة البقرة: الآية ٢٥٦). وقوله سبحانه وتعالى: { أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ } (سورة يونس: الآية ٩٩).

لقد نص أول دستور للدولة الإسلامية بعد قيامها مباشرة في المدينة المنورة على ضمان الحرية الدينية للجميع (من يهود، ووثنيين) ممن كانوا يقطنون في المدينة المنورة(٢٣)، ولعل الناظر لعهود ومواثيق المصطفي صلي الله عليه وسلم لأهل الذمة من يهود، ونصاري، ومجوس يجد الدليل الشافي على سماحة هذه الحضارة مع غير المسلمين، حتي ان النبي صلي الله عليه وسلم سمح لوفد نصاري نجران المكون من ستين رجلا بدخول مسجده والصلاة فيه، وعندما أراد الناس منعهم أمر الرسول صلي الله عليه وسلم بتركهم. وقد عقب الإمام ابن قيم الجوزية على هذه القصة بقوله: "إنه يجوز دخول أهل الكتاب مساجد المسلمين، وتمكين أهل الكتب من صلاتهم بحضرة المسلمين، وفي مساجدهم، إذا كان هذا عارضا، ولا يمكنون من اعتياد ذلك"(٢٤)

- **القسم الثالث: بعض مسئوليات التربية الإسلامية في تعليم ثقافة التسامح في عصر العولمة**

لا شك في أن ميدان التربية الإسلامية هو الميدان الذي تطبق فيه القيم والمبادئ الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة بالدرجة الأولي، ومن أعمال وأفكار المربين المسلمين بعد ذلك.

وعند تناول مسألة تعليم التسامح من منظور تربوي إسلامي، فإن هذا التناول ينظر إلى التسامح ضمن منظومة القيم الإسلامية الشاملة، فمن خلال هذه المنظومة القيمة والأخلاقية ، نري أن المطلوب من المسلم دائما وأبدا وفي كل أحواله وأوضاعه، أن يلتزم بمقتضيات التسامح ومتطلبات العدالة.

وهذه المنظومة الأخلاقية والسلوكية وفي الصدارة منها التسامح، والتي شرعها الدين الإسلامي بحاجة إلى تربية وتعليم للنشئ والشباب، وتسلك في ذلك طرائق شتي، وتتم من خلال مؤسسات التربية: المنزل، المدرسة، المسجد، النادي، المكتبة، الإعلام.

- **أولا: منطق التربية الإسلامية في تعليم التسامح**:

تنظر التربية الإسلامية إلى التسامح –كما اشرنا- باعتباره قيمه عليا من قيم الحياة والمجتمع، وان في تحقيق هذه القيمة وإكسابها للنشئ والشباب هو في ذات الوقت تحقيق للاستخلاف، ووسيلة المسلم إلى تعمير الحياة وإسعادها.

---

[٢٣] أبو محمد عبد الملك ابن هاشم: السيرة النبوية، دار الجيل، بيروت، ١٩٧٥م، ص.ص (١١٩-١٢٣).
[٢٤] ابن قيم الجوزية: زاد المعاد، ج٣، وانظر أحكام أهل الذمة، ج١، ص ١٨٧، ١٩٠.

فا التسامح تتمثل أهميته التربوية في كونه ذا بعُد وجودي، أي ضروري لاستمرار الحياة، وتدفق الحيوية المجتمعية. ولقد اقتضت سنة الوجود أن يتواجد الناس في جماعات بشرية، وهي وإن اتفقت في ما يجمع بينها من وحدة الأصل والحاجة إلى التجمع والحرص على البقاء والرغبة في التمكن من مقومات الحياة والسعي في إقامة التمدن والعمران فتلك هي سنة الله في خلقه ولقد أوضح القرآن الكريم تلك الحقيقة الوجودية في قوله: {" يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} (الحجرات: آية ١٣).

وهكذا نلحظ أن الغاية ومن اختلاف الناس إلى شعوب وقبائل وتنوعهم إلى ثقافات ومدنيات إنما هو التعارف لا التناكر، والتعايش لا الاقتتال، والتعاون لاالتطاحن، والتكامل لا التعارض، وبات واضحا أن أهمية التسامح تتمثل في كونه ضروريا ضرورة الوجود نفسه(٢٥).

وغاية تعليم التسامح أن يستقر لدي المسلم . اعتقادا وسلوكا وممارسة . بأنه اذا كان له وجود، فإن للآخرين وجود كذلك، وإذا كان لهؤلاء دين له حرمته فلأولئك دين له الحرمة نفسها، وإذا كان لهؤلاء خصوصية ثقافية لا ترضي الانتهاك فلأولئك خصوصية ثقافية لا تقبل المسَاسّ أبدا.(٢٦)

- **ثانيا: غايات التربية على التسامح والسلام:**

تختلف غايات التربية علي التسامح من مجتمع إلى آخر تبعًا لاختلاف ظروف كل مجتمع سواء الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية أو الدينية، الأمر الذي يسبب تضاربًا بين الآراء والمعتقدات ووجهات النظر التي تتعلق بتلك الغايات.

لكن في خضم هذا التضارب والصراع فيما بين الآراء نجد قاسمًا مشتركًا بين دول العالم يتمثل في إعلان منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم اليونسكو «التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية»، والذي يمثل أرضية مشتركة تم الإجماع عليه من الدول الأعضاء، حيث جاء فيه:

«إن الغاية الأساسية للتربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية هي أن تنمي لدى كل فرد روح التمسك بالقيم العالمية وأنماط السلوك التي تقوم عليها ثقافة السلام، من خلال تحديد مجموعة من القيم والسلوكيات التي تمثل أرضية عالمية مشتركة رغم اختلاف المجتمعات والثقافات(٢٧)».

---

[٢٥] حول ضرورات التسامح كقيمة عليا من قيم الوجود والحياة الإنسانية، فقد أقرت مواثيق حقوق الإنسان الحديثة هذا المعني وأبرزت أهمية التربية على التسامح والسلام، راجع في ذلك:

- المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الإعلان الإسلامي حول التنوع الثقافي، مرجع سابق، ص١

[٢٦] نبيل نعمه الجابري: التسامح في الإسلام، مركز الإمام الشيرازي للدراسات والبحوث www.shrsc.com.

[٢٧] إعلان اليونسكو: التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية، ١٩٩٥م، ص٩.

ولتحقيق هذه الغاية الأساسية للتربية من أجل السلام، على المؤسسات التعليمية أن تسعى من خلال برامجها ومناهجها الدراسية إلى(٢٨):

- تنمية الإحساس بقيمة الحرية وتقديرها، وتعزيز المهارات اللازمة لمواجهة تحدياتها، وهذا يعني إعداد المواطن لمسايرة المواقف الصعبة وغير المتوقعة، الأمر الذي يدعم الإحساس بالاستقلالية والمسؤولية مصحوبًا بالإحساس بقيمة الالتزام نحو المجتمع المدني، هذا بالإضافة إلى التشاركية في حل المشكلات لتحقيق مجتمع قائم على السلام والديمقراطية .
- تنمية قدرة الأفراد (المتعلمين) على تعرّف القيم بأنواعها وتقبلها رغم تنوعها بين الأشخاص والأجناس والثقافات، مع العمل على تنمية القدرة لدى الأفراد على الاتصال والتواصل والشراكة والتعاون مع الآخرين.
- تنمية الإحساس لدى الأفراد بأن عليهم تقبل حقيقة أنه ليس لدى الفرد وحدهٍ ولا لدى الجماعة الإجابة الوحيدة للمشكلات، وأن للمشكلة الواحدة حلولاً عديدة. ولهذا على الناس تفهم وتقبل بعضهم بعضًا وعليهم ممارسة عملية التفاوض الذي يهدف بل ويؤدي إلى إيجاد أرضية مشتركة.
- تعزيز الهوية الشخصية جنبًا إلى جنب مع تشجيع تعدد الآراء والأفكار وإيجاد الحلول التي تدعم قيم السلام والصداقة والتكافل بين الأفراد والشعوب.
- تنمية قدرة المتعلمين على فض النزاعات دون اللجوء إلى العنف، من خلال تعزيز الإحساس بالسلام الداخلي في أذهانهم حتى تمكنهم من تبني سمات التسامح والود والشراكة واحترام وتقدير الآخرين.
- تنمية القدرة لدى المتعلمين على اتخاذ القرارات المبنية على الدراية والمعرفة الكاملين والمعلومات الوفيرة، حتى تكون الأحكام الصادرة منهم قائمة على أساس من التحليل الواعي للمواقف الحالية، وعلى ما يمرون به، وعلى تصورهم للمستقبل المنشود.
- غرس قيم احترام التراث الثقافي وحماية البيئة لدى المتعلمين، والعمل على تبني طرائق وأنماط للإنتاج والاستهلاك تؤدي إلى التنمية المهنية المستدامة.
- غرس قيم التضامن والمساواة على المستوى المحلي والعالمي لدى المتعلمين، بهدف التنمية المتوازنة على المدى البعيد.
- تعليم الطلبة مبادئ التعايش السلمي، وحثهم على أن يطبقوها عمليًا في سلوكياتهم بحيث يتعلمون كيفية العيش في سلام مع غيرهم من الطلاب الآخرين وغيرهم من الكبار.

---

[٢٨] أحمد علي كنعان: دور المناهج التربوية في تعزيز السلام، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي بعنوان: "رسالة السلام في الإسلام"، دمشق خلال الفترة ٨-٩ جماد الثاني، ١٤٣٠هـ.

- تبنى مدخل «المشروعات» التي تقوم على رؤية مشتركة للسلام يستطيع المعلمون من خلالها تدريس المهارات الاجتماعية المختلفة وأساليب فض النزاعات وقيمة تقبل الرأي الآخر.
- دمج تربية السلام في ميادين المنهج الدراسي المختلفة التي يتم تدريسها في المؤسسة التربوية بحيث تتغلغل في جميع المواد الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية وألا تقتصر على محتوى دراسي بعينه دون غيره.

- **ثالثا: طرق تعليم التسامح:**

تتنوع المواقف المربية والطرق التي تتبع في تعليم التسامح ومنها[٢٩]:

- النصوص والقصص الواردة في الكتب المدرسية: وهو من الأساليب التي تجذب انتباه المتعلمين.
- الأنشطة الصفية واللاصفية للمناهج: التي تسهم في غرس قيم السلام والتسامح والحوار والديمقراطية في نفوس المتعلمين، وتتمثل بعض هذه الأنشطة فيما يلي:
- العمل الجماعي: تعد الأشغال الجماعية داخل الصف أحد الأساليب التي تركز على مشاركة التلاميذ. ولقد أبانت التجربة أن المناقشة ضمن مجموعات صغيرة تزيد من حجم مشاركة المتعلمين، حيث تمنح لهم فرصا أكثر للتعبير عن آرائهم والتعلم من بعضهم بعضا والثقة بالنفس وبلورة حسن تقبل التنوع في الآراء واختلافها. ويمكن لهذا النشاط أن يأخذ الأشكال التالية :

- المجموعات الصغيرة: تجري المناقشة حول قضية مرتبطة بقيم العدل والسلام في مجموعات صغيرة لمدة زمنية محددة. ثم يقدم ممثل عن كل مجموعة تقريرا شفهيا للصف كله، تليه أسئلة حول الأفكار التي خلصت إليها المجموعة.
- العصف الذهني: تشجع هذه الطريقة التلاميذ على الإسهام بأكبر عدد من الأفكار لحل مشكلة أو نزاع بخصوص قضية تتعلق بقيم العدل والسلام. ومهما كانت هذه الإسهامات صغيرة أو غير عملية، فالواجب تدوينها في قائمة الأفكار المقترحة وأن يعمل المدرس بمشاركة التلاميذ على تحسينها. وبذلك يشعر التلاميذ أصحاب هذه الأفكار بالرضا والثقة بالنفس. ولا شك أن عدم الثقة بالنفس عنصر من العناصر الثاوية خلف أعمال العنف في كثير من الأحيان.
- مجموعات الحوار: في هذا النشاط يشارك التلاميذ بكثافة عبر تبادل المعلومات والأفكار والاقتراحات بخصوص قضية تتعلق بقيم العدل والسلام.

---

[٢٩] للإطلاع على طرق تعليم التسامح رجعنا إلى:
- أحمد على كنعان، دور المناهج التربوية في تعزيز السلام، مرجع سابق، ص٨،٧.
- خالد محمد المغامس: الحوار أدابة وتطبيقاته في التربية الإسلامية، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، ١٤٢٨هـ، ص.ص (٢٨٤-٢٨٧) والصفحات ٢٩٦،٢٩٥.

والوسيلة المحورية في هذا النشاط تتمثل في إلقاء أسئلة محددة من طرف المدرس، يكون الغرض منها الشروع في المناقشة أو التركيز أكثر على إحدى مساهمات التلاميذ وبلورتها، أو الانتقال من نقطة إلى أخرى، أو تلخيص ماتم الحوار بشأنه، أو توحيد اتجاهات الأفكار المعبر عنها من طرف التلاميذ أو إدراج نقط تم إغفالها. وتتجلى أهمية هذا النشاط في كونه جد مناسب ليتأكد المدرس من أمرين في غاية الأهمية: أولهما: تطبيق التلاميذ للمبادئ المرتبطة بقيم العدل والسلام، والعمل على ترجمتها في سلوكهم الشخصي باستمرار. وثانيهما: مدى قدرة التلاميذ على تبرير هذا السلوك والبرهنة عليه بنصوص شرعية مفادها تعزيز قيم العدل والسلام من منطلقات إسلامية.

- حل المشكلات: يقترح المنهاج نشاطا يقوم التلاميذ من خلاله بإجراءات عملية وأعمال فعلية تسمح لهم بحل مشكلاتهم دون ممارسة العنف. وفي هذه الأنشطة يواجه التلميذ تحديا حقيقيا : وهو تطبيق المعلومات النظرية التي درسها المتعلم لحل مشكلات حقيقية قد تواجهه في حياته اليومية في المدرسة أو البيت أو المجتمع دون اللجوء للعنف. ويحتاج التلميذ في هذا السياق لأساليب وأدوات من شأنها أن تشجعه على التّدبُّر بشكل أوسع وأعمق في كيفية حل المشكلات المرتبطة بقيم العدل والسلام، من خلال طرائق تعتمد على الأعمال التطبيقية.

- **رابعا: نماذج تضمين مناهج التربية الإسلامية قيم ثقافة التسامح:**

فالقرآن الكريم والسنة المطهرة يحثان على تمثل هذه المعاني العظيمة قال تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ} (الأنبياء ١٠٧)، وقال تعالى: {وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} (الإسراء ٥٣)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من آذى ذميا فأنا خصمه يوم القيامة)، وكذلك دروس الأخلاق والسيرة النبوية والتراجم تزخر بصور مضيئة وعطرة تظهر تسامح الإسلام وميله إلى نشر الأمن والمحبة والإخاء الإنساني والإيمان.

وفيما يلي المضامين والمرجعيات التي يمكن أن تشكل مادة مهمة في محتوى مناهج التربية الإسلامية لنشر قيم السلام والتسامح التي دعا إليها الإسلام:

١- تعليم التسامح والعيش المشترك بين الأديان:

- قال تعالى: {قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ} (آل عمران ٦٣).
- وقال تعالى: { لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ} (الكافرون ٦).
- وقال أيضا: { وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ} (الكهف ٢٩).
- وقال كذلك: {وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ} (الأنفال ٦١).
- وقال تعالى: {وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ} (التوبة ٦).

- وقال تعالى: {لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ} (الممتحنة ٨).
- قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: «من آذى ذميا فقد آذى اللّه ورسوله».
- وقال صلي الله عليه وسلم أيضا «من قتل رجلا من أهل الذمة لم يجد ريح الجنة». (رواه النسائي)

٢- تعليم حقوق الإنسان (احترام الحق في الحياة):

- قال تعالى: {وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ} (المائدة ٨٧).
- وقال كذلك: {مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا} (المائدة ٣٢).
- وقال أيضا: {وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا} (النساء ٢٩).

وقال رسول اللّه صلي اللّه عليه وسلم: « من تردى من جبل فقتل نفسه فهو في نار جهنم يتردى فيها خالدا مخلدا فيها أبدا ومن تحسى سما فقتل نفسه فسمه في يده يتحساه في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا، ومن قتل نفسه بحديدة، فحديدته في يده يتوجأ بها في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا». صحيح البخاري » كتاب الطب » باب شرب السم والدواء به وبما يخاف منه والخبيث

٣- المرأة والرجل متساويان في الكرامة والعدل:

- قال تعالى : {مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} (النحل ٩٧).
- وقال رسول اللّه صلي الله عليه وسلم: «النساء شقائق الرجال». أخرجه الإمام أحمد في باقي مسند النصار من حديث أم سلم بنت ملحان برقم٥٨٦٩،الترمذي وأبو داود في كتاب الطهارة

٤- احترام الحق في الديانة:

- قال تعالى: { لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ} (البقرة ٢٥٦).
- وقال كذلك: { أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ} (يونس ٩٩).

٥- احترام حرية الإنسان وعدم استعباده أو قهره أو استغلاله:

- قال عمر بن الخطاب رضي اللّه عنه : «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا». ابن الجوزي

٦- الحوار:

- قال تعالى: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} (النحل ١٢٥).
- وقال تعالى: {وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} (العنكبوت ٤٦).

- وقال أيضا:{قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ} (آل عمران ٦٣).
- وقال أيضا:{وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ} (الأنعام ١٠٨).
- وقال كذلك: {وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا} (البقرة ٨٣).

٧- تعليم العدل والمساواة:

- قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى} (المائدة ٨).
- وقال أيضا: {وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ} (المائدة ٥٨).
- وقال كذلك: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ} (النساء ١٣٥).
- قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: « يا أيها الناس، ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على أعجمي، ولا لعجمي على عربي ولا أحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى».
- وقال أيضا :«من بطأ به عمله لم يسرع به نسبه». رواه مسلم بهذا اللفظ

٨- الشورى والديمقراطية:

- قال تعالى: { وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ} (الشورى ٣٨).
- وقال أيضا : {وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ} (آل عمران ١٥٩).

٩- نبذ العنف والتطرف:

- قال تعالى: { فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ} (الحجر ٨٥).
- وقال أيضا:{ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ}(فصلت ٣٤)
- ويقول كذلك: {لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ} (الممتحنة ٨).

١٠- الأخوة والتعاون والتضامن:

- قال تعالى:{إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ} (الحجرات ١٠)
- وقال أيضا: {وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ} (الحجرات ١٢).
- وقال كذلك: {وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ} (المائدة ٢).
- قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: « مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى».
- وقال أيضا «المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده». رواه مسلم
- وقال أيضا « لا تحاسدوا ولا تدابروا ولا تباغضوا وكونوا عباد الله إخوانا» .رواه مسلم

- **التوصيات**:

7 تطعيم المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام بمفاعيم التسامح والسلام وربطها بالتطبيقات التي تمت في عصر النبوة والعصور اللاحقه.

7 اعتبار نشر وتعزيز ثقافة السلام والتسامح أهم أهداف ومهام السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

7 التأكيد على أن تعليم ثقافة السلام يتم بطرق متعددة وفي إطار مؤسسات التربية المختلفة، فهي عملية تربوية بالمعني الواسع تشارك فيها كافة المؤسسات التربوية، وتقدم في إطار تخصصات متعددة.

7 من الضروري تدريب المعلمين في ورش عمل ودورات متخصصة على كيفية تقديم ثقافة التسامح والسلام في المدرسة.

7 ضرورة الاهتمام بالأنشطة المدرسية وبخاصة في مجال مسرحة المناهج لتعزيز مفاهيم التسامح والسلام لدي التلاميذ بطريقة جاذبة.

7 ضرورة تخلي وسائل الاعلام عن الدراما التي تحض على العنف، وابراز الوجه الحضاري للأمة السلامية في تقديم التسامح والسعي للسلام.

7 إجراء البحوث والدراسات التربوية التي تعزز مفهوم السلام والتسامح وكيفية التعامل مع الآخر الثقافي في عصر العولمة.

- **قائمة المراجع**:

١- **المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة** (ايسيسكو) الإعلان الإسلامي حول التنوع الثقافي، الجزائر، ديسمبر ٢٠٠٤م.

٢- إبراهيم بن محمد الحمد المزيني: **التعامل مع الآخر شواهد تاريخية من الحضارة الإسلامية**، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، ١٤٢٧هـ.

٣- ابن قيم الجوزيه، **أحكام أهل الذمة**، تحقيق سيد عمران، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٤هـ.

٤- أحمد محمد الحوفي: **سماحة الإسلام**، ط٢، دار نهضة مصر، القاهرة، ١٣٩٩هـ.

٥- الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**.

٦- الخطيب البغدادي: **تاريخ بغداد**، ج٨ ، أبو هاجر محمد السيد زغلول: موسوعة أطراف الحديث، ج٨،.

٧- الهندي: كنز العمال، رقم ١٠٩١٣، **موسوعة أطراف الحديث**، ج٨.

٨- أبو داود : رقم (٣٠٥٢)، البيهقي: **السنن الكبرى، ج٥** ، أحمد بن حنبل: المسند، ج٢.

٩- ابن الجوزي: **صفوة الصفوة**، تحقيق محمود فاخوري، حلب، ١٩٦٩م، ج٢.

١٠- أبو محمد عبد الملك ابن هاشم: **السيرة النبوية**، دار الجيل، بيروت، ١٩٧٥م.

١١- ابن قيم الجوزية: **زاد المعاد، ج٣**، وانظر أحكام أهل الذمة، ج١.

١٢- أحمد على كنعان: **دور المناهج التربوية في تعزيز السلام**، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي بعنوان: "رسالة السلام في الإسلام"، دمشق خلال الفترة ٨- ٩ جماد الثاني، ١٤٣٠هـ.

١٣- إعلان اليونسكو: **التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان** والديمقراطية، ١٩٩٥م.

١٤- **السيرة النبوية، عرض وقائع وتحليل أحداث**، مكتبة الصحابة، الشارقة، ط١، ٢٠٠١م.

١٥- خالد محمد المغامس: **الحوار أدابة وتطبيقاته في التربية الإسلامية**، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، ١٤٢٨هـ، ص.ص (٢٨٤- ٢٨٧).

١٦- عبد المعطي قلعجي (محقق): **دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة**، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٥م.

١٧- عبد الرحمن بن علي ابن الجوزي: **تاريخ عمر بن الخطاب**، المكتبة التجارية، عمان الأردن، د.ت.

١٨- سلامة محمد الهرفي البلوي: **صور من تسامح الحضارة الإسلامية مع غير المسلمين** مكتبة الصحابة، الإمارات، الشارقة، ٢٠٠٣م.

١٩- سلامه محمد البولي: **القضاء في الدولة الإسلامية**: تاريخه ونظمه، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية بالرياض، ١٩٩٤م.

٢٠- شهاب الدين أبو العباس أحمد القرافي: **الفروق**، مطبعة الحلبي، القاهرة، ١٣٤٤هـ، ج٣، ص١٤الفرق التاسع عشر والمائة.

٢١- صالح بن حسين العايد: حقوق **غير المسلمين في بلاد الإسلام**، ط٤، كنوز اشبيكيا للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٤هـ.

٢٢- **لسان العرب** مادة (سمح)

٢٣- محمد فؤاد الحوامدة (وآخرون): **دور المناهج التربوية في محاربة الإرهاب من خلال تعليم ثقافة التسامح**، بحث مقدم إلى مؤتمر "الإرهاب في العصر الرقمي"، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، ٢٠٠٨م.

٢٤- محمود حمدي زقزوق: **الإسلام في مرآة الفكر الغربي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٤م.

٢٥- موسوعة وكيبيديا الحرة: **تعريف التسامح**

٢٦- محمد ابو شهبه: **السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة**، دار العلم، دمشق، ط٣، ١٩٩٦م.

٢٧- نبيل نعمه الجابري: **التسامح في الإسلام**، مركز الإمام الشيرازي للدراسات والبحوث www.shrsc.com.

٢٨- يعقوب بن إبراهيم أبو يوسف، **الخراج**، بيروت، ١٩٧٩.

٢٩- يوسف القرضاوي: **غير المسلمين في المجتمع الإسلامي**، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة ١٤٠٤هـ.

****

البحث السادس :

" الشعور بالسعادة في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة "

إعداد :

أ / إيناس بنت علي محمد الرابغـــــي

محاضر بقسم علم النفس كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" الشعور بالسعادة في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة "

إيناس بنت علي محمد الرابغي

- **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد البنية العاملية لمفهوم الشعور بالسعادة، وإلى قياس المستوى العام للشعور بالسعادة لدى طالبات كلية التربية ، والتعرف على نوع العلاقة بين الشعور بالسعادة وبعض سمات الشخصية (السيطرة، المسئولية، الاجتماعية، الاتزان الانفعالي)، وتحديد أكثر سمات الشخصية (السيطرة، المسئولية، الاجتماعية، الاتزان الانفعالي) إسهاماً في الشعور بالسعادة لدى طالبات الكلية.وتم اختيار عينة عشوائية للدراسة حجمها (٦٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة تتراوح أعمارهن بين (١٨- ٢٣) بمتوسط عمري قدره (٢٠,٨٠) و تم التحقق من صحة الفروض باستخدام الأدوات التالية : مقياس الشعور بالسعادة للإناث من إعداد الباحثة والذي تكون في صورته النهائية من (٥٢) بند ا ، ومقياس البروفيل الشخصي لجوردن (١٩٧٣) تعريب جابر عبد الحميد ، وفؤاد أبو حطب ويقيس السمات التالية : (السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي ، الاجتماعية). وبتحليل البيانات عامليا ظهر أن الخصائص المكونة لمفهوم الشعور بالسعادة تنتظم تحت عامل عام يستوعب مكونات الشعور بالسعادة و هي :(التفاؤل، الرضا، وجدان إيجابي مرتفع في مقابل وجدان سلبي منخفض، علاقة الفرد بالآخرين، علاقة الفرد بنفسه، الصحة الجسمية أنشطة وقت الفراغ، علاقة الفرد بربه) . و أن المستوى العام للشعور بالسعادة لدى طالبات كلية التربية منخفض .وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الشعور بالسعادة وبين كل سمة من سمات الشخصية موضع الدراسة (السيطرة، المسئولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية)، كما ظهر من خلال تحليل الانحدار المتعدد أن أكثر السمات إسهاما في الشعور بالسعادة لدى عينة من طالبات كلية التربية هي سمة الاتزان الانفعالي.

- **أولاً : المقدمة** :

يعد البحث عن السعادة Happiness دافعاً أساسياً وجوهرياً في حياة الإنسان ، إذ هي القاسم المشترك الأول في حياة البشرية وفي اهتمامات الإنسانية عبر مختلف العصور ، ولقد بدأت أول مظاهر الاهتمام بالسعادة منذ عهد الإغريق حيث اتفق الفلاسفة القدماء مثل : سقراط ، وأفلاطون ، وأرسطو على أن السعادة مطلب إنساني ، ودعوا الناس إلى تحقيق السعادة لأنفسهم عن طريق معرفة النفس والسير في طريق الفضيلة والالتزام بحسن الخلق وعمل الخيرات. (كمال مرسى ، ٢٠٠٠ : ٢٥).وفي ثمانينات القرن الماضي وضع سليجمان Seligman (علم النفس الإيجابي) و الذي يهتم بتناول متغيرات إيجابية مثل : السعادة ، جودة الحياة ، النجاح ، التفاؤل وغيرها التي قد تساعد الأفراد على مواجهة تحديات العصر، بعدما لاحظ إغفال علماء النفس للمتغيرات الإيجابية وتركيزهم على المتغيرات السلبية في الشخصية من: قلق ، اكتئاب ، توتر ... الخ. (أحمد عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٣ ، ٨٢). ومن ثم بدأ اهتمام علماء النفس الغربيين بموضوع السعادة يتزايد في السنوات الأخيرة ، فألفوا في ذلك الكتب والبحوث واعدوا البرامج التي تساعد على تنمية مشاعر السعادة وأنشاؤا المراكز

المتخصصة في ذلك ، ومن ثم جاءت الدراسة الحالية متزامنة مع هذا التوجه الحديث في علم النفس لدراسة المتغيرات الإيجابية في بناء الشخصية.

وبالنظر إلى بداية محاولات علماء النفس الغربيين في تفسير السعادة نجد أنها اتخذت طابعا فسيولوجيا ، يتضح ذلك فيما أشار إليه فروم Fromm بأن السعادة ليست حالة ذاتية فحسب ، ولكنها استجابة عضوية تظهر من خلال زيادة الحيوية والنشاط للجسم فضلا عن التمتع بالصحة والقدرة على بذل أقصى جهد ، لذا تظل السعادة من وجهة نظر فروم خداعا ما لم تنبع من التفاعل الجسمي السليم لكافة أعضاء الجسم ، بينما اختلف البورت Allport مع ما أورده فروم فهو يرى أن الفرد لا يزال يتفاعل بنفس الكفاءة مع ما قد تحتويه الحياة من الآلام والأسى. (مايسة النيال وماجدة خميس ، ١٩٩٥ ، ٢٣). و أشار روجرز Rogars من جانب آخر إلى أن الإحساس بالسعادة هو الانفتاح وبذل الجهد بحيث يصبح الفرد قادرا على تحقيق إمكانياته كاملة. (كريمان بدير ، ١٩٩٤، ٢٥٠).

ووجد ماسلو Maslo أن إشباع الحاجات الأساسية والبيولوجية والاجتماعية والنفسية و مواجهة التحديات بأقصى حدود القدرة يعد مصدرا مباشرا للشعور بالسعادة وهي ما أسماه بقمة الخبرة والتي تعبر عن أسعد لحظات العمر. (فريح العنزي ، ٢٠٠١ ، ٣٥٣).مما يعني تحقيق قدرا أكبر من السعادة لدى من هم بالمستوى الأعلى من الهرم الذي وضعه ماسلو وجعل قمته في تحقيق الذات.وقد وجد بعض الباحثين أن السعادة لا تدور في محاور الاشباعات البيولوجية والنفسية فقط ، بل تتضمن أيضا سمات للشخصية قد تساعد على تحقيقها. (مايسه النيال ، ماجده خميس ، ١٩٩٥، ٢٥) .

ولقد أجري عدد قليل من الدراسات عن سمات الشخصية المرتبطة بالسعادة فقد وجد فورنهام وشينغ Cheng & Furnham ارتباطا دالا موجبا بين السعادة والانبساط وارتباطا دالا سالبا بين السعادة و العصابية Furnham) (& Cheng 1999,121. وجد لو و أرجايل Lu & Argule ارتباطا دالا بين درجات السعادة والانبساط والاستمتاع أو المتعة والاشتراك في الأنشطة الاجتماعية (Lu & Argule,1991.121).وأشار فينهوفن Veenhoven إلى أن السعادة تعتمد على الاستعدادات الشخصية مثل الفعالية ، الاستقلال المهارات الاجتماعية ومن الممكن أن يحسن التعليم هذه الجوانب. (Veenhoven,2003,.128))

أما عن المنظور الإسلامي في تفسير السعادة فقد كان شاملاً لجميع جوانب تكامل شخصية الفرد كالجوانب الروحية والنفسية والعقلية والاجتماعية والجسمية الضرورية لتحقيق سعادة الفرد في الدارين واعتبر الإيمان بالله والعمل الصالح مصدران لتحقيق السعادة. فقد قال الله تعالى في كتابه الكريم : (مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً

وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ).(النحل : ٩٧).والحياة الطيبة فسرها ابن عباس بأنها السعادة .(الحافظ الدمشقي ، ١٩٨٣ ، ٥٣٨) . وقد كان نبينا محمد ﷺ أعظم مرشد للسعادة الحقيقية في الدنيا والآخرة ، فهو الذي نشر رسالة الإسلام التي حرصت في أوامرها ونواهيها وعباداتها على تحقيق وتدعيم التوازن النفسي الكفيل بإرساء الطمأنينة والسعادة للفرد والمجتمع.

لذا اهتم العديد من العلماء المسلمين وسبقوا الغرب بقرون طويلة بالاهتمام بالسعادة من حيث أسبابها وأساليب تنميتها فألفوا في ذلك الكتب التي تتعلق بالصحة النفسية والسعادة في الدنيا والآخرة . إلا أن الكثير من هذه الثروة السيكولوجية الإسلامية قد غفل عنها علماء النفس العرب في الوقت الحاضر ولا تزال إسهاماتهم قاصرة في موضوع السعادة على ما أخذوه من العلماء الغربيين ، كما أن اهتمامهم مازال محدودا بالسعادة كموضوع يستحق الدراسة والبحث ، مما أدى إلى افتقار العالم العربي إلى الدراسات والبحوث النفسية التي تناولت السعادة ، ومن هنا كانت المحاولة من الباحثة لسد النقص الناجم عن قلة الدراسات العربية ، فاختارت لذلك دراسة البنية العاملية للشعور بالسعادة وكذلك دراسة الشعور بالسعادة في علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية إسهاما منها في محاولة للتعرف على مكونات مشاعر السعادة لطالبات الكلية وبالتالي توفير القدرة على تنميتها لديهن لما لهن من دور مستقبلي مرتقب في تربية وتنمية الموارد البشرية وفي خدمة المجتمع.

- **ثانياً : مشكلة الدراسة :**

السعادة انفعال وجداني إيجابي قد يصعب الحصول عليه نتيجة للضغوط المختلفة التي تمر على الإنسان والصراعات الداخلية التي يعيشها بين غرائزه المتناقضة من ناحية والصراعات الخارجية بينه وبين المجتمع بأفراده ومحدداته من ناحية أخرى ، مما يستوجب القيام بدراسات في محاولة لتحقيق قدر أكبر من السعادة إلا أن علماء النفس قد تجاهلوا ولعقود عديدة السعادة بينما ظل الاكتئاب والتعاسة وأشباهها من المتغيرات السلبية من صميم اهتماماتهم مما أدى إلى ارتباط علم النفس في أذهان العامة من الناس بأنه علم الاضطرابات النفسية والعقلية والجنون .(كمال مرسي ، ٢٠٠٠ ، ١٤).

ويكاد يكون هذا المنظور السلبي الشائع بين العامة هو الدافع الرئيس للباحثة لتناول موضوع السعادة لعلها تساهم مع مثيلاتها من الدراسات الأخرى في زيادة نسبة الوعي بأن علم النفس هو علم تنمية الإنسان بنواحيه الإيجابية وعلم بناء شخصيته .

كما يأتي تأكيد عدد من العلماء على أن السعادة جانب مهم للتعبير عن صحة نفسية سليمة ، وان غاية علم النفس هي مساعدة الإنسان على أن يحيا الحياة الطبيعية التي يشعر فيها بالسعادة (كمال مرسي ، ١٩٩٥ ؛ عبد الله زورق

١٩٩٩) مظهراً موضوع السعادة بأنه موضوع يتطلب مزيداً من جهد الباحثين وتفكيرهم ، خاصة في المجتمع السعودي وذلك لقلة الدراسات عن الشعور بالسعادة في البيئة السعودية حتى يتسنى الكشف عن طبيعة الشعور بالسعادة في هذه البيئة ذات الخصوصية والتميز .

ونظراً لافتراض عدد من الباحثين ومنهم : (مايكل أرجايل ، ١٩٩٣ ، ٢٠ ؛ مايسة النيال وماجدة خميس ، ١٩٩٥ ، ٣٧ ؛ أحمد عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٣ ، ٥٨٥) أن الاكتئاب يقع مع السعادة على طرفي متصل ، أي أن ارتفاع مستوى الاكتئاب لدى شخص ما يؤدي إلى انخفاض مستوى السعادة لديه.

هذا ما دفع الباحثة إلى استقراء بعض الدراسات والبحوث التي تناولت الاكتئاب والتي اتفقت فيها النتائج على انتشار الاكتئاب لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور (عبد الستار إبراهيم،١٩٨٨ ؛ مدحت عبد اللطيف،١٩٨٩ ؛ سلوى عبد الباقي، ١٩٩٢ ؛ رشاد موسى ، ١٩٩٣ ؛ زينب شقير ١٩٩٥).

فاختارت الباحثة فئة الإناث كما تتمثل في الطالبات الجامعيات كعينة للدراسة انسجاماً مع هذه النتائج ومع ما نصت عليه لائحة كليات البنات في أهدافها من بناء لشخصية الفتاة وتنمية عقيدتها وإكسابها المعرفة والاتجاهات والقيم وتنمية مهاراتها وقدراتها لتقوم بمهمتها في الحياة: زوجة، وأما، وعالمة وعاملة، وليكون لها دور إيجابي في تحقيق التنمية الشاملة.(وكالة الرئاسة العامة لكليات البنات، ١٩٩٢، ٤) وهذا لن يتم للفتاة ما لم تكن سعيدة ومنسجمة مع نفسها ومع الآخرين. هذا وقد حاولت الباحثة التعرف على حجم المشكلة عند الطالبات فقامت بإجراء دراسة استطلاعية على (١٢٦) طالبة من طالبات الكلية من الأقسام الأدبية(التاريخ ، الجغرافيا ، الانجليزي) وذلك بتوجيه سؤال مغلق لهن حول إذا كن يشعرن بالسعادة حقاً ؟ و جاءت النتيجة بأن ٦١,١٪ من أفراد العينة – أعلى من المتوسط – يشعرن بالسعادة، في مقابل٣٨,٩٪ من أفراد العينة لا يشعرن بالسعادة.

ولتفسير سبب السعادة من وجهة نظر الطالبات طبقت الباحثة استبياناً مفتوحاً على مجموعة أخرى من الطالبات أحتوى على (٤) أسئلة مفتوحة حول: مفهوم الطالبة عن السعادة، أسباب السعادة لديها، وصفها لمشاعرها في لحظات السعادة، العوامل التي تحول دون تحقيقها للسعادة. وكانت استجابتهن متفاوتة في التعبير عن مصادر سعادتهن وكان كل من : التفاعل الإيجابي مع مجريات الحياة برضا عن الله وأقداره ، والرضا عن النفس ، وحسن العلاقة مع الأسرة والنجاح في تحقيق الأهداف في الدراسة والزواج ، والإحسان إلى الآخرين من أكثر الاستجابات تكرارا وظهورا لدى الطالبات.

واختارت الباحثة تناول سمات الشخصية المميزة للطالبات في الدراسة الحالية لأن الشخصية هي وحدة الحياة العقلية والنفسية مما أدى إلى اهتمام كثير من علماء النفس بدراستها وتعددت تعريفاتها إلا أن جميعها أكدت على أن

الشخصية هي تلك الصفات المميزة للفرد .(قاسم الصراف ، ١٩٩٤ ، ١٧٨). فالشخصية تمثل نقطة البداية والارتكاز عند محاولة دراسة المشاعر الإنسانية، وقد اتفق علماء الشخصية على أن الشخصية السوية حاسمة للشعور بالسعادة.(عادل هريدي وطريف فرج ، ٢٠٠٢ ،٥٢) .

لذا اختارت الباحثة قياس سمات الشخصية المتضمنة في البروفيل الشخصي لجوردن لأنها ذات أهمية بالغة في دراسة توافق الأشخاص الأسوياء في العديد من المواقف. (عادل محمد ، ١٩٩٥، ٢٥٣) .فمن يتصف بسمة السيطرة يكون واثقا من نفسه و لديه القدرة على اتخاذ القرارات ويتخذ دورا ناشطا في الجماعة وهو يواجه التحديات بأقصى حدود قدرته (جوردن ، ١٩٧٣ ، ١٢) ، وهذا ما اعتبره ماسلو مصدرا مباشرا للسعادة.كذلك من يتصف بسمة المسئولية يكون قادرا على الاستمرار في أي عمل يكلف به وهو مثابر ومصمم ويمكن الاعتماد عليه (جوردن ، ١٩٧٣ ، ١٢) ، وهذا ما أشار إليه فروم حينما وصف الشخص المنتج الذي يملك القدرة على تحقيق الإمكانات ويتميز بالاستقلال بأنه سعيد.(كريمان بدير ، ١٩٩٥ ، ٢٤٨) .

ومن يتصف بسمة الاتزان الانفعالي بعيد عن القلق والتوتر العصبي (جوردن ١٩٧٣، ١٣) وهذا ما اعتبر في نمط كاتل بأنه الشخص السعيد .(كريمان بدير،١٩٩٥ ،٢٤٨).أما سمة الاجتماعية فيتصف بها القادرون على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين(جوردن ، ١٩٧٣، ١٣) ، وهذا ما أكده مايرز ودينر(Myers & Diener) بقولهما : " إن السعداء يتمتعون بعلاقات اجتماعية قوية ". (Myers & Diener,1995.201) .

بالتالي فإن هذه السمات قد تساهم في التنبؤ بدرجة الشعور بالسعادة لدى طالبات الكلية.

- **ثالثاً : أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية الدراسة في ناحيتين هما كالتالي:

7 الأهمية النظرية : تتمثل في أن هذه الدراسة تأتي متلازمة مع الاتجاه العالمي الحديث نحو دراسة النواحي الإيجابية في السلوك الإنساني. ا إثراء للأطر النظرية النفسية العربية حيث يتضح من مراجعة الدراسات التي أجريت في البيئة العربية قلة عددها في الوقت الذي تبدو فيه الدراسات الأجنبية متنوعة وكثيرة ، الأمر الذي جعل لزاما على الباحثين العرب أن يعطوا هذا المجال حقه من الدراسة والبحث .

7 الأهمية التطبيقية : وتتعلق بتطبيق نتائج مثل هذه الدراسات في مجالات مختلفة مثل : مجال المقاييس النفسية (بناء أداة جديدة) مجال الإرشاد النفسي (فهم أكبر لمفهوم الشعور بالسعادة وتوعية الطالبات والأمهات) مجال البحوث والدراسات (زيادة الاهتمام بالمتغيرات الايجابية في علم النفس)

- **رابعًا** : **أهداف الدراسة** :

7 تحديد البنية العاملية لمفهوم الشعور بالسعادة.
7 قياس المستوى العام للشعور بالسعادة لدى طالبات كلية التربية .
7 التعرف على نوع العلاقة بين الشعور بالسعادة وبعض سمات الشخصية (السيطرة، المسئولية، الاجتماعية، الاتزان الانفعالي).
7 تحديد أكثر سمات الشخصية (السيطرة، المسئولية، الاجتماعية، الاتزان الانفعالي) إسهاما في الشعور بالسعادة لدى طالبات الكلية.

- **خامسًا**: **مصطلحات الدراسة**:

شملت الدراسة المصطلحات التالية :

- **الشعور بالسعادة** Happiness :

عرفه فريح العنزي بأنه " حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور التي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل الأسرة والعمل والعلاقات الاجتماعية". (فريح العنزي ، ٢٠٠١ ٣٢٤). وقد تبنت الباحثة تعريف فريح العنزي مع إدخال بعض التعديلات عليه ليصبح كالتالي : " حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور والتفاؤل التي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل الصحة الجسمية وعلاقة الفرد بربه ، وبنفسه وبالآخرين ، وكذلك قدرته على قضاء وقت فراغ ممتع ". أما التعريف الإجرائي للشعور بالسعادة في الدراسة الحالية فهو: " الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس الشعور بالسعادة الذي ستعده الباحثة".

- **سمات الشخصية** Personality Traits :

السمة أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي ، يمكن أن يختلف فيها أفراد فتميز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروقا فردية فيها وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية " (أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٤ ، ٦٧). والتعريف الإجرائي لسمات الشخصية في الدراسة الحالية : " هي مجموعة الصفات التي تصف المفحوصة بها نفسها من خلال الدرجة التي تحصل عليها على مقياس البروفيل الشخصي لجوردن".

- **سادسًا**: **فروض الدراسة** :

7 تنتظم الخصائص المكونة لمفهوم الشعور بالسعادة في بنية عاملية متعددة العوامل.
7 المستوى العام للشعور بالسعادة لدى طالبات كلية التربية ينقص عن مستوى الكفاية المطلوب على الاختبار الكلي وهو (قيمة المتوسط مضافا إليه وحدة انحراف معياري).

7 توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة والسمات الشخصية التالية : السيطرة والمسئولية و الاتزان الانفعالي و الاجتماعية ويتفرع عنه الفروض التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية السيطرة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية المسئولية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية الاتزان الانفعالي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية الاجتماعية.

7 ما سمات الشخصية الأكثر إسهاماً في الشعور بالسعادة لدى عينة من طالبات كلية التربية ؟

- **سابعاً: الدراسات السابقة:**

قام هيلز وأرجايل Hills, P. & Argyle, M. (١٩٩٨) بدراسة للتعرف على علاقة الخبرات الموسيقية والدينية بالسعادة ، حيث درس علاقة السعادة بالمزاج الموجب الناتج عن أنشطة وقت الفراغ ، على عينة قوامها (٢٧٢) تتراوح أعمارهم بين (١٨- ٨٢) سنة ، حيث قارن المزاج الموجب بشكل عام بواسطة (٤) أنشطة وقت الفراغ الشائعة :الألعاب الرياضية ، والموسيقى ، والمكتبة ، ومشاهدة التلفزيون ، طلب منهم أن يحددوا درجة مشاعرهم الموجبة لهذه المواد ، كشفت النتائج أنه يوجد ارتباط دال موجب بين المزاج الموجب الناتج عن أنشطة وقت الفراغ وبين السعادة.

وقام أحمد عبد الخالق Ahmed Abd-ElKhalek (٢٠٠٤) بالكشف عن مستوى السعادة لدى عينة من طلاب الكليات الكويتيين وعددهم (١٤٠) طالب وطالبة (٢٠) من الذكور و (١٢٠) من الإناث ، وتم استخدام مقياس التقدير الذاتي لتقييم السعادة ذي بند وحيد وكان السؤال : هل أنت سعيد بصفة عامة؟ وأظهرت النتيجة بعد أسبوع من تطبيق مقياس التقدير الذاتي للسعادة أنه صالح لقياس الشعور بالسعادة،كما أظهرت النتائج أن متوسط الشعور بالسعادة لدى أفراد العينة منخفض بصورة واضحة مقارنة مع الدول الأخرى.

كما قام أحمد عبد الخالق وآخرون (٢٠٠٣) بدراسة لتحديد معدلات السعادة لدى عينات مختارة من المجتمع الكويتي ، وتوضيح المعالم السيكومترية لمقياس السعادة المستخدم وهو قائمة أكسفورد للسعادة من وضع (ارجايل) على عينة عربية ، وتم تطبيقه على (١٤٢٠) مواطناً كويتيا (٧١٩) ذكور و (٧٠١) إناث تضمهم (٣) مجموعات من الجنسين المجموعة الأولى : طلاب المدارس الثانوية (متوسط أعمارهم ١٦ عاما) ، والمجموعة الثانية : طلاب الجامعة (متوسط أعمارهم ٢٠ عاما) ، والمجموعة الثالثة : الموظفون من الجنسين

(متوسط أعمارهم ٣٤ عاماً) . واتسمت قائمة أكسفورد للسعادة بارتفاع الاتساق الداخلي والصدق المرتبط بالمحك كما حسب على العينات الست.

وقد حصلت عينة من الذكور على متوسط أعلى في مقياس السعادة من العينة المقابلة لها من الإناث. و كشف تحليل التباين المتعدد عن تفاعل جوهري بين السعادة بوصفها متغيراً تابعاً وكل من العمر والجنس.

بينما هدفت دراسة فورنهام وشينغ .Furnhama & Cheng H (٢٠٠٤) إلى التعرف على كل من أسلوب الرعاية الوالدية المدركة وتقدير الذات ونقد الذات كمنبئات للسعادة لدى عينة من الشباب في مرحلة المراهقة المتأخرة أو في العشرينات من العمر وعددهم (٣٦٥) شخصاً. وكشفت النتائج أن تقدير الذات هو الأكثر شيوعاً وقوة في الارتباط بالسعادة وكذلك عناية الأم كان لها ارتباط إحصائي دال موجب بالسعادة لديهم.

وهدفت دراسة داليا مؤمن (٢٠٠٤) إلى تحديد العلاقة بين السعادة وكل من التفكير اللاعقلاني وأحداث الحياة السارة والضاغطة على عينة طلاب الجامعة كما هدفت إلى المقارنة بين الذكور والإناث من طلاب الكليات العلمية والأدبية من حيث السعادة و الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠٩) طالب من جامعة عين شمس (١١٠ ذكور و ٤٩٩ إناث) من التخصصات العلمية (كلية الصيدلة) والأدبية (كلية الآداب) وكانت الأدوات المستخدمة هي قائمة أكسفورد للسعادة من وضع (ارجايل) وقائمة الأحداث والأنشطة السارة ومقياس مواقف الحياة الضاغطة ومقياس الأفكار اللاعقلانية ، وتوصلت النتائج إلى أنه كلما زاد التفكير اللاعقلاني قل إحساس الطالب الجامعي بالسعادة ، كما تبين وجود علاقة موجبة دالة بين السعادة والأنشطة السارة ، وعلاقة سالبة دالة بين السعادة ومواقف الحياة الضاغطة ، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في السعادة في اتجاه الذكور ، وفي التفكير اللاعقلاني والأنشطة السارة والضغوط في اتجاه الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا على متغير السعادة في اتجاه طلاب التخصصات العلمية ، وفي التفكير اللاعقلاني والأنشطة السارة والضغوط في اتجاه التخصصات الأدبية .

وهدفت دراسة سوزان بسيوني (٢٠٠٦) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين مفهوم السعادة وكل من المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة ، طبقت الدراسة على عينة من الطالبات الجامعيات السعوديات بلغ عددهن (٢٠٠) طالبة بمتوسط عمري (٢٠عاما) وتم استخدام الأدوات التالية : مقياس الشعور بالسعادة ، والمساندة الاجتماعية من إعداد الباحثة ، مقياس أحداث الحياة الضاغطة زينب شقير ، توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد على وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين كل من السعادة وأحداث الحياة الضاغطة و علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كل من السعادة و المساندة الاجتماعية.

هدفت دراسة عثمان الخضرو هدى الفضلي (٢٠٠٦) إلى معرفة طبيعة العلاقة المحتملة بين الذكاء الوجداني والسعادة، واستخدمت في تقدير درجة السعادة قائمة أكسفورد للسعادة، تعريب أحمد عبد الخالق، واستخدمت في قياس الذكاء الوجداني مقياسين هما: استبانة الذكاء الانفعالي لرشا الديدي، ومقياس الذكاء الوجداني لفاتن موسى . استخدمت الدراسة عينة مكونة من ١٥٣ طالبا و١٤٤ طالبة (ن=٢٩٧) من جامعة الكويت، متوسط أعمارهم ٢٠,١ (ع=١,٦٠) . وأظهرت النتائج ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين السعادة وجميع درجات الذكاء الوجداني الفرعية والكلية، وتشير معادلة الانحدار للتنبؤ بدرجة السعادة من خلال المقاييس الفرعية لمقياسي الذكاء الوجداني إلى أن ٦,٤٤٪ من التباين في درجة السعادة يمكن التنبؤ بها بصورة جوهرية من خلال أربعة مقاييس فرعية هي تنظيم الوجدان، والدافعية الشخصية، والوعي الذاتي (من استبانة الذكاء الانفعالي) ، والتقدير والتعبير عن الوجدان (من مقياس الذكاء الوجداني) ، ولم تسفر النتائج عن فروق جوهرية بين الجنسين في مقياسي السعادة والدرجة الكلية لاستبانة الذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة ماكري و كوستا Macrea & Costa (١٩٩١) إلى التعرف على علاقة الشعور بالسعادة ببعض سمات الشخصية وأجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من (٤٢٩) مفحوصا تراوحت أعمارهم بين (٢٠- ٨٧) عاما ، و تم استخدام مقياس الصحة النفسية ، ومقياس السعادة ، وقائمة أيزنك للشخصية وأثبتت النتائج أن - العصابية – كما تم قياسها بقائمة أيزنك للشخصية ، ترتبط سلبا بالصحة والسعادة كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الصحة النفسية والسعادة.

بينما هدفت دراسة مايسة النيال وماجدة خميس (١٩٩٥) إلى بناء مقياس الشعور بالسعادة لدى المسنين والمسنات وفحص العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية كالقلق والاكتئاب و العصابية والوساوس والانبساط لدى عينة من المسنين والمسنات ، وطبقت الدراسة على (٦٠) فردا من المسنين والمسنات بمتوسط عمري (٦٨,٥٢) سنة ، وتم استخدام مقياس السعادة إعداد الباحثين ، وقائمة بك للاكتئاب من إعداد (أرون بك وزملائه) ومقياس العصابية والانبساط واستخبار أيزنك للشخصية صيغة الراشدين (AEPQ) ، طبقت هذه المقاييس بصورة فردية ، وأوضحت النتائج أن المسنين أكثر سعادة من المسنات . كما أثبتت أن المسنات أكثر معاناة من المسنين في متغير العصابية.

واعتمدت دراسة دي نيفي وكوبير DeNeve, K. M. & Cooper, H. (١٩٩٧) تحليل نتائج (١٣٧) سمة من سمات الشخصية وارتباطها بالسعادة ، وقد استخدمت الدراسة تسع استراتيجيات من التراث لفحص(١٣٧) سمة للشخصية ترتبط بالسعادة . و مما أسفرت عنه نتائج الدراسة أن هناك سمات ارتبطت إيجابيا بالسعادة وهي: الدفاعية ، تقدير الذات ، والثقة بالنفس ، والاتزان

الانفعالي ، الوجدان الايجابي وسلباً بوجهة الضبط ، والرغبة في السيطرة والتصلب والتوتر . وقد أكدت النتائج أهمية سمات الشخصية في التأثير على السعادة. بالإضافة إلى أهمية متغيرات أخرى كالرضا عن الحياة ، الوجدان الايجابي .

وهدفت دراسة فريح العنزي (٢٠٠١) إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرات الرضا عن الحياة، الثقة بالنفس، التفاؤل، التوازن الوجداني، وطبقت هذه الدراسة على عينة عددها (٤١٠) طالب وطالبة من كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت بواقع (١٩٢) طالباً (٢١٨) طالبة.واستخدم الباحث مقياس الرضا عن الحياة من وضع دينر وآخرون1985 Diener et.al ، ومقياس التوازن الوجداني من وضع برادون Bradurn ، ومقياس الثقة بالنفس من وضع فريح العنزي ١٩٩٩ ، ومقياس التفاؤل من إعداد أحمد عبد الخالق ١٩٩٦.و أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إيجابي بين الرضا عن الحياة والثقة بالنفس والتفاؤل والوجدان الإيجابي من جهة وعلاقة ارتباطية دالة سالبة مع الوجدان السلبي.

بينما هدفت دراسة أحمد عبد الخالق وصلاح مراد (٢٠٠١) إلى فحص ارتباط التقدير الذاتي للسعادة بالمتغيرات الآتية :(الصحة النفسية ، الصحة الجسمية التفاؤل ، التشاؤم ، مصدر الضبط ، التدين ، نمط السلوك) وبحث إسهام كل من هذه المتغيرات في التنبؤ بالسعادة ، وأجريت هذه الدراسة على عينة عددها (٢٠١) من طلبة وطالبات جامعة الكويت تراوحت أعمارهم بين (١٨- ٢٧) عاما . واستخدم لذلك القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم أحمد عبد الخالق ١٩٩٦ ومقياس روتر لمصدر الضبط (Rotter,1966) ، والمقياس العربي لنمط السلوك (أ) لأحمد عبد الخالق ، وكشفت النتائج عن وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين التقدير الذاتي للسعادة وكل من الصحة النفسية والتفاؤل ومستوى التدين والصحة الجسمية ونمط السلوك (أ) ارتباطات موجبة ، وكل من التشاؤم ومصدر الضبط الخارجي ارتباطات سالبة على التوالي ، ودل تحليل الانحدار المتعدد بين الشعور بالسعادة والمتغيرات الأخرى باستخدام التحليل المتدرج على أن تقرير الفرد لشعوره بالسعادة يرجع أساسا إلى صحته النفسية (أسهمت بمقدار ٥٠,٥٪) ، ثم درجة تفاؤله (٨٪) ، فالمصدر الداخلي لضبط سلوكه (٢,٣٪) ، ومستوى تدينه (٢,١٪) على التوالي، في حين لم يسهم نمط السلوك (أ) والصحة الجسمية في الشعور بالسعادة.

وهدفت دراسة عادل هريدي وطريف شوقي (٢٠٠٢) إلى إعداد وتعيين واستخدام أدوات ملائمة لمتغيرات الدراسة وهي الوجدان الإيجابي ، الوجدان السلبي ، الرضا عن الحياة ، معنى الحياة ، التدين ، مصادر السعادة مستويات السعادة ، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين المتغيرات الأساسية والفرعية للدارسة ، وأجريت على عينة قوامها (٢٨٧) فردا من الراشدين من المسنين ومن حالات زواجية ومستويات تعليمية مختلفة ، وتم استخدام الأدوات المناسبة لكل منها . وأوضحت النتائج ارتباط الوجود الأفضل بالسعادة ، ولم

ترتبط الانبساطية بالسعادة كما لم توجد فروق دالة بين الجنسين فى متغير السعادة ، كذلك تبين وجود ارتباط دال موجب بين ارتفاع مستوى الدخل والسعادة ، إذ أن مرتفعي الدخل يتمتعون بالسعادة مقارنة بالأقل دخلا ، وتبين أن الصحة تعتبر المنبئ الأكبر للسعادة ، يليها استقرار الحياة الأسرية ، ثم احترام الآخرين والمكانة الاجتماعية.

بينما كان الهدف من دراسة ادريون فورنهام وبيتر ديز Adrion Furnham & K.V.Petrides (٢٠٠٣) التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي وكلا من الشعور بالسعادة وسمات الشخصية متمثلة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والقدرة الإدراكية ، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٨٨) شخصا (١١) ذكرا و (٧٧) أنثى بمدى يتراوح بين (١٨- ٢٣سنة) ومتوسط عمر العينة (١٩,٧٩) وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العصابية والسعادة بينما وجد أن الانبساط والانفتاح على التجارب مرتبط إيجابيا بالسعادة ، في حين لم توجد أي علاقة دالة بين القدرة الإدراكية و السعادة أو الذكاء العاطفي وبين مخطط النكوص في تسلسل هرمي ثلاثي المستويات ظهر أن تفاصيل الذكاء العاطفي كانت متوفرة في (٥٠٪) من مظاهر التغير في مستوى السعادة ، وقد وجدت العلاقة الارتباطية الدالة الموجبة بين الذكاء العاطفي والسعادة بالنسبة للعوامل الخمسة الكبرى.

وهدفت دراسة منال بنت مهنا السبيعي (٢٠٠٧) إلى معرفة مدى الارتباط بين الشعور بالسعادة و الرضا عن الحياة والتفاؤل ووجهة الضبط، و التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية (الحالة الزواجية، العمر، ومستوى التعليم، عدد الأبناء) على متغيرات الدراسة (درجة الشعور بالسعادة، الرضا عن الحياة التفاؤل، وجهة الضبط) و أجريت الدراسة على عينة شملت ٢٠٤ سيدة سعودية من العاملات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وتتراوح أعمارهن بين ٢٥ سنة و٦٠ سنة، وحاصلات على الثانوية العامة فما فوق. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة بين الشعور بالسعادة ، و كل من الرضا عن الحياة ، و التفاؤل ، بينما لم يكن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة و وجهة الضبط ، ولم توجد فروق في درجة الشعور بالسعادة ، و الرضا عن الحياة والتفاؤل بين المتزوجات وغير المتزوجات من أفراد عينة الدراسة ، بينما أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة الشعور بالسعادة ، والرضا عن الحياة ، والتفاؤل تعزى للعمر ، بحيث كلما تقدم العمر كلما زادت الدرجة على مقياس الشعور بالسعادة ،و الرضا عن الحياة، و التفاؤل أما فيما يتعلق بمتغيري التعليم وعدد الأبناء فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالسعادة تعزى للمستوى التعليمي أو تعزى لعدد الأبناء.

- **تعليق على الدراسات السابقة**:

7 أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالسعادة وبين العصابية مثل دراستي: (Adrion furnham&K.V.Petrides 2003,Macrea & Costs 1991).

- كما أكدت نتائج بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة مثل دراسة (دي نيفي وكوبير.DeNeve,;Cooper,H, ١٩٩٧) ،و(دراسة فريح العنزي ٢٠٠١)، و(دراسة لايمبورسكي Lyubomirsky ٢٠٠٤) ، و(دراسة واليس Wallis ٢٠٠٥)، و(دراسة منال السبيعي ٢٠٠٧).
- وأثبتت بعض الدراسات أن الصحة النفسية من منبئات الشعور بالسعادة مثل (دراسة صلاح مراد وأحمد عبدالخالق٢٠٠١) ، و(دراسة عادل هريدي وطريف شوقي ٢٠٠٢) .
- و أكدت نتائج بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالسعادة والتفاؤل مثل(دراسة فريح العنزي ٢٠٠١)، و(دراسة أحمد عبد الخالق وصلاح مراد ٢٠٠١) ، و(دراسة منال السبيعي ٢٠٠٧).
- كما أكدت نتائج عدد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات مثل(دراسة دي نيفي وكوبير.DeNeve,.;Cooper,H, ١٩٩٧) و(دراسة لايمبورسكي Lyubomirsky ٢٠٠٤)، و(دراسة فورنهام وشينغ Furnhama & Cheng H ٢٠٠٤)
- وأكدت نتائج (دراسة ادريون بورنهام وبيتر ديز Adrion Furnham & K.V.Petrides ٢٠٠٣)، و (دراسة عثمان الخضرو هدى الفضلي ٢٠٠٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والشعور بالسعادة.
- وأكدت نتائج (دراسة سوزان بسيوني ٢٠٠٦) ، و(دراسة داليا مؤمن ٢٠٠٤)على وجود علاقة سالبة دالة بين السعادة ومواقف الحياة الضاغطة .
- و مما سبق يتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت الشعور بالسعادة من حيث علاقته بسمات الشخصية موضع الاهتمام في هذه الدراسة والتي تتمثل في: (المسئولية، السيطرة، الاجتماعية، الاتزان الانفعالي).
- معظم الدراسات أجريت في العقد الأخير دليل على حداثتها.
- متغير الجنس ظهر تأثيره على مستوى الشعور بالسعادة في (دراسة مايسة النيال وماجدة خميس ١٩٩٥) ، حيث أوضحت النتائج أن المسنين أكثر سعادة من المسنات ، وفي (دراسة أحمد عبد الخالق وآخرون ٢٠٠٣) و(دراسة داليا مؤمن ٢٠٠٤) حيث حصلت عينة الذكور على متوسط أعلى في مقياس السعادة من العينة المقابلة لها من الإناث ، وهذا مما يزيد من أهمية اختيار الباحثة لعينة من الإناث في الدراسة الحالية لأنهن قد يكن أقل تمتعا بالسعادة من الذكور.
- (دراسة سوزان بسيوني ٢٠٠٦) و(دارسة منال السبيعي ٢٠٠٧) من الدراسات التي طبقت في البيئة السعودية ولم تنشر إلا بعد انتهاء الباحثة في الدراسة الحالية من إعداد المقياس وكتابة الرسالة ، لذا فقد جاءت هاتان الدراستان متفقتين مع الدراسة الحالية في وضع وإعداد مقياس للشعور بالسعادة لطالبات المرحلة الجامعية من السعوديات .

- **ثامناً: منهج الدراسة و إجراءاتها :**

7 منهج الدراسة: تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي العاملي.

7 عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة تتراوح أعمارهن بين (١٨- ٢٣) سنة بمتوسط عمري قدره (٢٠,٨٠) وانحراف معياري قدره (٢,١٥) تم اختيارهن بالطريقة العشوائية ، وقد كان الأساس في اختيار العينة تمثيل مجتمع الدراسة من تخصصات الأقسام الأدبية، وعليه فقد اختارت الباحثة التخصصات الأدبية الخمسة وهي : (الدراسات الإسلامية - الجغرافيا – اللغة الإنجليزية – التاريخ – اللغة العربية).

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب التخصص والمستوى الدراسي.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي

المستوى / التخصص	الفرقة الأولى	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة	المجموع
الدراسات الإسلامية	٢٠	٢٠	٤٠	٤٠	١٢٠
التاريخ	٣٢	٤٠	٢١	٣٢	١٢٥
الجغرافيا	٤٤	٢٠	٣٠	٣٠	١٢٤
اللغة الإنجليزية	٤٠	٢٧	٢٠	٢٦	١١٣
اللغة العربية	٣٠	٢٥	٢٨	٣٥	١١٨
المجموع	١٦٦	١٣٢	١٣٩	١٦٣	٦٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن توزيع أفراد العينة متقارب في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي .

- **أدوات الدراسة :**
- **أ- مقياس الشعور بالسعادة :**

وضعت الباحثة هذه الأداة في ضوء التراث النظري لمتغير الشعور بالسعادة وذلك لتقدير المستوى العام للشعور بالسعادة لدى طالبات كلية التربية .

- **خطوات بناء المقياس :**

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات التالية:

7 الإطلاع على الأطر النظرية النفسية والدراسات السابقة التي تهتم بمتغير الشعور بالسعادة وخاصة لدى الفئة العمرية (المرحلة الجامعية) موضوع اهتمام الدراسة الحالية.

7 تم الاطلاع على عدد من المقاييس و التي تقيس الشعور بالسعادة أو أحد مكوناته وذلك للاستفادة منها في إعداد المقياس مثل :(قائمة أكسفورد للسعادة إعداد أرجايل تعريب أحمد عبد الخالق، ١٩٨٩)(مقياس الرضا عن الحياة إعداد مجدي الدسوقي، ١٩٩٩)(قائمة بار أون للذكاء الوجداني ١٩٩٧،)

7 قامت الباحثة بإعداد استبانة مفتوحة تضم عدد (٤) من الأسئلة المفتوحة وهي على النحو التالي :

- ما مفهومك عن السعادة من وجهة نظرك ؟
- ما الأسباب التي مرت بك وأدت إلى شعورك بالسعادة ؟
- صفي مشاعرك في تلك اللحظات التي شعرت فيها بالسعادة ؟
- ما هي العوامل التي تحول دون تحقيقك للسعادة ؟

تم طرح الأسئلة على مجموعة بلغت (٨٩) فرداً بينهم (٨) من الأساتذة المختصين في علم النفس والباقي من غير المختصين (تربويين، موظفين، معلمات، طبيبات، طالبات الجامعة).

و قد أسفرت نتائج الخطوات السابقة عن عدد كبير من الاستجابات التي عبرت عن الشعور بالسعادة وأسبابها ومنها:الإيمان بالله ، وقوة الصلة به وخشيته في السر والعلن ،والراحة النفسية ، والشعور بالأمن ، محبة الوالدين وتفهمهم ورضاهم ، وجود زوج محب ، حب الآخرين ، الصحة النفسية والجسمية والعقلية ، قضاء أنشطة فراغ ممتعة ، علاقات اجتماعية ناجحة ، توفر الأصدقاء الجيدين ، القدرة على حل المشكلات ،مساعدة الآخرين،النجاح في الدراسة والعمل ، الزواج الناجح ،الشعور بقرب تحقيق الأهداف، الأمومة ،أداء العبادات المختلفة.

كما اتضح من الخطوات السابقة عدد من الاستجابات التي قد تحول دون تحقيق الشعور بالسعادة وهي:الأمراض ، الفقر، الفراق، المشكلات العائلية، وفاة شخص عزيز، الإحساس بالظلم، الحروب، الهموم، المعاصي، الطلاق، الخيانة، الملل، الضغوط النفسية.

ولتحديد مكونات الشعور بالسعادة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

7 عمل جدول تكراري لمجموع الاستجابات التي حصلت عليها الباحثة بغرض تمييز أكثر الاستجابات تكرارا لتأخذ وزنها في المقياس.

7 تم الاستفادة من عدد من البنود في المقاييس المذكورة سابقا والتي تقيس الشعور بالسعادة أو أحد مكوناته .

7 تصنيف ما تم جمعه من استجابات في مجموعات وفقاً للمحتوى مما أسفر عن ظهور (٨) مكونات ، يجمع كل منها الاستجابات ذات المضمون المشترك والتي شكلت في مجموعها مكونات مقياس الشعور بالسعادة وهي : علاقة الفرد بربه ،علاقة الفرد بنفسه ،علاقة الفرد بالآخرين، الرضا ،التفاؤل ،أنشطة أوقات الفراغ، الصحة الجسمية، وجدان إيجابي مرتفع في مقابل وجدان سلبي منخفض .

وبذلك تمت صياغة (٦٦) بنداً للمقياس ، لكل بند ثلاث إجابات محتملة (دائما، أحيانا، نادرا) ، تختار منها المفحوصة ما ينطبق عليها.

- **تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية** :

طبق المقياس المقترح على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) طالبة من طالبات الكلية لها نفس خصائص العينة الأصلية ، وذلك للتأكد من مدى ملائمة بنود

المقياس ووضوحها للمفحوصات ؛ و من الملاحظات والاستنتاجات التي حصلت عليها الباحثة خلال موقف التطبيق تم إجراء بعض التعديلات في صياغة البنود.

- **عرض المقياس على المحكمين** :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم نفس وعددهم (٩) محكما ، منهم أحمد عبد الخالق، وفريح العنزي ،ومايسة النيال ،وماجدة خميس الذين يتمتعون بالخبرة فقد سبق لهم بناء مقاييس عن الشعور بالسعادة وهم مؤهلين للحكم علي بنود المقياس، وقد حددت الباحثة نسبة اتفاق قدرها (٨٠٪) فأكثر لقبول العبارة.

- **المقياس في صورته النهائية** :

في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية ونتائج التحكيم ؛ أجريت التعديلات اللازمة على المقياس ، والتي تضمنت إعادة صياغة بعض بنود ، وإعادة توزيع هذه البنود حتى لا يكون هناك بنود سالبة متتالية ، واستبعاد بقية البنود التي لم تحصل على نسبة اتفاق من قبل المحكمين قدرها (٨٠٪) فأكثر ، فأصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٥٢) بندا .

- **طريقة حساب الدرجة**:

تصحح البنود في المقياس الحالي في ضوء (٣) أوزان للاستجابة وهي: دائماً وقيمتها (٢)، وأحياناً وقيمتها (١)، ونادراً وقيمتها (صفر) في العبارات الموجبة الاتجاه.

- **الضبط الإحصائي لمقياس الشعور بالسعادة** :

تم إجراء معالجات الضبط الإحصائية لأدوات الدراسة على عينة مكونة من (١٠٣) طالبة لهن نفس خصائص العينة الأصلية ،وقد تناولت المعالجات ما يلي:

- **صدق المقياس** :

تم حساب الصدق بعدة طرق منها :

- **الصدق البنائي أو التكويني** Construct Validity :

وتم ذلك في خطوتين : الأولى: بحساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس، وذلك بإيجاد قيمة معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس ،وتتضح قيم معاملات الارتباط من الجدول رقم (٢).

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن البنود معظمها قد حصلت على قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ماعدا بند رقم (١٩) كانت دالة عن ٠,٠٥، ولم تحصل البنود (١٠، ٣٤) على قيم معامل ارتباط دالة وباستبعاد البنود غير الدالة يصبح العدد النهائي لبنود المقياس (٥٠) بندا يتمتع بارتباطات.

الثانية: حساب قيم معاملات ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمكون المنتمية إليه وقيم معاملات ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، وتتضح قيم معاملات الارتباط في الجدول رقم (٣).

جدول (٢):يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالسعادة حيث ن = (١٠٣)

بند	قيم معاملات الارتباط	بند	قيم معاملات الارتباط	بند	قيم معاملات الارتباط	بند	قيم معاملات الارتباط
١	٠.٣١٢**	١٤	٠.٦٤٩**	٢٧	٠.٣٧٨**	٤٠	٠.٥٣٧**
٢	٠.٣٦٦**	١٥	٠.٥٤٣**	٢٨	٠.٣٥٦**	٤١	٠.٣٣٧**
٣	٠.٣٦٦**	١٦	٠.٣٣٢**	٢٩	٠.٤٨٦**	٤٢	٠.٤٢٧**
٤	٠.٤٢٢**	١٧	٠.٥٣٧**	٣٠	٠.٦٠٠**	٤٣	٠.٤٧٤**
٥	٠.٢٣٧**	١٨	٠.٣٦٩**	٣١	٠.٣٨٥**	٤٤	٠.٦٨**
٦	٠.٣٢٩**	١٩	٠.١٩٧*	٣٢	٠.٤٠٩**	٤٥	٠.٥٥٧**
٧	٠.٢٨٦**	٢٠	٠.٦١٢**	٣٣	٠.٤٩٣**	٤٦	٠.٤٩٧**
٨	٠.٣٠٥**	٢١	٠.٢٩٩**	٣٤	٠.١٨٢	٤٧	٠.٣٠٩**
٩	٠.٥٢٧**	٢٢	٠.٣٩٣**	٣٥	٠.٢٨٥**	٤٨	٠.٣٧٠**
١٠	٠.١٦٢	٢٣	٠.٣٢٢**	٣٦	٠.٥٤٨**	٤٩	٠.٥١٨**
١١	٠.٤٥٤**	٢٤	٠.٢٧١**	٣٧	٠.٤٩٦**	٥٠	٠.٥١٣**
١٢	٠.٢٠٦**	٢٥	٠.٦٧٠**	٣٨	٠.٥٣١**	٥١	٠.٤٤٠**
١٣	٠.٣٣٥**	٢٦	٠.٢٧٨**	٣٩	٠.٢٩٥**	٥٢	٠.٤٤٤**

جدول رقم (٣): قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمكون المنتمية إليه وقيم معاملات ارتباط المكونات بالدرجة الكلية لمقياس الشعور بالسعادة

م	المكونات	رقم البند	البند	ارتباط البند بالمكون	ارتباط المكون بالمقياس
١	وجدان ايجابي- سلبي	٢	أميل إلى الضحك وتبادل الدعابة.	٠.٥٢❖❖	٠.٨٣❖❖
		١٧	أجد متعة في كل شيء.	٠.٦٢❖❖	
		١٨	من الصعب أن استمتع بحياتي.	٠.٥٧❖❖	
		٢١	أشعر بالسرور كلما أنجزت شيئا ما.	٠.٣٢❖❖	
		٢٢	من الصعب على أن ابتسم.	٠.٥٢❖❖	
		٣١	أبتعد عن الهموم والمشكلات.	٠.٥٢❖❖	
		٣٥	لم اشعر بالضيق من شيء فعلته.	٠.٣١❖❖	
		٤٤	أنا في حالة فرح وابتهاج.	٠.٦٢❖❖	
٢	التفاؤل	١١	أنا شخصية متفائلة.	٠.٦٢❖❖	٠.٨٢❖❖
		١٤	اشعر أن حياتي مشرقة ومليئة بالأمل.	٠.٧٦❖❖	
		٣٠	أشعر بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل حيال المستقبل.	٠.٦٧❖❖	
		٣٣	أشعر بأنني أسوأ حالا من الآخرين.	٠.٦٠❖❖	
		٣٧	أعاني من مشاعر اليأس وخيبة الأمل.	٠.٦٩❖❖	
		٣٨	يبدو لي أن العالم كله جميل.	٠.٦٠❖❖	
٣	الرضا	٢٠	أشعر بالرضا والارتياح من ظروف حياتي.	٠.٧٢❖❖	٠.٧٩❖❖
		٢٥	أنا سعيدة بأسلوب حياتي.	٠.٨٠❖❖	
		٢٩	أحب الحياة كما هي.	٠.٦٨❖❖	
		٣٩	أجد سعادة في الحصول على ثمرة مجهودي.	٠.٢٨❖❖	
		٥٠	لدي نظرة إيجابية عامة تجاه المجتمع الذي أعيش فيه.	٠.٧٣❖❖	
٤	علاقة	١	لدي تأثير مرح على الآخرين.	٠.٤٣❖❖	٠.٧٨❖❖

	الفرد بالآخرين	٣	أفراد أسرتي مصدر سعادتي.	٠,٥٣	
		١٦	أحرص على مساعدة الغير.	٠,٤٥	
		١٩	أتسلى وأمزح مع الآخرين.	٠,٣٣	
		٢٣	يتسم سلوكي مع الآخرين بالتسامح.	٠,٣٩	
		٢٧	أتقبل الآخرين و أتعايش معهم كما هم.	٠,٤٩	
		٣٦	يمتدح الآخرون أفكاري وآرائي.	٠,٥٧	
		٤٢	لا أشعر بالثقة تجاه سلوكي الاجتماعي.	٠,٥٠	
		٤٨	لدي أصدقاء حميمون أبادلهم الحديث الودي.	٠,٤٨	
		٥١	اشعر بأن أسرتي متماسكة؛ الأمر الذي يمنحني الدعم الأسري.	٠,٥٧	
		٥	اعتقد أنني جذابة إلى ابعد الحدود.	٠,٣٢	
		٦	من السهل علي أن أعبر عن مشاعري.	٠,٤٧	
		٨	أتقبل نقد الآخرين.	٠,٤٦	
		١٥	أتكيف مع كل شيء أريد عمله.	٠,٧٣	
		٢٦	أنا أنظر للحياة نظرة واقعية بعيدة عن المثاليات.	٠,٤٠	
		٤٠	استطيع التأثير على الأحداث بشكل إيجابي.	٠,٦٥	
		٤٣	أشعر بأنني قادرة على القيام بأي عمل.	٠,٥٤	
		٤٧	لا اشعر أنني متحكمة في جميع نواحي حياتي.	٠,٥٠	
		١٢	لا أواظب على أداء الصلوات في أوقاتها.	٠,٣٥	
		٢٤	أحرص على أداء الأعمال الصالحة تحسبا للجزاء.	٠,٤٥	
		٢٨	ألجأ إلى استخارة الله تعالى في ما أقدم عليه من أمور حياتي.	٠,٦٣	
		٣٤	أشعر بالطمأنينة حينما أتوجه بالدعاء إلى الله.	٠,٣٧	
		٤١	أداوم على قراءة ورد من القرآن الكريم يوميا.	٠,٥٩	
		٤٥	حياتي ذات معنى تام وهدف واضح.	٠,٥٠	
		٤٦	أحرص على أذكار الصباح والمساء.	٠,٧٩	
		٩	أقضي أوقات فراغي في أنشطة ممتعة.	٠,٦٧	
		١٠	ممارسة التمرينات الرياضية مصدر سعادتي.	٠,٥٦	
		٣٢	لا أستمتع بعطلة نهاية الأسبوع والإجازات الرسمية.	٠,٦١	
		٤٩	امنح نفسي جائزة إيجابية مادية أو معنوية على الأقل مرة في الأسبوع مثل التنزه أو الراحة.	٠,٧٠	
		٤	أصحو من نومي وأنا اشعر بالراحة.	٠,٧٢	
		٧	اشعر بالاطمئنان لأن حالتي الصحية جيدة.	٠,٥٦	
		١٣	اشعر بأن عندي نشاط لا حدود له.	٠,٥٨	
		٥٢	أقوم بالمشي أو بالألعاب الرياضية بانتظام.	٠,٦١	

يتضح من خلال قيم معاملات الارتباط في الجدول رقم (٣) أن جميع البنود في المقياس ترتبط بالمكونات التي تنتمي إليها، كما ترتبط المكونات بالمقياس ككل، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يدعو للاطمئنان إلى صدق بنود ومكونات مقياس الشعور بالسعادة

- **الصدق التمييزي** DISCRIMINANT VALIDITY :

وقد اتبعت الباحثة الخطوتين التاليتين :

الخطوة الأولى: إجراء المقارنة الطرفية لبنود المقياس بحساب قيمة (ت) لمتوسط درجات المنخفضات (الحاصلات على درجة أقل من الإرباعي الأدنى) ومتوسط درجات المرتفعات (الحاصلات على درجة أعلى من الإرباعي الأعلى) في بنود مقياس الشعور بالسعادة ، وتتضح نتائج هذه المقارنة من الجدول رقم (٤)

جدول رقم (٤): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات (الحاصلات على درجة أقل من الإرباعي الأدنى) ودرجات (الحاصلات على درجة أعلى من الإرباعي الأعلى) في بنود مقياس الشعور بالسعادة (صدق المقارنة الطرفية للبنود)

رقم البند	مجموعة المنخفضات ن١=٢٨		مجموعة المرتفعات ن٢=٢٨		قيمة ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٠.٨٦	٠.٥٣	١.٣٠	٠.٤٧	٣.٢٨ **
٢	١.١٤	٠.٥٩	١.٦٤	٠.٤٩	٣.٤٥ **
٣	١.٣١	٠.٦٨	١.٨٩	٠.٣٢	٤.٠١ **
٤	٠.٥٩	٠.٥٠	١.٢١	٠.٦٣	٤.٠٤ **
٥	٠.٧١	٠.٦٠	١.١١	٠.٦٤	٢.٣٧ *
٦	٠.٧١	٠.٨١	١.٣٣	٠.٦٨	٣.٠٧ **
٧	١.٣٩	٠.٦٣	١.٦٣	٠.٥٧	١.٤٧
٨	٠.٨٦	٠.٥٣	١.٢٥	٠.٥٢	٢.٨٢ **
٩	٠.٢٩	٠.٤٦	١.٢٦	٠.٦٦	٦.٣٩ **
١٠	٠.٣٦	٠.٦٨	٠.٥٦	٠.٧٠	١.٠٧
١١	٠.٩٦	٠.٦٤	١.٦٤	٠.٥٦	٤.٢٤ **
١٢	١.٢٩	٠.٧١	١.٥٧	٠.٦٩	١.٥٢
١٣	٠.٥٧	٠.٦٣	١.١٤	٠.٥٣	٣.٦٧ **
١٤	٠.٦٤	٠.٦٨	١.٦٥	٠.٤٩	٦.٣٣ **
١٥	٠.٨٢	٠.٧٢	١.٧١	٠.٤٦	٥.٥١ **
١٦	١.٤١	٠.٥٧	١.٨٦	٠.٣٦	٣.٤٨ **
١٧	٠.٦٢	٠.٦٨	١.٥٢	٠.٥١	٥.٥٨ **
١٨	١.١٩	٠.٦٢	١.٦٨	٠.٥٥	٣.١٢ **
١٩	١.٣٧	٠.٥٧	١.٦٨	٠.٥٥	٢.٠٥ *
٢٠	٠.٧٦	٠.٥٨	١.٧٩	٠.٤٢	٧.٦٨ **
٢١	١.٦٩	٠.٤٧	١.٩٦	٠.١٩	٢.٩١ **
٢٢	١.٣٤	٠.٦١	١.٩٣	٠.٢٦	٤.٧٠ **
٢٣	١.٤٨	٠.٥٧	١.٨٦	٠.٣٦	٢.٩٧ **
٢٤	١.٥٥	٠.٥٧	١.٨٩	٠.٣٢	٢.٧٤ **
٢٥	٠.٦٩	٠.٦٠	١.٧٥	٠.٤٤	٧.٥٩ **
٢٦	١.١٠	٠.٨٢	١.٦١	٠.٥٠	٢.٨٢ **
٢٧	٠.٩٠	٠.٦٢	١.٦١	٠.٦٣	٤.٣٠ **
٢٨	١.٠٠	٠.٦٦	١.٥٧	٠.٦٣	٣.٣٥ **
٢٩	٠.٨٣	٠.٧١	١.٥٧	٠.٥٠	٤.٥٤ **
٣٠	٠.٩٠	٠.٦٧	١.٨٦	٠.٣٦	٦.٧٧ **
٣١	٠.٩٣	٠.٨٤	١.٤٦	٠.٥٨	٢.٧٨ **
٣٢	١.٠٠	٠.٦٨	١.٦٤	٠.٥٦	٣.٨٤ **
٣٣	١.١٠	٠.٧٧	١.٨٢	٠.٣٩	٤.٤٥ **
٣٤	١.٨٦	٠.٣٥	٢.٠٠	٠.٠٠	٢.١٢ *
٣٥	٠.٦٢	٠.٥٦	١.١١	٠.٤٢	٣.٧٢ **
٣٦	٠.٧٦	٠.٥١	١.٦٤	٠.٤٩	٦.٦٨ **
٣٧	٠.٩٧	٠.٦٨	١.٦٨	٠.٤٨	٤.٥٧ **
٣٨	٠.٥٥	٠.٥٧	١.٤٣	٠.٥٠	٦.١٣ **
٣٩	١.٧٩	٠.٤٩	١.٩٦	٠.١٩	١.٧٥
٤٠	٠.٧٩	٠.٦٢	١.٥٤	٠.٥١	٤.٩٤ **
٤١	٠.٦٩	٠.٦٠	١.٢٥	٠.٦٥	٣.٣٩ **
٤٢	٠.٩٧	٠.٧٣	١.٥٧	٠.٦٩	٣.٢٢ **
٤٣	٠.٩٧	٠.٥٧	١.٧١	٠.٥٤	٥.١٣ **
٤٤	٠.٧٩	٠.٦٢	١.٧٥	٠.٤٤	٦.٦٩ **
٤٥	٠.٨٦	٠.٧٤	١.٧٥	٠.٤٤	٥.٥١ **
٤٦	٠.٦٩	٠.٦٦	١.٥٧	٠.٦٣	٥.١٤ **
٤٧	٠.٧٢	٠.٥٩	١.٢٩	٠.٦٦	٣.٣٩ **
٤٨	١.١٧	٠.٧٦	١.٧٥	٠.٥٢	٣.٣٧ **
٤٩	٠.٦٩	٠.٨١	١.٧٥	٠.٥٩	٥.٧٠ **
٥٠	٠.٧٩	٠.٦٣	١.٦٤	٠.٤٩	٥.٦٩ **
٥١	١.٠٧	٠.٧٠	١.٧١	٠.٥٤	٣.٨٩ **
٥٢	٠.١٧	٠.٣٨	٠.٧٥	٠.٧٠	٣.٨٤ **

الخطوة الثانية : إجراء المقارنة الطرفية لكل مكون على حدة ، بحساب قيمة (ت) لدرجات أعلي ٢٧٪ ودرجات أدنى ٢٧٪ على كل مكون ، وذلك بعد حساب قيمة (ف) لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين في كل مكون ، وإجراء تعديل لقيمة (ت) في حالة عدم تجانس التباين ،وتتضح نتائج هذه المقارنة من الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المنخفضات (الحاصلات على درجة أقل من الإرباعي الأدنى) و المرتفعات (الحاصلات على درجة أعلى من الإرباعي الأعلى) في مكونات مقياس الشعور بالسعادة (صدق المقارنة الطرفية للمكونات)

المكونات	مجموعة المنخفضات ن١=٢٨		مجموعة المرتفعات ن٢=٢٨		قيمة ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الصحة الجسمية	٢.٦٢	١.٣٥	٤.٦٨	١.٣٩	٥.٦٨ **
علاقة الفرد بنفسه	٦.٥٩	١.٨٢	١١.٤٦	١.٩٠	٩.٩١**
علاقة الفرد بربه	٧.٩٠	١.٩٩	١١.٥٤	١.٧٥	٧.٣٢**
علاقة الفرد بالآخرين	١٠.٩٣	٢.٥٨	١٦.٨٢	١.٦٦	١٠.٣٠**
التفاؤل	٥.٠٧	٢.٢٣	٩.٩٦	١.٣٢	١٠.١١**
وجدان ايجابي-سلبي	٨.٢١	١.٨٢	١٣.٠٠	١.٣١	١١.٤٦**
الرضا	٤.٨٣	١.٧١	٨.٧١	١.٠١	١٠.٤٧**
أنشطة وقت الفراغ	٢.٢٤	١.٥٥	٥.١٤	١.٤١	٧.٣٩**

وقد تبين من فحص مستوى الدلالة أن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة المنخفضات ومجموعة المرتفعات في مكونات مقياس الشعور بالسعادة دالة عند مستوى ٠,٠١ في جميع مكونات مقياس الشعور بالسعادة .

و تستنتج الباحثة من هذا التحليل الإحصائي أن:

- قدرة التمايز الطرفي بين المستوى الأدنى و المستوى الأعلى مقبولة حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) كل مكون من مكونات الشعور بالسعادة ، بالإضافة إلى دلالة (ت) على كل بند من بنود المقياس .
- هذه النتائج تؤكد صدق المقياس وقدرته على قياس ما وضع لقياسه .

- **ثبات درجات المقياس**:

تم حساب ثبات درجات المقياس باستخدام الطرق التالية :

- **طريقة التجزئة النصفية** Split-Half Method :

تم حساب قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار على عينة الصدق (١٠٣)طالبة ،مع تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان – براون وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٨٩ وهي قيمة مرتفعة للثبات .

- **طريقة كرونباخ (معامل الفا)** Alpha Coefficient :

تم استخدام معامل الفا كرونباخ في التحقق من ثبات درجات المقياس ،وذلك على عينة الصدق ، وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٩١ وهي قيمة مرتفعة جدا للثبات. يلاحظ ارتفاع قيم معاملات الثبات الناتجة من كلا الطريقتين،مما يدل على ثبات درجات المقياس الحالي.

- **ب - مقياس البروفيل الشخصي لجوردن**:

هو مقياس للشخصية ، وضعه جوردن عام (١٩٧٣) ، وقام باقتباسه وإعداده باللغة العربية جابر عبد الحميد جابر ، وفؤاد أبو حطب . ويزودنا هذا الاختبار بقياس لأربعة جوانب للشخصية لها أهميتها في الأعمال اليومية بالنسبة للشخص السوي، وهذه الجوانب الأربعة مستقلة نسبيا وهي: السيطرة،المسؤولية،الاتزان الانفعالي،الاجتماعية.

- **بناء المقياس** :

يتكون البروفيل من (١٨) مجموعة من العبارات الوصفية تشتمل كل مجموعة على أربع عبارات ، وتمثل كل عبارة إحدى سمات الشخصية الأربع جملتان من الأربع تتشابهان من حيث أن لهما قيمة تفضيلية عالية ، والجملتان الأخيرتان متساويتان في القيمة التفضيلية المنخفضة.

- **تفسير سمات الشخصية في المقياس** :

تفسر الدرجات المرتفعة والمنخفضة على كل مقاييس البروفيل الشخصي على النحو الآتي:

١- السيطرة (أ) Ascendancy : يحصل الأفراد المسيطرون لغوياً ، والذين يتخذون دورا ناشطا في الجماعة ، والواثقون من أنفسهم ،والجازمون المصرون في علاقاتهم بالآخرين، والذي يميلون إلى اتخاذ القرارات مستقلين عن غيرهم على درجة عالية على هذا المقياس .

أما الذين يقومون بدور سلبي في الجماعة، والذين ينصتون أكثر مما يتكلمون، ومن لديهم نقص في الثقة بالذات ، والذين يتركون الآخرين يأخذون الدور القيادي، والذين يعتمدون على الآخرين بشكل واضح في التماس النصيحة فإنهم في العادة يحصلون على درجات منخفضة.

٢- المسؤولية (ب) Responsibility : إن الأفراد الذين يقدرون على الاستمرار في أي عمل يكلفون به ، والمثابرون والمصممون ،والذي يمكن الاعتماد عليهم يحصلون على درجة عالية على هذا المقياس . أما الأفراد العاجزون عن الاستمرار في العمل الذي لا يميلون إليه ، والذين يميلون إلى التقلب ،أو إلى عدم القيام بمسؤولياتهم فإنهم يحصلون عادة على درجات منخفضة .

٣- الإتزان الانفعالي (ج) Emotional Stability : يحصل الأفراد المتزنون انفعاليا على درجات عالية على هذا المقياس . وهم عادة بمنأى عن القلق والتوتر العصبي . وترتبط الدرجات المنخفضة بالقلق الشديد، والحساسية الزائدة، والعصبية، وعدم تحمل الإحباط، وبصفة عامة تدل الدرجة المنخفضة على اتزان انفعالي ضعيف.

٤- الاجتماعية (د)Sociability : يحصل الأفراد الاجتماعيون على درجة عالية على هذا المقياس وهم يحبون مخالطة الناس،و العمل معهم ، ويرغبون في التجمعات. و تدل الدرجات المنخفضة على نقص في هذه النواحي وتحديدا للاتصالات الاجتماعية، وفي الحالات المتطرفة تجد تجنبا فعليا للعلاقات الاجتماعية.

- **كيفية الاستجابة على المقياس**:

يطلب من المفحوص أن يضع علامة على جملة من الجمل الأربع باعتبارها تنطبق عليه بأكبر درجة ، وعلى جملة أخرى باعتبارها تنطبق عليه بأقل درجة ، وبناءً على ذلك فإن هذا الأسلوب من الاختيار يتيح للأفراد أن يرتبوا الجمل الأربع في ثلاث رتب ، وهم لا يستطيعون أن يستجيبوا استجابة قبول لجميع العبارات، كما يحدث في مقاييس التقرير الذاتي المألوفة ، ويترتب على هذا التنظيم أن البروفيل بالمقارنة بالاستخبارات التقليدية أقل قابلية للتشويه ❖ من قبل الأفراد الذين يحاولون أن يعطوا صورة طيبة عن أنفسهم.

- - **طريقة تصحيح المقياس**:

يصحح البروفيل الشخصي باستخدام مفتاح التصحيح الذي يشتمل على أربعة أقسام:

- القسم الأول: ورمزه (أ) لتصحيح مقياس السيطرة.
- القسم الثاني : ورمزه (ب) لتصحيح مقياس المسؤولية.
- القسم الثالث: ورمزه (ج) لتصحيح مقياس الاتزان الانفعالي.
- القسم الرابع: ورمزه (د) لتصحيح مقياس الاجتماعية.

ويفضل بعض المصححين تصحيح سمة واحدة في جميع كراسات الاختبار قبل الانتقال إلى السمة التالية ، ومن محاسن هذه الطريقة أن احتمال استخدام المصحح لمفتاح خاطئ يكون نادر الحدوث.

وقبل أن يبدأ التصحيح يجب أن يفحص المصحح أعمدة المربعات للتأكد من الالتزام التام بتعليمات الاختبار ، وقد يحذف المفحوص مجموعة من العبارات ، فإذا حدث مثل هذا فيما لا يزيد عن مجموعتين من المجموعات الثماني عشرة يمكن تصحيح الاختبار واستخدام الدرجات لأنها تكون في نطاق الخطأ المعياري للدرجات التي يحصل عليها المفحوص في حال إكماله للاختبار وإجاباته عليه حسب التعليمات تماما.

وبعد ذلك يبدأ المصحح في استخدام المفتاح ، فمثلاً عند تصحيح مقياس السيطرة (أ) يستخدم المصحح القسم الأول من المفتاح وعنوانه (أ) السيطرة ، فيضع عمودي (أكثر) و (أقل) من مربعات هذا القسم وعنوانهما ص٢ على عمودي مربعات ص٢ من كراسة الاختبار المطابقين لهما ، ولابد من التأكد من تطابق المربعات تماما ، ثم يجمع عدد العلامات التي تظهر من ثقوب المفتاح ، ويسجل هذا العدد في المربع (أ) أسفل ص٢ من كراسة الاختبار ، ثم ينتقل إلى ص٣ ، ويضع الدرجة في المربع (أ) أسفل هذه الصفحة ، ثم ص ٤ . وبعد ذلك ينتقل المصحح إلى القسم الثاني وعنوانه (ب) المسؤولية ، ثم يضع الدرجة الخاصة بهذه السمة في المربع (ب) أسفل صفحات كراسة الاختبار ، وبالمثل يتم تصحيح السمة الثالثة (ج) الاتزان الانفعالي ، ثم السمة الرابعة (د) الاجتماعية (الدرجة القصوى لكل سمة ٣٦).

---

* *المقصود انحراف الاستجابة*

- **صدق المقياس في البيئة العربية** :

قام أبو حطب (١٩٧١) بإجراء دراسة للتأكد من صدق التكوين الفرضي للمقياس على عينة مكونة من (٨٠) طالبة قسمت إلى أربع مجموعاتٍ من حيث تفضيل الفن المعتاد والفن الحديث وقد أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعات الأربع في بعض السمات التي يتكون منها المقياس.كما أجرى جابر دراسة حول الصدق التلازمي للبروفيل الشخصي على خريجات معاهد الخدمة الاجتماعية والتربية الرياضية وأشارت النتائج إلى أن السمة الوحيدة التي ميزت بين المجموعتين هي الاجتماعية.

- **صدق المقياس في البيئة السعودية**:

قامت آمال صادق (١٩٧٧م) بحساب صدق وثبات مقياس البروفيل الشخصي على البيئة السعودية وتم إيجاد معامل الصدق بطريقة الصدق المرتبط بالمحكات حيث تم حساب معاملات الارتباط بين سمات البروفيل الشخصي و محكات تقدير الذات وتقدير الآخرين والاستبصار الذاتي المهني وكانت قيم معاملات الارتباط لسمة السيطرة في محك تقدير الذات (٠,٩٣) وفي محك تقدير الآخرين (٠,٣٧) ، وفي محك الاستبصار الذاتي (٠,٣٧). أما سمة المسؤولية فكانت (٠,٥٠) في محك تقدير الذات و (٠,١١) في محك تقدير الآخرين و(٠,٢٢) في محك الاستبصار الذاتي . أما سمة الاتزان الانفعالي فكانت (٠,٥٢) في محك تقدير الذات و (٠,٢٠) في محك تقدير الآخرين و (٠,٣٦) في محك الاستبصار الذاتي . أما سمة الاجتماعية فكانت (٠,٥٠) في محك تقدير الذات و(٠,٣٦) في محك تقدير الآخرين و (٠,٢١) في محك الاستبصار الذاتي.

- **صدق المقياس في الدراسة الحالية** :

- **الصدق البنائي أو التكويني** Construct Validity :

و تم حساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس وذلك بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس وتتضح قيم معاملات الارتباط من الجداول أرقام (٦، ٧، ٨، ٩).

جدول (٦): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس و الدرجة الكلية لمقياس المسئولية ن = ٤٠

بند	قيم معاملات الارتباط	بند	قيم معاملات الارتباط
١	**٠,٥٠٥	١٠	**٠,٢٩٦
٢	**٠,٤٨٧	١١	**٠,٤٧١
٣	**٠,٤٦٤	١٢	**٠,٤٧٠
٤	**٠,٣٧٧	١٣	**٠,٤٦٤
٥	**٠,٤٧٤	١٤	**٠,٥٩٠
٦	**٠,٤٨١	١٥	**٠,٥٥٩
٧	**٠,٥٥٩	١٦	**٠,٣٨١
٨	**٠,٥٠١	١٧	**٠,٥٤٦
٩	*٠,٢٤٣	١٨	**٠,٥٦٣

يظهر من الجدول أن البنود جميعها دالة عند ٠,٠١ ماعدا بند (٩) فهي دالة عند ٠,٠٥ وهذا يدل على صدق المقياس للسمة التي يراد قياسها.

جدول (٧): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس السيطرة ن = ٤٠

بند	قيم معاملات الارتباط	بند	قيم معاملات الارتباط
١	**٠.٥١٧	١٠	**٠.٥٢٢
٢	**٠.٥٨٢	١١	**٠.٥٣٦
٣	**٠.٥٤٤	١٢	**٠.٢٧٧
٤	**٠.٥٠٤	١٣	**٠.٥٨٢
٥	**٠.٥٢١	١٤	**٠.٣٤١
٦	**٠.٥٣٢	١٥	**٠.٤٠٧
٧	**٠.٣٥٦	١٦	**٠.٤٣٨
٨	**٠.٥٨٩	١٧	**٠.٤٢٠
٩	**٠.٥٠٣	١٨	**٠.٤٥١

يظهر من الجدول أن البنود جميعها دالة عند ٠,٠١

جدول (٨): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس الاجتماعية ن = ٤٠

بند	قيم معاملات الارتباط	بند	قيم معاملات الارتباط
١	**٠.٣٩٣	١٠	**٠.٤٣١
٢	**٠.٤٢٢	١١	**٠.٥٤٢
٣	**٠.٥٦٩	١٢	**٠.٥٢٢
٤	**٠.٥٦٩	١٣	**٠.٤٣٨
٥	**٠.٥٥٦	١٤	**٠.٥٤٩
٦	**٠.٤٧٥	١٥	**٠.٥٤٩
٧	**٠.٢٩٥	١٦	**٠.٦١٦
٨	**٠.٤٦٨	١٧	**٠.٤٤٣
٩	**٠.٤١٩	١٨	**٠.٣٦٥

يظهر من الجدول أن العبارات جميعها دالة عند ٠,٠١

جدول (٩): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي ن = ٤٠

بند	قيم معاملات الارتباط	بند	قيم معاملات الارتباط
١	**٠.٣٤٢	١٠	**٠.٣١١
٢	**٠.٣٧١	١١	**٠.٦٥١
٣	**٠.٥٦٥	١٢	**٠.٤٩٧
٤	**٠.٤٩٠	١٣	*٠.٢٤٩
٥	**٠.٥٤٧	١٤	**٠.٥٢٣
٦	**٠.٣٨٧	١٥	**٠.٥٠٩
٧	**٠.٥١٩	١٦	**٠.٤١٦
٨	**٠.٥٩٩	١٧	**٠.٤٥١
٩	**٠.٣٤٤	١٨	**٠.٤٣٩

يظهر من الجدول أن البنود جميعها دالة عند ٠,٠١ ماعدا عبارة (١٣) فهي دالة عند ٠,٠٥ وهذا يدل على صدق المقياس للسمة التي يراد قياسها.

يتضح من خلال قيم معاملات الارتباط في الجداول أرقام(٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١)أن جميع البنود لكل سمة في المقياس ترتبط بالمقياس ككل ، مما يدعو للاطمئنان إلى صدق مقياس البروفيل الشخصي .

- **حساب ثبات درجات المقياس في البيئة العربية** :

أشار جابر و أبو حطب (١٩٧٣م) أنه تم حساب معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار ، حيث تم حساب معاملات ثبات المقاييس الأربع للبروفيل الشخصي عن طريق إعادة الاختبار على عينة من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية ، بفاصل زمني مقداره شهران ،وكانت قيم معامل الثبات لسمة السيطرة (٠,٧١) ،وسمة المسئولية (٠,٦٧) و سمة الاتزان الانفعالي (٠,٦٩)، و سمة الاجتماعية (٠,٧٨) (جوردن ، ١٩٧٣).

- **حساب ثبات درجات المقياس في البيئة السعودية** :

قامت آمال صادق (١٩٧٧م) بتقنين البروفيل الشخصي على البيئة السعودية وقد تم إيجاد معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار على (٤٤) طالبة جامعية بفاصل زمني مقداره شهران ، وكانت معاملات الثبات لسمة السيطرة (٠,٥٣) لسمة المسئولية (٠,٦٠) ، لسمة الاتزان الانفعالي (٠,٤٠)، لسمة الاجتماعية (٠,٦٣).

- **ثبات درجات المقياس في الدراسة الحالية** :

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام الطرق التالية :

- * **طريقة التجزئة النصفية** Split-Half Method :

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار على عينة الصدق ، مع تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان – براون وتتضح قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من الجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠): قيم معامل ثبات درجات مقياس البروفيل الشخصي بطريقة التجزئة النصفية ن = ٤٠

المتغير	تعديل سبيرمان – براون
سمة السيطرة	٠,٧٩
سمة المسئولية	٠,٧٤
سمة الاتزان الانفعالى	٠,٧٧
سمة الاجتماعية	٠,٧٣

- **طريقة كرونباخ (معامل الفا)** Alpha Coefficient :

تم استخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات درجات المقياس ، وذلك على عينة الصدق . وتتضح قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من الجدول رقم (١١)

جدول رقم (١١): قيم معامل ثبات درجات مقياس البروفيل الشخصي بطريقة كرونباخ

ن=٤٠

المتغير	معامل ألفا
سمة السيطرة	٠,٨٠
سمة المسئولية	٠,٧٨
سمة الاتزان الانفعالي	٠,٧٧
سمة الاجتماعية	٠,٧٩

يتضح من الجدولين رقم (١٠) ورقم (١١) ارتفاع قيم معاملات الثبات الناتجة من كلا الطريقتين لكل سمة مما يدل على ثبات درجات المقياس الحالي.

- **ج : إجراءات التطبيق الميداني :**

قامت الباحثة بتطبيق كل من مقياس الشعور بالسعادة ومقياس البروفيل الشخصي على (٦٢٨) طالبة من طالبات كلية التربية ، وقد تم التطبيق على أفراد العينة بشكل جمعي، في قاعات الدراسة الخاصة بكل فرقة ، وتراوحت أعداد الطالبات في كل جلسة مابين (٢١ـ٨٤) طالبة، واستغرق ذلك (١٦) جلسة امتدت في الفترة من ١٧ربيع الأول إلى ٢٧ ربيع الأول من عام ١٤٢٧هـ بواقع (٣.٢) جلسات في اليوم الدراسي.

وقبل البدء كانت الباحثة تطلب من الطالبات الإجابة عن فقرات المقياس بدقة وموضوعية لأهمية ذلك في نتائج الدراسة ، ثم قامت الباحثة بفحص الاستمارات وتفريغ ما فيها من بيانات، وقد أسفرت هذه العملية عن استبعاد (٢٨) استمارة بسبب عدم اكتمالها أو وضوح التزييف فيها ، وبذلك أصبح العدد الكلي لعينة الدراسة الحالية (٦٠٠) طالبة .

- **د: الأساليب الإحصائية المستخدمة :**
  - التحليل العاملي للتحقق من صحة الفرض الأول.
  - اختبار (ت) T-Test للتحقق من صحة الفرض الثاني.
  - معامل الارتباط البسيط " لبيرسون " للتحقق من صحة الفرض الثالث .
  - تحليل الانحدارالمتعدد للتحقق من صحة الفرض الرابع .
  - المتوسطات والانحرافات المعيارية والإرباعيات واختبار "ت" للتحقق من صدق المقياسين .
  - معاملات ألفا كرونباخ ، تعديل سيبرمان – براون للتحقق من ثبات المقياسين .

- **تاسعاً : نتائج الدراسة ومناقشتها :**

- **أولا : عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشته :**

ينص الفرض الأول على : " أن الخصائص النفسية المكونة لمفهوم الشعور بالسعادة تنتظم في بنية عاملية متعددة العوامل " وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية :

- **مصفوفة معاملات الارتباط** (Corrolation Matrix) :

يبدأ التحليل العاملي بمصفوفة معاملات الارتباط التي تتبع فيها معادلة ارتباط العزوم لبيرسون (زكريا الشربيني ، ١٩٨٨ ، ٢٥٠) وتتضح نتيجة هذه الخطوة من الجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢) : مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الشعور بالسعادة (ن = ٦٠٠)

المكونات	الصحة الجسمية	علاقة الفرد بنفسه	علاقة الفرد بربه	علاقة الفرد بالآخرين	التفاؤل	وجدان ايجابي- سلبي	الرضا	أنشطة وقت الفراغ
الصحة الجسمية	١,٠٠							
علاقة الفرد بنفسه	٠,٣٧❖❖	١,٠٠						
علاقة الفرد بربه	٠,٢٤❖❖	٠,٢٩❖❖	١,٠٠					
علاقة الفرد بالآخرين	٠,٣١❖❖	٠,٤٣❖❖	٠,٣٧❖❖	١,٠٠				
التفاؤل	٠,٤١❖❖	٠,٤٩❖❖	٠,٣٣❖❖	٠,٤٦❖❖	١,٠٠			
وجدان ايجابي- سلبي	٠,٣٧❖❖	٠,٤١❖❖	٠,٣٤❖❖	٠,٥٥❖❖	٠,٦٠❖	١,٠٠		
الرضا	٠,٣٦❖❖	٠,٤٧❖❖	٠,٣٧❖❖	٠,٤٨❖❖	٠,٦٥❖	٠,٦٠❖❖	١,٠٠	
أنشطة وقت الفراغ	٠,٤٠❖❖	٠,٣٤❖❖	٠,٢٧❖❖	٠,٣٤❖❖	٠,٣٥❖	٠,٣٩❖❖	٠,٣٣❖	١,٠٠

** *دالة عند مستوى ٠,٠١*

ويتضح من فحص مصفوفة معاملات الارتباط أن قيم معاملات الارتباط بين مكونات الشعور بالسعادة ترتبط فيما بينها ارتباطا جوهريا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ارتفاع نسبة الارتباطات الجوهرية إلى وجود متغير نفسي عام يجمع بين هذه المكونات.

أجرت الباحثة تحليلاً عاملياً للمصفوفة الارتباطية بطريقة المكونات الأساسية (Componant) لهوتيللنج Hottelling فنتج عن ذلك مصفوفة العوامل قبل التدوير ، وهي مصفوفة لا تصلح للتفسير النفسي ،لأنها لا تكتسب الصبغة النفسية إلا بعد التدوير.

تدوير المحاور (Rotation of Axes) : اعتمدت الباحثة التدوير المائل في الدراسة الحالية واستخدمت لذلك طريقة البروماكس Promax (زكريا الشربيني ، ١٩٨٨، ٢٥٠) بعد أن خضعت المكونات للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية ، والعوامل للتدوير بطريقة البروماكس نتج عن ذلك عامل واحد فقط ؛ تبعاً للمحكات الثلاثة التالية:

- العامل الجوهري ما كان جذره الكامن ≤ ١,٠ (محك كايزر)
- محك التشبع الجوهري للمكون ≤ ٠,٥
- محك جوهرية العامل ≤ ٣ تشبعات جوهرية.

والجدول رقم (١٣) يوضح العامل المستخلص بعد التدوير

جدول (١٣) : تشبعات مكونات مقياس الشعور بالسعادة بعد التدوير على العامل العام

المكونات	التشبعات	قيم الشيوع
التفاؤل	٠,٨٠	٠,٦٣١٨٣
الرضا	٠,٧٩	٠,٦٢٢٨٠
وجدان ايجابي مرتفع- في مقابل وجدان سلبي منخفض	٠,٧٩	٠,٦٢٠٨٣
علاقة الفرد بالآخرين	٠,٧٢	٠,٥١٤٩٧
علاقة الفرد بنفسه	٠,٦٩	٠,٤٦٩٦٣
الصحة الجسمية	٠,٦١	٠,٣٦٩٩٢
أنشطة وقت الفراغ	٠,٦٠	٠,٣٥٤١٢
علاقة الفرد بربه	٠,٥٥	٠,٣٠٣٣١
نسبة التباين المفسرة	٤٨,٦٪	

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) تشبع المكونات جميعها على عامل واحد كما ظهر أن قيمة التشبعات كلها جوهرية وذلك بتشبعات تتراوح بين ٠,٥٥ و٠,٧٩، مما يؤدي لافتراض وجود عامل عام يستوعب مكونات الشعور بالسعادة. واتضح أن هذا العامل يشمل المكونات الثمانية التالية طبقا لدرجة تشبعها: التفاؤل، الرضا، وجدان إيجابي مرتفع في مقابل وجدان سلبي منخفض، علاقة الفرد بالآخرين، علاقة الفرد بنفسه، الصحة الجسمية، أنشطة وقت الفراغ علاقة الفرد بربه. وقد بلغت النسبة المئوية للتباين التي فسرها هذا العامل (٤٨,٦٪). ويظهر أن جميع تشبعات المكونات على العامل موجبة ، وتجمع مكونات الشعور بالسعادة تحت عامل واحد يكشف لنا أن متغير الشعور بالسعادة هو متغير أحادي البعد مكوناته هي :

١- **التفاؤل** (و يقصد به ارتفاع الروح المعنوية والشعور بالطمأنينة تجاه الأمور المستقبلية) وتشبعه(٠,٧٩٥) ، وقد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ٦ بنود ،و الجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون التفاؤل بعامل السعادة العام.

جدول (١٤): تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون التفاؤل)

المكونات	رقم البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
التفاؤل	١٠	أنا شخصية متفائلة.	٠,٥٦٤
	١٣	اشعر أن حياتي مشرقة ومليئة بالأمل.	٠,٥٥٩
	٢٩	أشعر بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل حيال المستقبل.	٠,٦٥١
	٣٢	أشعر بأنني أسوأ حالا من الآخرين.	٠,٥٢٦
	٣٥	أعاني من مشاعر اليأس وخيبة الأمل.	٠,٦٤١
	٣٦	يبدو لي أن العالم كله جميل.	٠,٥٩٢

٢- **الرضا** (وهو حالة انفعالية تنتج من قبول الشخص لذاته ولنوعية حياته ولانجازاته) وتشبعه (٠,٧٨٩)، وقد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ٥ بنود ،و الجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون الرضا بعامل السعادة العام.

جدول (١٥): تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون الرضا)

المكونات	البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
الرضا	١٩	أشعر بالرضا والارتياح من ظروف حياتي.	٠,٥٨٣
	٢٤	أنا سعيدة بأسلوب حياتي.	٠,٥٠٣
	٢٨	أحب الحياة كما هي.	٠,٥٤١
	٣٧	أجد سعادة في الحصول على ثمرة مجهودي.	٠,٥٧٥
	٤٨	لدي نظرة إيجابية عامة تجاه المجتمع الذي أعيش فيه.	٠,٥٤١

٣- **وجدان** إيجابي مرتفع (الذي يشمل الانفعالات الإيجابية كالفرح والسرور والابتهاج في مقابل وجدان سلبي منخفض والذي يشمل الانفعالات السلبية ويشمل الحزن والاكتئاب والقلق) تشبعه (٠,٧٨٩) ، و قد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ٨ بنود ، والجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون وجدان إيجابي مرتفع في مقابل وجدان سلبي منخفض بعامل السعادة العام.

جدول (١٦): تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون وجدان إيجابي مرتفع في مقابل وجدان سلبي منخفض)

المكونات	البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
وجدان ايجابي مرتفع في مقابل وجدان سلبي منخفض	٢	أميل إلى الضحك وتبادل الدعابة.	٠,٦٨٥
	١٦	أجد متعة في كل شيء.	٠,٥٧٤
	١٧	من الصعب أن استمتع بحياتي.	٠,٥٦٩
	٢٠	أشعر بالسرور كلما أنجزت شيئاً ما.	٠,٥٦٣
	٢١	من الصعب على أن ابتسم.	٠,٥٩١
	٣٠	أبتعد عن الهموم والمشكلات.	٠,٤٤٨
	٣٣	لم اشعر بالضيق من شيء فعلته.	٠,٥٩٢
	٤٢	أنا في حالة فرح وابتهاج.	٠,٥٧٣

٤- **علاقة الفرد بالآخرين** (وهي تنقسم إلى قسمين علاقته بأسرته التي تتوفر فيها الحب والحنان والتفاهم وكذلك علاقته بالآخرين عموما والتي تتسم بالمشاركة الوجدانية والتفاهم والمشاركة في حل المشكلات) وتشبعها (٠,٧١٨)، و قد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ١٠ بنود ،والجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون علاقة الفرد بالآخرين بعامل السعادة العام.

جدول (١٧): تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون علاقة الفرد بالآخرين)

المكونات	رقم البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
علاقة الفرد بالآخرين	١	لدي تأثير مرح على الآخرين.	٠,٥٨٨
	٣	أفراد أسرتي مصدر سعادتي.	٠,٦٣٦
	١٥	أحرص على مساعدة الغير.	٠,٦٢٦
	١٨	أتسلى وأمزح مع الآخرين.	٠,٦٧٨
	٢٢	يتسم سلوكي مع الآخرين بالتسامح.	٠,٦٠١
	٢٦	أتقبل الآخرين وأتعايش معهم كما هم.	٠,٤٧٠
	٣٤	يمتدح الآخرون أفكاري وآرائي.	٠,٥٧٢
	٤٠	لا أشعر بالثقة تجاه سلوكي الاجتماعي.	٠,٥٠٠
	٤٦	لدي أصدقاء حميمون أبادلهم الحديث الودي.	٠,٥٥١
	٤٩	اشعر بأن أسرتي متماسكة ؛ الأمر الذي يمنحني الدعم الأسري .	٠,٦٧٠

٥- **علاقة الفرد بنفسه** (المقصود بها قدرته على معرفة إمكاناته وتقبله لذاته بكل عيوبها ومحاسنها بالإضافة إلى ثقته بنفسه) وتشبعها (٠,٦٨٥) ، و قد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ٨ بنود ،والجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون علاقة الفرد بنفسه بعامل السعادة العام.

جدول (١٨): تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون علاقة الفرد بنفسه)

المكونات	رقم البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
علاقة الفرد بنفسه	٥	اعتقد أنني جذابة إلى ابعد الحدود.	٠,٤٥٤
	٦	من السهل على أن أعبر عن مشاعري.	٠,٥٤٥
	٨	أتقبل نقد الآخرين.	٠٥٤٥
	١٤	أتكيف مع كل شيء أريد عمله.	٠,٥٣٥
	٢٥	أنا أنظر للحياة نظرة واقعية بعيدة عن المثاليات.	٠,٤٤٣
	٣٨	استطيع التأثير على الأحداث بشكل إيجابي.	٠,٥٢١
	٤١	أشعر بأنني قادرة على القيام بأي عمل.	٠,٥٣٣
	٤٥	لا اشعر أنني متحكمة في جميع نواحي حياتي.	٠,٥١٩

٦- **الصحة الجسمية** (ويقصد بها التوافق التام بين الوظائف الجسمية المختلفة مع القدرة على مواجهة الصعوبات والتغيرات المحيطة بالإنسان والإحساس الإيجابي بالنشاط والقوة) وتشبعها (٠,٦٠٨) ، وقد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ٤ بنود ، والجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون الصحة الجسمية بعامل السعادة العام .

جدول (١٩): تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون الصحة الجسمية)

المكونات	رقم البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
الصحة الجسمية	٤	أصحو من نومي وأنا اشعر بالراحة.	٠,٦٥٢
	٧	اشعر بالاطمئنان لأن حالتي الصحية جيدة.	٠,٥٠٨
	١٢	اشعر بأن عندي نشاط لا حدود له.	٠,٥٧٣
	٥٠	أقوم بالمشي أو بالألعاب الرياضية بانتظام.	٠,٧٣٥

٧- **أنشطة أوقات الفراغ** (ويقصد به أي نشاط (ذهني/ جسمي) مقصود يختاره الفرد ويؤديه برغبته في أي مكان يناسبه وذلك في أوقات فراغه على أن يسبب له هذا النشاط السعادة) وتشبعها(٠,٥٩٥) ، وقد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ٣ بنود ، والجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون أنشطة أوقات الفراغ بعامل السعادة العام.

جدول (٢٠) : تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون أنشطة أوقات الفراغ)

المكونات	البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
أنشطة وقت الفراغ	٩	أقضي أوقات فراغي في أنشطة ممتعة.	٠,٤٩٧
	٣١	لا أستمتع بعطلة نهاية الأسبوع والإجازات الرسمية.	٠,٥٧٣
	٤٧	امنح نفسي جائزة إيجابية مادية أو معنوية على الأقل مرة في الأسبوع مثل التنزه أو الراحة.	٠,٥٥٧

٨- علاقة الفرد بربه (و تقصد بها الباحثة السعادة التي تتحقق من صلة الإنسان بربه وباليقين الديني وكيفية ترجمة الفرد لهذه الصلة بالصلاة والدعاء وقراءة القرآن وأداء العمرة والحج والزكاة والصدقة وغيرها من الأعمال القلبية التعبدية والتي توفر الهناء والارتياح والطمأنينة).وتشبعها (٠,٥٥١)، و قد بلغ عدد البنود التي اندرجت تحت هذا المكون ٦ بنود ، والجدول التالي يوضح تشبع البنود المندرجة تحت مكون علاقة الفرد بربه بعامل السعادة العام.

جدول (٢١): تشبعات البنود بالعامل العام للسعادة (تحت مكون علاقة الفرد بربه)

المكونات	رقم البند	البند	تشبع البند بالعامل العام
علاقة الفرد بربه	١١	لا أواظب على أداء الصلوات في أوقاتها.	٠,٦٥٥
	٢٣	أحرص على أداء الأعمال الصالحة تحسبا للجزاء.	٠,٥٨٩
	٢٧	ألجأ إلى استخارة الله تعالى في ما أقدم عليه من أمور حياتي.	٠,٦٠٨
	٣٩	أداوم على قراءة ورد من القرآن الكريم يوميا.	٠,٥٨٦
	٤٣	حياتي ذات معنى تام وهدف واضح.	٠,٥١٢
	٤٤	أحرص على أذكار الصباح والمساء.	٠,٦٤٢

وهذه النتيجة تتفق مع ما قدمه كل من:سيدني و راينوند Sidney.; Raynond عن السعادة وارتباطها ببعض المتغيرات وذلك في كتابهما علم النفس الارتقائي ، فعرضا عدة دراسات توضح علاقة السعادة ببعض المتغيرات ومنها : الإجازات والأعياد والمناسبات الرياضية ، الألعاب ، الترفيه ، الذهاب لأماكن عامة ، المخيمات ، السياحة (أنشطة وقت الفراغ) ، تنمية الذات النجاح الثقة بالنفس (علاقة الفرد بنفسه)، تكوين علاقات سعيدة بالمدارس ، مع الناس الوجود مع أصدقاء معينين ، الإفادة من الآخرين ، الإحساس بإفادة الآخرين الحب والعائلة ، الزواج ، الأطفال(علاقة الفرد بالآخرين) والرضا عن الحياة .(Sidney L.; Raynond G.K, 1957)

كما يرى كادير(١٩٨٢) أن تحقيق السعادة لا يعتمد كثيراً على الجوانب الخارجية فإذا أردنا أن نفهم كيفية تحقيق السعادة يجب أن ندرس سمات هؤلاء الأفراد الذين يقررون أنهم سعداء ، وندرس خبرات وقت الفراغ لديهم، ودرجة تمتعهم بشبكة من العلاقات الاجتماعية المساندة ، وإيمانهم برغبتهم في المساندة الاجتماعية العميقة والدعم الاجتماعي ..(David, et al., 2000, 56-67)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة لايمبورسكي Lyubomirsky ٢٠٠٤ التي كشفت أن هناك علاقة ارتباطية بين الشعور بالسعادة وبين الرضا عن الحياة والتفاؤل.ودراسة منال السبيعي (٢٠٠٧) والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وبين الرضا عن الحياة والتفاؤل .

فيما أشارت نتائج دراسة فريح العنزي (٢٠٠١) إلى وجود ارتباط إيجابي بين الرضا عن الحياة والتفاؤل والوجدان الإيجابي بالشعور بالسعادة في مقابل ارتباط سلبي بين الشعور بالسعادة و الوجدان السلبي.

ودراسة دي نيفي وكوبير .. DeNeve,;Çooper,H, (١٩٩٧) والتي أظهرت نتائجها أن هناك سمات ارتبطت إيجابيا بالسعادة منها: الرضا عن الحياة والوجدان الايجابي .

و كشفت نتائج دراسة أحمد عبدٍ الخالق وصلاح مراد (٢٠٠١) عن وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين التقدير الذاتي للسعادة وكل من التفاؤل ومستوى التدين والصحة الجسمية. وأوضحت نتائج دراسة عادل هريدي وطريف شوقي (٢٠٠٢) أن الصحة تعتبر المنبئ الأكبر للسعادة ، يليها استقرار الحياة الأسرية ،ثم احترام الآخرين والمكانة الاجتماعية و دراسة واليس Wallis 2005 التي أظهرت أن من أهم العوامل التي ترتبط بالسعادة الشعور بالرضا عن الحياة و التدين ، وان الأفراد الذين يتمتعون بروابط و صداقات اجتماعية ، و يقضون مع عائلتهم وقتا أكبر هم الأكثر سعادة .

ودراسة هيلز و أرجايل ,Hills.& Argyle (١٩٩٨) التي كشفت عن ارتباط دال موجب بين المزاج الموجب الناتج عن أنشطة وقت الفراغ (الألعاب الرياضية

والموسيقى ، والمكتبة ، ومشاهدة التلفزيون) وبين السعادة ومما سبق ذكره يظهر تحقق الفرض الأول

- **ثانيا : نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها :**

و ينص على أن " المستوى العام للشعور بالسعادة لدى طالبات كلية التربية ينقص عن مستوى الكفاية المطلوب والذي يتحدد بقيمة المتوسط مضافا إليها وحدة انحراف معياري"

و لاختبار صحة الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات في الشعور بالسعادة وبين مستوى الكفاية المطلوب، وتتضح من خلال الجدول رقم (٢٢).

جدول رقم (٢٢): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسط العام لدرجات العينة وبين مستوى الكفاية المطلوب ن = ٦٠٠

المتوسط الحسابي (المستوى العام)	الانحراف المعياري	مستوى الكفاية المطلوب	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٦٦,١٢٠١	١٢,١٦٧٥	٧٨,٢٨٧٦	٢٤,٨١٩	٠,٠٠٠١

تشير نتائج الفرض الثاني كما تظهر من الجدول رقم (٢٢) أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١) بين المستوى العام و مستوى الكفاية المطلوب لصالح مستوى الكفاية، مما يدل على أن نتائج العينة تعتبر في حدود الأداة المستخدمة دون المستوى المطلوب في الشعور بالسعادة، وبهذا تحقق صحة الفرض الثاني.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أحمد عبد الخالق Ahmed Abdel-Khalek (٢٠٠٢) حيث أظهرت النتائج أن متوسط الشعور بالسعادة لدى أفراد العينة منخفض.

وهذه النتيجة التي تثبت وجود مؤشرات لانخفاض المستوى العام للشعور بالسعادة لدى طالبات كلية التربية يمكن إرجاع بعض أسبابها إلى المرحلة العمرية التي تعيشها طالبات الكلية مرحلة الرشد المبكر (١٨- ٣٥) ،وقد يكون في العينة إناث غير متزوجات وهذه المرحلة من العمر بالذات مرحلة قلق وتوتر بالنسبة للفتاة التي تبحث عن شريك لحياتها وهو الدور الاجتماعي الذي هيأها المجتمع له منذ ولادتها ، فأصبح العمر الزمني يمثل لها القلق إذا مر دون أن تفوز بالشريك المناسب لها . و يفضل المجتمع لها أن تحقق هذا الهدف عن بقية الحاجات السيكولوجية التي إذا حققها الفرد يشعر بالسعادة والرضا منها الحاجة للتفوق، و الحاجة للتحصيل، والحاجة للنجاح والتقدير.

كما أن المسئولية في هذه المرحلة تكون كبيرة على الإناث، حيث إنهن يتوقعن تحمل مسئولية الأبناء والزوج و الولادة... الخ. ويأتي هذا الخوف من النماذج التي أمامهن في المجتمع أي من سبقنهن في الزواج ، وهذه مسئولية كبيرة خاصة

وأنهن غير متدربات عليها ، وسوف تسبب لهن المتاعب وبذل الجهد ،وخصوصاً إذا كانت الأنثى تعمل فتخاف من عدم الوفاء بالتزاماتها أو لا تتمها على الوجه المرضي والمقبول اجتماعيا ،وبالتالي تصبح جهودها غير مقدرة سواء من أهل بيتها أو من المسئولين في جهة عملها ، فينخفض لذلك مستوى شعورها بالسعادة .

- **ثالثا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :**

وينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة والسمات الشخصية التالية : السيطرة والمسئولية و الاتزان الانفعالي و الاجتماعية ويتفرع عنه الفروض التالية:

أ- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية (السيطرة).

و للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في السيطرة وتتضح نتيجة هذه الخطوة من الجدول رقم (٢٣).

جدول (٢٣): قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في مقياس السيطرة ن = ٢٠٠

المتغيرات	قيمة معامل ارتباط
الشعور بالسعادة × السيطرة	٠,٣٣ ❖❖

يتبين من الجدول رقم (٢٣) أن قيمة معامل الارتباط بين الشعور بالسعادة وسمة السيطرة لدى أفراد العينة قد بلغ (٠,٣٤ ❖❖) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). وهذا الارتباط الموجب الطردي يشير إلى إنه كلما زادت درجة الطالبة على مقياس الشعور بالسعادة مالت درجتها في مقياس سمة السيطرة إلى الارتفاع، بمعنى أنه كلما كان مستوى الشعور بالسعادة لدى الطالبة مرتفعاً كانت أميل إلى السيطرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة ذات المستوى المرتفع بالشعور بالسعادة تتميز بحب السيادة و التنافس ،والدفاع عن النفس في علاقات المواجهة ،ولديها القدرة على اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات. وهذا يختلف مع نتيجة دراسة دي نيفي وكوبير DeNeve.;Cooper,H,. (1997) و التي أثبتت أن السعادة ترتبط سلبيا بالسيطرة. من جهة أخرى تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره ماسلو بأن مواجهة التحديات بأقصى حدود القدرة والسيطرة يعد مصدرا مباشرا للشعور بالسعادة وهي ما أسماه بقمة الخبرة والتي تعبر عن أسعد لحظات العمر.(فريح العنزي ٢٠٠١ ٣٥٣) . فمن يتمتع بسمة السيطرة وصفه جوردن بأنه يكون واثقا من نفسه ولديه القدرة على اتخاذ القرارات ،ويتخذ دورا ناشطا في الجماعة ،وهو يواجه التحديات بأقصى حدود قدرته. (جوردن ، ١٩٧٣ ، ١٢). كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد ذكره في تقرير هارفرد عن الصحة العقلية أن هناك أربع خصال تميز الأشخاص السعداء ،ومنها أنهم يشعرون بقدرتهم على السيطرة على مجريات حياتهم. (مايكل ميرسر وماريان ترورياني، ٢٠٠٥) .

ب- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية (المسئولية) .

و للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في المسئولية ،وتتضح نتيجة هذه الخطوة من الجدول رقم (٢٤).

جدول (٢٤): قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في مقياس المسئوليةن = ٢٠٠

المتغيرات	قيمة معامل ارتباط
الشعور بالسعادة × المسئولية	٠,٣٦ ❖❖

يتبين من الجدول رقم (٢٤) أن قيمة معامل الارتباط بين الشعور بالسعادة وسمة المسئولية لدى أفراد العينة قد بلغ (٠,٣٧) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). وهذا الارتباط الموجب الطردي يشير إلى إنه كلما زادت درجة الطالبة على مقياس الشعور بالسعادة مالت درجتها في مقياس سمة المسئولية إلى الارتفاع ، بمعنى أنه كلما كان مستوى الشعور بالسعادة لدى الطالبة مرتفعا كانت أميل إلى المسئولية. فمن يتصف بسمة المسئولية يكون قادرا على الاستمرار في أي عمل يكلف به، وهو مثابر ،ومصمم ،ويمكن الاعتماد عليه (جوردن ، ١٩٧٣ ، ١٢) ، وهذا ما أشار إليه فروم حينما وصف الشخص المنتج الذي يملك القدرة على تحقيق الإمكانات ويتميز بالاستقلال بأنه سعيد (كريمان بدير ، ١٩٩٥ ، ٢٤٨). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة ذات المستوى المرتفع بالشعور بالسعادة تتميز بالثقة في قدرتها على مواجهة الحياة ومشكلاتها ، وعلى القيام بالمسئوليات الملائمة لعمرها ولمستوى قدراتها ، وهي واقعية لدرجة أنها تعترف بأنه لا ينبغي أن تقدم على تحمل مسئولية بعض المهام التي لا تكون مهيأة للنجاح فيها ولكنها – مع ذلك – تتقبل التحدي لقدراتها . وتتقبل المسئولية أمام نفسها ، فإذا أخطأت فهي تتقبل النقد وتكون راغبة في تصحيح ذاتها ، وتميل إلى مواجهة المشكلات أكثر من الهروب منها ، ولديها رغبة في التغلب على الصعوبات التي تقف في طريق سعادتها. خاصة وأن الطالبة الجامعية تكون على أبواب المسئولية بحكم المرحلة العمرية التي تمر بها ،فالمجتمع ينظر إليها على أنها مسئولة ويعتمد عليها ،مما يحفزها بالانشغال بالتخرج وبناء مستقبل مهني واجتماعي، والتفكير في كيفية الارتباط والاستقرار وتكوين أسرة ،ومن المؤكد أن النجاح في تحقيق هذه الأهداف أو مجرد الشعور بقرب تحقيق هذه الأهداف يزيد من مشاعر السعادة لديها. هذا ما يتطابق مع ما ذكره كل من (علاء كفافي و مايسة النيال ١٩٩٥) من أن المجتمع وعمليات التطبيع الاجتماعي تقوم بتعليم الأنثى وإكسابها المسئولية طوال مراحل نموها بالدرجة التي تصبح معها المسئولية سمة من سمات شخصيتها وبالتالي عندما تخالف الأنثى هذه المسئولية أو ترفضها لا تستطيع تحمل نظرة المجتمع لها على أنها مقصرة وفاشلة ، من هنا تستنتج الباحثة أنه كلما قلت درجة المسئولية لدى الطالبة أدى ذلك إلى انخفاض درجة شعورها بالسعادة .

ج- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية (الاتزان الانفعالي) .

و للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في الاتزان الانفعالي، وتتضح نتيجة ذلك من الجدول رقم (٢٥).

جدول (٢٥): قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في مقياس الاتزان الانفعالي ن =٢٠٠

المتغيرات	قيمة معامل ارتباط
الشعور بالسعادة × الاتزان الانفعالي	٠,٣٧ ❖❖

يتبين من الجدول رقم (٢٥) أن قيمة معامل الارتباط بين الشعور بالسعادة وسمة الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة قد بلغ (٠,٣٧) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). وهذا الارتباط الموجب الطردي يشير إلى إنه كلما زادت درجة الطالبة على مقياس الشعور بالسعادة مالت درجتها في مقياس سمة الاتزان الانفعالي إلى الارتفاع ، بمعنى أنه كلما كان مستوى الشعور بالسعادة لدى الطالبة مرتفعا كانت أميل إلى الاتزان الانفعالي. وقد و صف جوردن من يتمتع بسمة الاتزان الانفعالي بأنه بعيد عن القلق والتوتر العصبي (جوردن ، ١٩٧٣، ١٣) وهذا ما أعتبر في نمط كاتل بأنه الشخص السعيد (كريمان بدير، ١٩٩٥،٢٤٨). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات ذوات المستوى المرتفع بالشعور بالسعادة يتميزن بالقدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال، وعدم التقلب ،والبعد عن التهور والاندفاع ،مما يعني أنهن لديهن القدرة على احتمال التأزم والحرمان ،وتأجيل اللذات العاجلة ،وإرجاء الدوافع العاجلة من أجل الظفر بلذات آجلة وأهداف أشمل وأبعد ، والقدرة على تغليب الأهداف البعيدة على الأهداف القريبة. ولاشك أن توفر هذه الصفات سيعزز لدى الطالبة مشاعر السعادة و هذا ما أيده "يونج وبرادي Young, M. & Brady, M. " حينما اعتبرا أن الاتزان الانفعالي هو من أسباب وجود أو عدم وجود السعادة. (Young, M. & Brady, M 1998,). وهذا يتفق مع نتيجة دراسة دي نيفي وكوبير.De Neve. Cooper, H (١٩٩٧) والتي أثبتت أن السعادة ترتبط ايجابيا بالاتزان الانفعالي.

د- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالسعادة وسمة الشخصية (الاجتماعية) .

و للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في الاجتماعية، وتتضح نتيجة هذه الخطوة من الجدول رقم (٢٦).

جدول (٢٦): قيمة معامل الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس الشعور بالسعادة ودرجاتهن في مقياس الاجتماعيةن =٢٠٠

المتغيرات	قيمة معامل ارتباط
الشعور بالسعادة × الاجتماعية	٠,٣٤ ❖❖

يتبين من الجدول رقم (٢٦) أن قيمة معامل الارتباط بين الشعور بالسعادة وسمة الاجتماعية لدى أفراد العينة قد بلغ (٠,٣٤) ،وهو ذو دلالة إحصائية عند

مستوى (٠,٠١). وهذا الارتباط الموجب الطردي يشير إلى أنه كلما كان مستوى الشعور بالسعادة لدى الطالبة مرتفعا كانت أميل إلى الاجتماعية.فسمة الاجتماعية يتصف بها القادرون على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (جوردن ، ١٩٧٣، ١٣) ، وهذا ما أكده مايرز ودينر Myers &Diener بقولهما " إن السعداء يتمتعون بعلاقات اجتماعية قوية".(Myers &.Diener,1995, 201)

و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة ذات المستوى المرتفع بالشعور بالسعادة تتميز بالاستمتاع بوجودها في الجماعة، و لها حضور وفاعلية في مختلف أوجه نشاطاتها، وتأتي الثقة والجرأة الاجتماعية لديها من النظرة الإيجابية للنفس والآخرين،ومن خلال الخبرات السارة في وجود الآخرين.

وعموماً فإن الاجتماعية والكفاءة في مواقف التفاعل الاجتماعي، مصدر هام من مصادر السعادة. (مايكل ارجايل ، ١٩٩٣، ١٥٨). فكلما كان الفرد ماهرا في المواقف الاجتماعية، قادرا على التعبير عن نفسه مؤكداً لنفسه في معظم المواقف كلما حصل على التقدير والتقبل الاجتماعي وأشبع حاجاته الاجتماعية فيكون لذلك أكثر سعادة.

كما أن الفرد يحقق رغباته من خلال الدائرة الاجتماعية التي يكونها ، والتي من خلالها يكون علاقاته الاجتماعية، وهي تتسع مع مرور العمر فيتعلم من الجماعة أن اكتساب محبة الآخرين وإرضائهم من أسباب سعادته ، ويمكن القول بأن الطالبة التي تتمتع بالاجتماعية تستطيع أن تدير ذاتها ومهاراتها الاجتماعية بالصورة التي ترضيها وترضي الآخرين، وبالتالي تكون العديد من الصداقات ونتيجة لذلك فهي تشعر بالسعادة.

- **رابعا: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:**

ينطوي الفرض الرابع على التساؤل التالي : ما سمات الشخصية الأكثر إسهاما في الشعور بالسعادة ومكوناته لدى عينة من طالبات كلية التربية ؟

للتعرف على العوامل المؤثرة على الدرجة الكلية للشعور بالسعادة قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis حيث تم إدراج المتغير التابع (الدرجة الكلية للشعور بالسعادة) وجميع العوامل المستقلة: سمات الشخصية (السيطرة، المسئولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية) وذلك للتعرف على أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا في الشعور بالسعادة لعينة الدراسة.

والجدولان (٢٧) ، (٢٨) يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بالدرجة الكلية للشعور بالسعادة.

يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من السمات: (المسئولية، الاتزان الانفعالي،

الاجتماعية) من سمات الشخصية على التنبؤ بالدرجة الكلية للشعور بالسعادة، في حين أن متغير السيطرة لم يظهر له تأثير.

جدول (٢٧): تحليل تباين الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية للشعور بالسعادة

متغيرات الانحدار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد
الاتزان الانفعالي	الانحدار	٨٢٠٦,٠٠٩	١	٨٢٠٦,٠٠٩	٦٧,٢٠٢	٠,٠٠٠٠	٠,٣٧٤٨٨	٠,١٤٠٥٣
	البواقي	٥٠١٨٦,٠٧٤	٤١١	١٢٢,١٠٩				
الاجتماعية	الانحدار	١٠٩١٧,٠٦٤	٢	٥٤٥٨,٥٣٢	٤٧,١٤٠	٠,٠٠٠٠	٠,٤٣٢٣٩	٠,١٨٦٩٦
	البواقي	٤٧٤٧٥,٦٨١	٤١٠	١١٥,٧٩٤				
المسئولية	الانحدار	١١٤٧٨,٠٠٧	٣	٣٨٢٦,٠٠٢	٣٣,٣٥٥	٠,٠٠٠٠	٠,٤٤٣٣٦	٠,١٩٦٥٧
	البواقي	٤٦٩١٤,٧٣٩	٤٠٩	١١٤,٧٠٦				
السيطرة	الانحدار	–	–	–	–	–	–	–
	البواقي	–	–	–				

جدول رقم (٢٨): قيمة معامل التحديد R2

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	معامل التحديد R^2
الانحدار	١١٤٧٨,٠٠٦٧٠	٣	٣٨٢٦,٠٠٢٢٣	❖❖٣٣,٣٥٤٨٧	٠,١٩٧
البواقي	٤٦٩١٤,٧٣٩٠٦	٤٠٩	١١٤,٧٠٥٩٦		

** *دال عند مستوى (٠,٠١)*

كما يتضح من الجدول رقم (٢٨) أن قيمة معامل التحديد R2 بلغت ٠,١٩٧ أي أن السمات (المسئولية، الاتزان الانفعالي ، الاجتماعية) تفسر (١٩,٧٪) من التباين الكلي للدرجة الكلية للشعور بالسعادة.

وللحصول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التعرف على المتغيرات التي تتنبأ بالدرجة الكلية للشعور بالسعادة، يوضح جدول (٢٩) قيم ثوابت معامل الانحدار.

جدول (٢٩): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بالدرجة الكلية للشعور بالسعادة

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا b	قيمة (ت)	إسهام المتغير
ثابت الانحدار	٤٣,٧٨١٦٧٩	٢,٣٠٣٣٨		❖❖١٩,٠٠٨	–
المسئولية	٠,٣١٦٩٤٤	٠,١٤٣٣٢٣	٠,١٣٨٧٥٧	❖٢,٢١١	٠,٠٠٩٦١
الاتزان الانفعالي	٠,٤٢٩٩٦٢	٠,١٢٥٣٣٠	٠,٢٠٨٥٣٢	❖❖٣,٤٣١	٠,١٤٠٥٣
الاجتماعية	٠,٤٢٩٠١٧	٠,١٠٤٧٦٦	٠,٢٠١٦٠٣	❖❖٤,٠٩٥	٠,٠٤٦٤٣

يتضح من الجدول رقم (٢٩) أنه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى ٠,٠٥) لسمة (المسئولية) وتأثير موجب (دال عند مستوى ٠,٠١) للسمات (الاتزان

الانفعالي ، الاجتماعية) على الدرجة الكلية للشعور بالسعادة أي انه كلما ارتفعت درجة كل من: (المسئولية، الاتزان الانفعالي ، الاجتماعية) ارتفعت الدرجة الكلية للشعور بالسعادة ، كما وضح الجدول حجم إسهام المتغيرات الثلاثة في التنبؤ بالشعور بالسعادة حيث اتضح أن سمة الاتزان الانفعالي لها أكبر أثر (٠,١٤)، ويليها سمة الاجتماعية والتي أسهمت ب (٠,٠٤٦٤) ،و أخيرا سمة المسئولية ب (٠,٠٠٩٦). وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

تقدير الدرجة الكلية للشعور بالسعادة = أ١ س١ + أ٢ س٢ + أ٣ س٣ + ب

حيث إن:

(١) أ١ = ٠,٣١٦٩٤٤ هي قيم ثابت سمة المسئولية الموجودة في الجدول .
(٢) س١ = درجة سمة المسئولية.
(٣) أ٢ = ٠,٤٢٩٩٦٢ هي قيم ثابت سمة الثبات الانفعالي الموجودة في الجدول .
(٤) س٢ = درجة سمة الاتزان الانفعالي.
(٥) أ٣ = ٠,٤٢٩٠١٧ هي قيم ثابت سمة الاجتماعية الموجودة في الجدول.
(٦) س٣ = درجة سمة الاجتماعية.
(٧) ب = ثابت الانحدار = ٤٣,٧٨١٦٧٩.

وتعتبر هذه النتيجة منطقية لأن سمة الاتزان الانفعالي كلما زادت درجتها عند الطالبة زاد إحساسها الذاتي بالسعادة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره يونج وبرادي Young, M. & Brady, M. حينما اعتبرا أن الاتزان الانفعالي هو من أسباب وجود أو عدم وجود السعادة (Young, M. & Brady, M., 1998) فالطالبة المتزنة انفعاليا تعالج المشكلات التي تتعرض لها بطريقة ايجابية تحسن من حالتها المزاجية ، وتقلل من نسبة الضغوط الناتجة عن هذه المشكلات مما يساهم في زيادة قدرتها على التعامل مع هذه الضغوط بكفاءة . كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية من القمة إلى القاع حيث تمثل السعادة مجموعة أمور وخبرات صغيرة مسببة للسعادة (داليا مؤمن، ٢٠٠٤ ٤٣١)، فحين تحكم الطالبة على حياتها بأنها سعيدة فهي تعبر عن وجهة نظر متفائلة ناتجة عن تراكم الخبرات الايجابية الناتجة عن قدرتها على التعامل مع الأحداث بدرجة كبيرة من الاتزان الانفعالي .

- **عاشراً : البحوث و التوصيات المقترحة :**
- **للمهتمين والمسئولين بمجال البحوث والدراسات :**

7 تركيز الاهتمام على دراسة الجانب الإيجابي للانفعالات الإنسانية، وذلك لإعداد قاعدة بيانات من البحوث والدراسات التي تساعد على تفعيل وفهم هذا الجانب واستثمار نتائجه لصالح الإنسان ، حيث أن رواد علم النفس أغفلوا أو غضوا النظر عن قيمة الانفعالات الإيجابية على الرغم من أهميتها ، ولم يركزوا على إجراء عدد من الدراسات التي تبحث في الجوانب التي يمكنها تحقيق السعادة للإنسان.

- تضع هذه الدراسة ما توصلت إليه من نتائج أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث الميدانية للتعرف على علاقة متغيرات أخرى بالشعور بالسعادة.

- **للمهتمين والمسئولين بالمجال التربوي** :
- الاهتمام بالإناث باعتبارهن الأمهات وصانعات الأجيال والحرص على تربيتهن وتعليمهن بطريقة تبني لديهن الشخصية السعيدة وإكسابهن العادات والأفكار التي من الممكن أن تجعلهن سعيدات وذلك من خلال الأنشطة والبرامج التربوية والمناهج التعليمية المناسبة.
- ضرورة زيادة عدد الأخصائيات النفسيات في الكليات والمدارس ليتناسب مع تزايد عدد الطالبات وذلك لكي يوفرن خدمات التوجيه والإرشاد للطالبات مما يساهم في خفض المشاعر السلبية لديهن وبالتالي رفع المشاعر الايجابية .

- **للمهتمين والمسئولين في مجال الإعلام** :
- تخصيص وسائل إعلامية كالبرامج الهادفة والمجلات ومواقع على الإنترنت لنشر الأفكار السعيدة والإيجابية للحياة والتدريب عليها.

- **للمهتمين والمسئولين بمجال خدمة المجتمع** :
- توفير الأماكن التي تساعد على قضاء وقت فراغ ممتع فيها كالحدائق والمنتزهات والمكتبات والأندية للفتيات السعوديات.

- **للمهتمين والمسئولين بالشئون الأسرية** :
- الاهتمام بنوع العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة والتي لابد أن يتوفر فيها تلبية للحاجات وإشباعها للوصول للنضج العاطفي والتميز الشخصي وبالتالي السعادة.

كما و تقترح الباحثة الموضوعات التالية للدراسة:
- أهم الأسباب المؤدية لانخفاض مستوى الشعور بالسعادة .
- أثر أساليب التربية الوالدية على مستوى شعور الأبناء بالسعادة.
- إعداد برامج إرشادية لذوات المستوى المنخفض من الشعور بالسعادة من طالبات الكلية واختبار فعالية تلك البرامج.
- أثر التدين على رفع مستوى الشعور بالسعادة .
- صورة الجسم وعلاقتها بمستوى الشعور بالسعادة.
- الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بمستوى الشعور بالسعادة لديهم.
- الأساليب المعرفية المتعلمة وعلاقتها بالشعور بالسعادة.

- **قائمة المراجع** :
- **أولاً**: **المراجع العربية**:

١- القرآن الكريم .

٢- أحمد عبد الخالق (١٩٩٤): **الأبعاد الأساسية للشخصية** . ط٦، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

٣- أحمد عبد الخالق وصلاح مراد (٢٠٠١) : " السعادة والشخصية : الارتباطات والمنبئات " ، **دراسات نفسية** ، القاهرة : رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، مج١١ ، ع٣ ، يوليو ، ص ص ٣٣٧-٣٤٩.

٤- أحمد عبد الخالق وآخرون (٢٠٠٣) : " معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي " ، **دراسات نفسية** ، القاهرة : رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، مج١٣ ، ع٤ ، أكتوبر ، ص ص ٥٨١-٦١٢.

٥- آمال صادق (١٩٧٧) : " تقنين البروفيل الشخصي لجوردن على البيئة السعودية " التقرير الأول ، **بحوث في تقنين الاختبارات** ، مج١ ، ص ص ٧٨-١٢٠.

٦- الحافظ الدمشقي (١٩٨٣): " **تفسير القرآن** "، مج٢، ج١٤، بيروت: دار المفيد.

٧- داليا مؤمن (٢٠٠٤): العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة، **المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس ص ص٤٢٧-٤٦١

٨- رشاد موسى (١٩٩٣): **علم النفسي المرضي دراسات في علم النفس**، القاهرة: دار المعرفة البشرية.

٩- زكريا الشربيني (١٩٨٨) : وجهة الضبط والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، ع٢ ، مج٢ ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ص ص ٢٣٧-٢٦٧

١٠- زينب شقير (١٩٩٥) : " مفهوم الذات ومظاهر الصحة النفسية لدى المكتئبين من طلاب جامعة طنطا " **مجلة علم النفس** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ع٣٣ ، ص ص ٣٤-٥١.

١١- سلوى عبد الباقي (١٩٩٢) : الاكتئاب بين تلاميذ مصر " **مجلة دراسات نفسية** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ج٣ ، ص ص ٤٣٧-٤٧٩.

١٢- سوزان بسيوني (٢٠٠٦) : الشعور بالسعادة وعلاقتها بكل من أحداث الحياة الضاغطة والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طالبات الجامعة ، **مجلة كلية الآداب** ، جامعة المنصورة ع ٣٨، يناير ، ص ص١-٥١

١٣- عادل محمد (١٩٩٥) : " بعض سمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي " ، **دراسات نفسية** ، القاهرة : رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، مج٥ ، ع٥ ، أبريل ، ص ص ٣٤٥ -٣٧٥.

١٤- عادل هريدي وطريف فرج (٢٠٠٢) : " مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى" ، **علم النفس** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ع٦١ ، يناير – فبراير – مارس ، ص ص ٤٦-٧٧.

١٥- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٨): **علم النفس الإكلينيكي**، الرياض: دار المريخ.

١٦- عبد الله زورق (١٩٩٩): " **مفهوم السعادة من منظور إسلامي** "، مجلة تفكر، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

١٧- عثمان الخضر وهدى الفضلي (٢٠٠٦) : هل الأذكياء وجدانياً أكثر سعادة ؟ **مجلة العلوم الاجتماعية** ، مجلد٣٤(١)، ص ص١-٢٧.

١٨- علاء الدين كفافي ، مايسة النيال (١٩٩٥) : **صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينات من المراهقات : دراسة ارتقائية ارتباطيه عبر ثقافية** ، الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية.

١٩- فريح العنزي (٢٠٠١) : " الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية دراسة ارتباطيه مقارنة بين الذكور والإناث " ، **دراسات نفسية** ، القاهرة : رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، مج١١ ، ع٣ ، يوليو ، ص ص ٣٥١-٣٧٧.

٢٠- قاسم الصراف (١٩٩٤): " السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية "، مجلة **مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، س٣، ع٥، يناير، ص ص ١٧٥-٢٠٤.

٢١- كريمان بدير (١٩٩٥): " الإحساس بالسعادة عند الأطفال دراسة عبر حضارية "، **دراسات وبحوث في الطفولة المصرية**، القاهرة: عالم الكتب، ص ص ٢٤٦-٣٠٣.

٢٢- كمال مرسي (١٩٩٥): **المدخل إلى علم الصحة النفسية**، ط٢، الكويت: دار القلم.

٢٣- كمال مرسي (٢٠٠٠): **السعادة وتنمية الصحة النفسية مسئولية الفرد في الإسلام وعلم النفس**، ج١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٤- ل.ف جوردن (١٩٧٣) : **مقياس البروفيل الشخصي** ، اقتباس وإعداد جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب ، القاهرة : دار النهضة العربية.

٢٥- مايسة النيال وماجدة خميس (١٩٩٥) : " السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية لدى عينة من المسنين والمسنات " ، **علم النفس** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ع٣٦ ، أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر ، ص ص ٢٢-٤٠.

٢٦- مايكل ارجايل (١٩٩٣) : سيكولوجية السعادة ، ترجمة فيصل يونس ، **عالم المعرفة** ، ع١٧٥ ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٢٧- مايكل ميرسر و ماريان ترويناي (٢٠٠٥):**التفاؤل التلقائي**،ترجمة: مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

٢٨- مدحت عبد اللطيف (١٩٨٩) : " **العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات لدى الأطفال ، دراسة عاملة " : ، الكتاب السنوي في علم النفس** ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مج٦ ، ص ص ٨٦-١٠٣.

٢٩- منال السبيعي (٢٠٠٧) : **الشعور بالسعادة و علاقته بكل من الرضا عن الحياة و التفاؤل و وجهة الضبط لدى المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٠- وكالة الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٩٩٢): **لائحة كليات البنات والقواعد التنظيمية الملحقة بها**، الرياض، الرئاسة العامة لتعليم البنات.

• **ثانياً : المراجع الأجنبية:**

31- Adrian Furnham & K.V. Peitrde (2003): "Trat Emotional Intelligence and happiness", Social behavior and Personality, 31, 8 pp.815-824.

32- Ahmed Abd EL-Khalek (2004): "Happiness in Kuwait" Journal of Happiness Studies, 5, 2004.Kluwer Academic Publishers. Printed in the Nethe Land pp.93-97.

33- De Neve,K.M.;Cooper,H.(1997) : The- happy personality : A Meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being, Psychological Bulletin Sep.Vol.124(2)197-229

34- Furnham , A., & Cheng , H (1999) : " Personality as predicotor of mental health and happiness in the East and West" . Personality & Individual differences, 27.pp. 395- 403.

35- Hills, P. & Argyle, M., (1998): Musical and Religious Experiences and their Relationship to Happiness, Journal of Personality & Individual Differnces.Sep.Vol.25 (3) 523-535.

36- Lu.L., & Argyle , M (1991): Happiness and cooperation personality & Individual differences , 12 (10), pp.1019-1030.

37- Lyubomirsky,S.(2004). HAPPINESS AND SELF-ESTEEM: CAN ONE EXIST WITHOUT THE OTHER .AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. PAPER PRESENTED IN HAWAII CONVENTION CENTER,PP 1-3. HTTP:/ /WWW.APA.ORG/RELEASES/SELFESTEEM-HAPPY.HTML.RETRIVED MAY, 2005.

38- Macrea & Costa (1991): the full five factor model and well being, personality and Social psychology, Bulletin, 17, (2), pp, 227-232.

39- Myers,D.G.,& Diener,Ed (1995) : Who is happy ? Psychological Science, 6.pp.10-19..

40- VEENHOVAN, R. (2003) : Happiness, the Psychologist , 16,pp.128-129.

41- WALLIS,C.(2005):THE NEW SCIENCE OF HAPPINESS. TIME.COM/ PRINTOUT/ 0, 8816, 1015832, 00.HTML.PP1-8. RETRIEVED FEB2007

Yong, M.; Bradly, M. (1998) Social Withdrawal: self efficacy, Happiness, and popularity in introvert and extrovert adolescents, Canadian Journal of School Psychology. Vol.14 (1) 21-35

******

البحث السابع :

" تأثير المناخ التنظيمي للجهاز الإداري على سلوك الموظفين "

إعداد :

أ / حنـان بنت حسيـن بوقـس

قسم الإدارة والتخطيط كلية التربية

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" تأثير المناخ التنظيمي للجهاز الإداري على سلوك الموظفين "

أ / حنان بنت حسين بوقس

- **المقدمة**:

تنشأ المنظمات من أجل تحقيق أهداف معينة، تحقق من خلالها العديد من المصالح العامة والخاصة، وهي تعتمد في نجاحها وتحقيق أهدافها على العديد من العناصر المتشابكة والمتداخلة، وعلى رأسها العنصر البشري، الذي يُعتبر المحرك الأول، والمحور الأساسي للعمل، فعليه تقع مسئولية الأداء والإنجاز وإليه وإلى كافة أفراد المجتمع تعود النتائج، وبقدر كفاءة وفاعلية هذا العنصر في تسيير وتحريك العمل، يكون إنجاز المنظمات وارتقاؤها إلى مستويات عالية من الأداء المتميز بالإبداع والابتكار. ولكن كفاءة وفاعلية العنصر البشري في العمل تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة المحيطة بالفرد سواء من داخل المنظمة أو من خارجها.

وللعوامل الداخلية للمنظمة دور أساسي في التأثير على السلوك الوظيفي للفرد، لأن المنظمة تعتبر مصدرا أساسيا في توفير بيئة إدارية وأخلاقية ذات سمات أو صفات معينة تساعد الموظف على أن يسلك السلوك الصحيح في أداء العمل .

يلقى موضوع الفساد الإداري اهتماماً كبيراً من الكثيرين في مختلف دول العالم رغم قلة ما كتب عنه نسبيا باللغة العربية، والسبب في ذلك يعود إلى كثرة الحديث بين الجمهور عن الفساد الإداري والانحرافات السلوكية للموظف العام أثناء تأدية وظيفته مثل عدم المحافظة على سرية العمل، وعدم الالتزام بأوقات الدوام الرسمي، والتغيب بدون عذر، وتقديم خدمات خاصة للأصدقاء والمعارف على حساب الآخرين، وتقديم المصلحة الخاصة على المصلحة العامة، وما تؤدي إليه هذه المخالفات من نتائج سيئة منها تعطيل مصالح الجمهور، وتعثُر معاملاتهم اليومية، وتتسبب في إهدار كثير من الوقت والمال والجهد، وضياع كثير من الحقوق، وما ينجم عن ذلك من تأثير سلبي على مجالات التنمية المختلفة للوطن.

وتتأثر سلوكيات الفرد بعوامل عديدة قد تكون من المجتمع الذي يعيش فيه أو من القيم التي يتمسك بها الفرد، كما قد تتأثر بالظروف السائدة في المنظمة التي يعمل بها. وكلها قد تؤدي إلى أن يسلك الفرد السلوك الإيجابي أو السلبي في تصرفاته. وانطلاقا مما سبق تسعى الباحثة لدراسة تأثير المناخ التنظيمي للجهاز الإداري على سلوك الموظفين.

- **القسم الأول** : **الإطار المنهجي** : -
- **مصطلحات البحث**:

7 الوظيفة العامة :" هي مجموعة من الواجبات والمسئوليات والتخصصات والسلطات التي تُناط بالموظف كما يحددها القانون، وعليه أن يلتزم

بتنفيذها ويحترمها ويستوعبها، ويتدرب على مزاولتها، ويطبقها على أفضل وجه ممكن "(١).

- السلوك التنظيمي: " هو تلك التصرفات الإدارية التي تتم وفقاً لمعايير تنظيمية ، موضوعة مسبقاً بقصد الوصول إلى هدف محدد"(٢).
- المناخ التنظيمي : " هو مجموعة الخصائص المميزة لبيئة العمل الداخلية في المنظمة، والتي يكون لها تأثير أو انعكاس على أداء ودرجة رضاء مظاهر السلوك الوظيفي الأخرى الخاصة بأعضاء المنظمة"(٣).

- **ثانياً : مشكلة البحث :**

يُقاس مدى رقي الدولة وتحضرها، ومدى تخلفها وانحطاطها بمدى مستوى موظفيها العلمي والخلقي. فالموظف العام هو الذي يمثل الدولة ويتصرف باسمها، وهو المؤتمن على حقوق الأفراد وتحقيق مصالحهم، وحماية أمنهم وحرياتهم، بما يُسند إليه حسب مركزه من سلطات واختصاصات . وإذا لم يحسن اختياره كأفضل وأنزه المتقدمين لشغل المناصب العامة في الدولة، فإن ذلك يكون سبباً في فساد جهازها الإداري. لذا لزم فيمن يشغل هذه الوظائف أن يكون أهلاً لها، فهذا هو السبيل الأمثل لضمان القيام بأعباء ومسئوليات هذه الوظائف على خير وجه(٤)، ومن هنا كان اهتمام الدول المختلفة ومنها المملكة باختيار الموظف العام عن طريق تحديد شروط معينة في قبوله لشغل الوظيفة العامة .

ولقد حدد الإسلام شرطاً أساسياً لتولي الوظيفة العامة وهو الصلاحية وترتكز الصلاحية على عنصرين هما القوة والأمانة، وتحت عنصري القوة والأمانة تندرج أمور عديدة يجب توافرها في الفرد الذي يشغل الوظيفة العامة بالإضافة إلى شرط العلم (وفقاً لرأي بعض فقهاء المسلمين، مثل ابن تيمية وآخرين) . كما نصت أنظمة الخدمة المدنية في الدول المختلفة ومنها المملكة العربية السعودية، على واجبات وظيفية تلزم الموظف العمل من خلالها من تأريخ تسلمه العمل، كما حددت جزاءات توقع على من يخل بهذه الواجبات، وذلك انطلاقاً من أهمية الوظيفة العامة التي أنشئت أصلاً لتحقيق المصلحة العامة. وإنه بالرغم من أن اختيار الموظف العام يفترض أن يتم وفقاً لمبدأ الجدارة المكتوب في اللوائح ، وربما يُمارس في بعض الأحيان شكلياً ، وبالرغم من أن الجزاءات المفروضة والعقوبات المنصوص عليها نظاماً ضد كل من يخل بواجبات الوظيفة. إلا أن انحراف الموظف عن السلوك الأخلاقي، وخروجه عن حدود الواجبات الوظيفية، والحديث عن انتشار الفساد الإداري في تزايد ملحوظ بالإضافة إلى كثرة الحديث وانتشاره بين أفراد المجتمع عن ارتفاع معاناة المواطنين المستفيدين من الخدمة التي يقدمها الموظف العام.

"ومن الممكن إدراك عظم المخاطر التي يمكن أن يقود إليها الفساد الإداري سواءً أكان ذلك بالنسبة للفرد أم المجتمع، خاصة إذا ما استشرى في مجتمع ما ، فإن ضرره لا يقتصر فقط على مرتكبيه بل يمتد ليشمل من حولهم من

الأفراد كما أنه يخلخل جميع أنظمة وقيم المجتمع السياسية والاقتصادية والإدارية والاجتماعية. ولقد كثر النقاش حول نتائج أو آثار الفساد الإداري(٥) ولكن البحث في أسباب أي مشكلة يُعد أهم من نقاش نتائجها أو الآثار المترتبة عليها .

لذلك كان لابد من التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الانحراف الوظيفي للموظف العام، والتي قد تكون من تأثير المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، أو نتيجة الظروف السائدة في مكان عمله ، والتي تُعرف بالمناخ التنظيمي أو البيئة الإدارية الداخليةٍ للمنظمة، كما أن الوقوف على العوامل المؤثرة على أداء الموظفين مهم جداً لمعالجة القصور، وكما يُقال الوقاية خير من العلاج.

وبعد تحديد وعرض المشكلة ، تبرز العديد من التساؤلات التي تساعد على مزيد من الإيضاح لمشكلة البحث ، ومن أهمها :

- ما مدى وضوح الأهداف، والاختصاصات، والمسؤوليات ، والأدوار في المنظمات العامة.؟ وما هو تأثير البناء التنظيمي السيئ على سلوك الموظفين؟
- ما مدى فعَّالية نظام الاتصالات السائد في المنظمة وقدرته على تحقيق الترابط والتماسك، وانعكاس ذلك على جدية العمل؟
- ما مدى تأثير النمط القيادي المتبع من قبل القيادة على سلوك الموظفين؟
- ما مدى تأثير نظام الحوافز بنوعيها الذي تتبناه المنظمة على سلوك الموظفين ؟

- **أهميةٍ البحث** :

نظراً لاتصال هذا الموضوع الوثيق بكافة النشاطات في الدولة، فإن أهميته تنبثق من:

- أهمية العمل بشكل عام وما يتطلبه من أمانة ونزاهة وإخلاص.
- أهمية الوظيفة العامة بشكل خاص، وإبراز أهمية البعد الأخلاقي فيها.
- أهمية الموظف العام الذي يُسند إليه العمل أو الوظيفة العامة، لأن سلامة أداء الموظف بأجهزة الإدارة العامة وفعالية هذه الأجهزة مرتبطة بأخلاقيات وسلوكيات العاملين فيها.

- **أهداف البحث**:

يهدف هذا البحث إلى دراسة ومناقشة مدى تأثير العوامل التنظيمية المختلفة على أداء وسلوك الموظفين، وإن هذا البحث يُعد محاولة للوصول إلى حلول معينة للتعامل مع أهم العوامل المؤثرة في سلوك العاملين المرتبطة بالبيئة الداخلية للمنظمة .

ويتحقق هذا الهدف الرئيسي من خلال الأهداف الفرعية التالية :

- التعرف على أهم العوامل الإدارية الداخلية للمنظمة المؤثرة على سلوك الموظفين .
- عرض لأهم الجوانب الإيجابية المترتبة على توافر مناخ تنظيمي جيد يتصف بجودة البناء التنظيمي ، وتوافر نظام جيد للاتصالات يسمح بتبادل

الآراء والمعلومات، والقدوة الحسنة من قبل القيادة، والعدالة في منح الحوافز بنوعيها.

7 الخروج بتوصيات قد تساهم في توفير مناخ تنظيمي فعّال يساعد الموظف على نهج السلوك الأخلاقي .

- **فرضيات البحث** :

الفرضية الأساسية للبحث :

يتأثر السلوك التنظيمي للموظف بمجموعة من العوامل التنظيمية للإدارة :

ومن هذه الفرضية يتفرع عدد من الفرضيات الفرعية الأخرى ذات العلاقة الوثيقة بها وهي كما يلي :

7 ما مدى تأثير البناء التنظيمي القائم في المنظمة على سلوك الموظفين؟

7 ما مدى تأثير نظام الاتصالات السائد في المنظمة على سلوك الموظفين ؟

7 ما مدى تأثير النمط القيادي المتبع في المنظمة على سلوك الموظفين ؟

7 ما مدى تأثير نظام الحوافز المتبع في المنظمة على سلوك الموظفين ؟

- **منهج البحث**:

المنهج المستخدم في البحث هو المنهج التحليلي الإحصائي لدراسة المشكلة، وهو في الواقع دراسة فاحصة للتعرف على أسبابها ونتائجها للوصول إلى نتائج محددة، وذلك عن طريق معلومات وبيانات قامت الباحثة بجمعها من خلال الآتي: أ – المصادر الميدانية : وهي التي تم جمعها لتغطية الدراسة الميدانية وتوضيح المشكلة وإثبات الفرضيات أو نفيها، عن طريق الاستبيان الذي تم استخدامه . ب – المصادر المكتبية : وهي التي تم الاطلاع عليها لتغطية الجزء النظري من الدراسة من خلال المصادر العلمية المتاحة مثل الكتب المتخصصة، والدوريات، والمجلات، والرسائل العلمية، والمراجع الأجنبية، ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

- **حدود البحث** :

7 الدراسة تمت على بعض الأجهزة الحكومية (الصحة ، التعليم) في محافظة جدة.

7 اقتصر البحث على دراسة بعض العوامل التنظيمية والتي لها تأثير مباشر على مناخ التنظيم أو من خلال تأثيرها على تصرفات أعضاء المنظمة (البناء التنظيمي، نظام الاتصالات ، النمط القيادي المتبع ، نظام الحوافز بنوعيها).

- **القسم الثاني** : **الإطار النظري**:

- **دراسة البيئة الإدارية الداخلية للمنظمة (المناخ التنظيمي)**

- **أولاً**: **تعريف البيئة الإدارية الداخلية للمنظمة**:

البيئة الإدارية الداخلية للمنظمة يُطلق عليها البعض مصطلح المناخ التنظيمي والبعض الآخر مصطلح البيئة التنظيمية، ويفرق بينهما آخرون . وهذا يرجع إلى أسباب عديدة منها:

- أن المناخ التنظيمي، موضوع حديث، انتشر مؤخراً في الدراسات الإدارية ولاسيما السلوكية منها، ورغم تعدد البحوث المهتمة به فضلا عن تناوله في أغلب المؤلفات الأجنبية المهتمة بالسلوك التنظيمي، لكن ما زال موضوع جدل وخلاف.
- "إن الدراسات التجريبية والاجتهادات النظرية الرامية إلى تحديد ماهية المناخ التنظيمي والإطار العام له لا تعني إمكانية تحديد هيكل ثابت محدد لمناخ ينطبق على أية منظمة، ذلك أن المناخ داخل أية منظمة يتأثر بالضرورة بالبيئة الخارجية والظروف الداخلية التي يعمل فيها المشروع ويتعرض كلا العاملين للتغيير من مجتمع إلى آخر. ومن منظمة لأخرى داخل نفس المجتمع، وبالنسبة لنفس المنظمة من وقت لآخر" (٦) .
- " ليس هناك تحديد دقيق للعناصر والأبعاد الأساسية المكونة للبيئة التنظيمية... حيث أن الموضوع لا زال حديثا إلى حد ما بالنسبة لمجالات التنظيم الأخرى، ولا تزال الجهود في هذا الجانب " استكشافية " في اغلب عناصرها... ويرجع ذلك أساسا إلى اختلاف أهمية المتغيرات الخاصة بالبيئة التنظيمية بين منظمة وأخرى، فضلا عن اختلافه فيما بين العاملين داخل المنظمة الواحدة" (٧).
- ترى الباحثة بالإضافة إلى ما سبق أن تحديد مفهوم واضح للبيئة الإدارية الداخلية للمنظمة لم يكن سهلا لاختلاف المنظمات التي أجريت عليها الأبحاث سواء منظمات صناعية اقتصادية، أو تربوية مثل المدارس وغيرها وبالتالي تؤدي إلى اختلاف مفهوم المناخ بداخل كل منظمة من هذه المنظمات، ولم يكن سهلا أيضا نظرا لقلة الدراسات والكتابات العربية عن البيئة التنظيمية، والنقل فقط عن الكتابات الأجنبية لمناخاتهم والتي تتشابه في بعض الأبعاد وتختلف في عوامل وعناصر أخرى.

والأسباب السابقة لا تمنع من الاستفادة من الدراسات التي كُتبت بشأن المناخ التنظيمي ، وفي السطور التالية سيتم عرض بعض من التعاريف العديدة التي قيلت عن المناخ التنظيمي.

- يعرف " مكنسكي Muchinsky " المناخ التنظيمي بأنه " مجموعة من الصفات أو الخصائص المميزة للتنظيم ككل أو لأحد أجزائه والتي من خلالها يمكن إدراك الأسلوب الذي يتعامل به التنظيم مع البيئة والعاملين فيه "(٨) .
- وطبقا لرأي " برتشارد كارزيك Prichard & Karasick " فإنه يُعد تعبيراً عن خصائص معينة لها سمة الاستقرار النسبي في بيئة العمل في المنظمة . وتتشكل هذه الخصائص كنتيجة لفلسفة الإدارة العليا وممارستها، بالإضافة إلى نظم وسياسات العمل في المنظمة، كما أنها تخدم كأساس لتفسير القرارات، بجانب توجيه الأداء وتحديد معدلاته. ويُظهر هذا التعريف أهمية الدور الذي تلعبه الإدارة العليا في تشكيل أو تحديد نوعية المناخ التنظيمي السائد في المنظمة(٩).

ويمكن القول بأن الباحثين توصلوا إلى اتفاق جزئي فيما يتعلق بمعنى المناخ الخاص بالمنظمات، فعلى المستوى الفردي تم تعريفِ المناخ على أنه خلاصة فهم بيئة عمل المنظمة على أساس وصفي وليس تقييما (١٠).

وخلاصة ما سبق يمكن القول بأن المناخ يتكون من الانطباع المتكون لدى الأعضاء عن بيئة العمل والتي لها تأثير على سلوك العاملين بها. وهذا ما ركز عليه كل من "فورهاند وجلمر Forehand& Gilmer" بأن المناخ التنظيمي هو مجموعة الخصائص التي تتصف بها المنظمة ، والتي تميزها عن غيرها من المنظمات ، وتؤثر على سلوك منسوبيها(١١).

أما "تاجيري Tagiuri : فذكر أن المناخ التنظيمي هو الجودة الثابتة نسبياً للبيئة الداخلية للمنظمة التي يعمل ضمنها أعضاء التنظيم والتي تؤثر على سلوكهم (١٢).

- **العوامل المؤثرة في المناخ التنظيمي**:

من الأمور المسلم بها أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر على سلوك الأفراد داخل التنظيم . هذه العواملِ تمثِل ما يعرف بالمناخ التنظيمي. وكل عامل من هذه العوامل يمثل عنصرا مهما في بيئة العمل ويؤثر بدوره على سلوك الفرد والجماعة وإنتاجية التنظيم .

(١) **عوامل التأثير الخارجي** External Influances (١٣):

- ثقافة التنظيم Organizational Culture : لثقافة المنظمة تأثير مباشر على تصرفات الأفراد . فهي التي تحدد مبادئ المنظمة وأنظمتها الأساسية، السلوكيات المقبولة والمرفوضة ، القوانين التي تحكم تسلسل السلطة وإصدار الأوامر، الأنظمة الرسمية وغير الرسمية التي تحكم التصرفات في المواقف المختلفة.
- ظروف العمل Working Conditions : يقصد بذلك بيئة العمل المادية التي يعمل بها الأفراد. وتشتمل على درجة الضوضاء ، الإضاءة، التكييف ، الأثاث ، تنظيم المكاتب، إمكانية الاتصال ببقية الأعضاء... الخ.
- البيئة الخارجية External Environment : تحتوي بيئة التنظيم الخارجية على كل القوى الخارجية التي تؤثر في التنظيم – النظام الاقتصادي ، السياسي ، الاجتماعي ، الحضاري ، الصناعي.. الخ .
- البيئة التقنية Technology : تعتبر التكنولوجيا من أهم المتغيرات التي تحدد مدى فعالية التنظيم وقدرته على تحقيق أهدافه.
- البيئة الاجتماعية Social Environment : تؤثر البيئة الاجتماعية والتي تشتمل على العادات والتقاليد والقيم والثقافات المحلية والاتجاهات على فهم واستيعاب الأفراد لمجريات الأحداث داخل التنظيم وبالتالي على سلوكيات وتصرفات هؤلاء الأشخاص.
- تماسك الجماعة وولاؤها Group Cohesiveness and Loyalty : درجة تماسك الجماعة وولاؤها تعتبر من العوامل الرئيسية المؤثرة في سلوك المنظمة .

(٢)عوامل تنظيمية Organizational Factors :

تؤثر مباشرة على مناخ التنظيم أو من خلال تأثيرها على تصرفات أعضاء المنظمة (١٤).

- طبيعة البناء التنظيمي Organizational Structure : البناء التنظيمي الجامد والأنظمة والسياسات والإجراءات البيروقراطية غير المرنة قد تكون مقبولة لدى بعض الأفراد لكنها قد تؤدي إلى الإحباط والشعور بالقلق لدى الآخرين .
- النمط القيادي المتبع Leadership Style : إساءة استخدام السلطة من قبل القيادات التنظيمية قد تحدث نوعاً من ردود الفعل السلبية لدى المرؤوسين . فللأسلوب القيادي المتبع الأثر الواضح على سلوك وأداء المرؤوسين .
- المبالغة في المسؤوليات Excessive Responsibility : تزداد نسبة الإحباط لدى الفرد إذا أخفق في أداء ما هو متوقع منه أداؤه . نسبة هذا الشعور تزداد كلما تزايدت الفجوة بين ما هو مؤمل منه وبين ما تحقق أداؤه . المبالغة أيضاً في منح الصلاحيات وعدم قدرة الشخص الممنوحة له بتحمل مسؤولياته سيحدث لديه شعور بالإحباط والقلق.
- العبء الوظيفي Task Load : تزايد المهام مصحوبة بضغط الوقت وتناقض فترات الراحة أثناء العمل قد يؤدي إلى استنزاف طاقات الفرد وشعوره بالأعباء الكثيرة مما سينعكس سلبيا على أداؤه .
- الغموض Ambiguous Demands : على الرغم من اختلاف حاجات الأفراد للتنظيمات والتوجيهات القيادية ، إلا أن كل منهم لابد أن يحصل ولو على فكرة عامة عما هو متوقع منه أداؤه ، درجة الإحباط تتزايد لدى الفرد في حالة عدم حصوله على أي تقييم لأدائه أو إذا ما اكتشف أن الإدارة تستخدم معايير أداء متغيرة لا تتفق مع أهداف المنظمة .
- نظام الأجور والحوافز Wage and Incentive System : يشتمل هذا العنصر على الحوافز المادية والمعنوية بالإضافة إلى نظام دفع الأجور. تبني المنظمة لنظام أجور عادل وحوافز مرضية يشجع الأفراد المؤهلين إلى الالتحاق بها، يدفعهم للأداء الجيد ويرغبهم أيضا في الاستمرار بالمنظمة. على الرغم من اختلاف أهمية الحوافز المادية والمعنوية ، حسب المستوى الوظيفي للفرد، إلا أن تبني المنظمة لنظام حوافز جيد يزيد من فعاليتها ويوجد مناخا أكثر إيجابية .
- أهداف المنظمة Organizational Objectives : الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها تحدد طبيعة الأنشطة والتفاعل بين الأشخاص اللازمين لتحقيق هذه الأهداف.
- درجة الإثراء الوظيفي Job Enrichment : يهدف هذا المنهج إلى إيجاد مناخ عامل مشجع قائم على الاعتماد النفسي .
- التناقضات والصراعات التنظيمية Organizational Conflict : تعتبر من الظواهر الحتمية على المستوى الفردي والجماعي وعلى مستوى المنظمة.

وتمثل أحد الأبعاد الرئيسية لبيئة التنظيم الداخلية . التفاعل معها بإيجابية يعتبر من الأولويات التي لابد أن تضطلع بها الإدارة .

7 الاتصالات الإدارية: أضاف عدد من كتَّاب الإدارة أمثال "بافلز وباريت" إلى العوامل التنظيمية السابقة ، والمؤثرة على المناخ التنظيمي، عامل الاتصال كوسيلة لتعريف الأفراد بأهمية العمل وأبعاده وأهدافه، حيث يُعد الاتصال أداة فعّالة للتأثير في السلوك الوظيفي للعاملين، من خلال تعديل مواقفهم واتجاهاتهم من خلال مساعدتهم على إعادة النظر فيها وفحصها وتحليلها.

وهذه الدراسة تركز على بعض من العوامل التنظيمية السابقة وهي: البناء التنظيمي، الاتصالات، النمط القيادي المتبع، ونظام الحوافز، والتي تعتبر متغيرات البحث.

- **ثالثاً: أهمية دراسة البيئة الإدارية الداخلية للمنظمة (المناخ التنظيمي):**

للبيئة الإدارية الداخلية تأثير مهم على كافة المتغيرات داخل التنظيم وعلى العلاقات المختلفة بصفة عامة، كما لها تأثير كبير على سلوك الأعضاء وبالتالي على سلوكهم التنظيمي مما ينعكس في النهاية على المنظمة وقدرتها في تأدية المهام المطلوبة منها وتحقيق أهدافها بنجاح، وإن أحد الأهداف الأساسية لمعظم التنظيمات، إن لم يكن لجميعها، الحصول على أداء العمل بكفاءة وفعالية، ولتحقيق هذا الهدف عن طريق العاملين، لابد أن يتمتع العاملون برضا وظيفي مرتفع كما أثبتته الدراسات ونتائج البحوث .

أي أن بيئة العمل لها تأثيرها على حالة الرضا للفرد ومستوى أدائه المتوقع، حيث أجريت عدة دراسات ميدانية أثبتت أن هناك ارتباطا طرديا قويا بين المناخ التنظيمي والرضا عن العمل، فبزيادة درجة الإيجابية في المناخ التنظيمي، تزداد درجة رضا العاملين عن العمل والعكس صحيح (١٥).

يعتقد الكثير من منظري الإدارة أن مناخ المنظمة مهم لنجاحها، حتى في حالة استخدام الأساليب الإدارية الجيدة سواءً من ناحية التخطيط الجيد التنظيم، ومراعاة الدقة في استقطاب العاملين، والموضوعية في الرقابة والتحفيز كلها يمكن أن تخفق إذا كان المناخ التنظيمي سيئ، إن مناخ المنظمة لا يقل أهمية، فيما يتعلق بالتأثير على الأداء الوظيفي، عن الأنشطة التنظيمية الأخرى كالتخطيط، والتنظيم، التوظيف، الدوافع، الرقابة، ... كل هذه الأنشطة وغيرها قد لا تكون فعّالة إذا ما نُفذت في بيئة تنظيمية غير جيدة، ومن الأمور المسلم بها أن سلوك واتجاهات الأفراد تتأثر بطبيعة العمل الذي يقومون به وبمعطيات البيئة الداخلية التي يقومون بتأدية العمل بها(١٧).

ويؤثر المناخ التنظيمي بشكل مباشر وفعّال في عملية التطور الإداري من خلال تأثيره على الأداء الإداري، حيث أن هناك قسما كبيرا من الدراسات يؤكد مدى تأثير المناخ التنظيمي على سلوك الأفراد، وبالتالي على السلوك التنظيمي، وخاصة في مجال التفاعل بين الفرد والبيئة التنظيمية بشكل عام . كما أكدت

العديد من الدراسات القديمة، وتتفق معها الدراسات الحديثة حول عدد من المعايير التي تربط فاعلية تنفيذ التنظيمات لمخرجاتها بالجو السائد فيها سلباً أو إيجابيا، كما ركزت دراسات أخرى على العلاقة بين المناخ التنظيمي والقيادة في التنظيم (١٨) .

إن مناخ العمل كما يراه بعض الكتّاب هو تلك الصفة الثابتة نسبياً في بيئة المنظمة الداخلية والتي تنتج عن سلوك وسياسات أعضاء المنظمة خاصة الإدارة العليا في المنظمة، ومناخ العمل كما يراه أفراد المنظمة يعتبر بمثابة أساس لتفسير أوضاع العمل وبمثابة مصدر لتوجيه نشاطاتها(١٩).

يُستنتج مما سبق أن المناخ التنظيمي ينشأ من الانطباع العام والمتكون لدى الأفراد كالطريقة التي يتعامل بها المدراء مع العاملون، فلسفة الإدارة، جو العمل، وأنواع الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها، وإنعكاس ذلك على سلوك وأداء العاملين بالمنظمة سلباً أو إيجابيا.

- **رابعاً : أثر البيئة الإدارية الداخلية للمنظمة (المناخ التنظيمي) على سلوك العاملين:**

إن العاملين في المنظمة هم الوسيلة الأساسية لإنجاز الأعمال وبلوغ الأهداف داخل المنظمة لأن عملهم في بيئة تنظيمية (إيجابية) تؤدي بطبيعة الحال إلى رفع مستوى كفاءة الأداء لديهم بعكس ما إذا كانت هذه البيئة التنظيمية (سلبية) فينتج عنها مستويات منخفضة من الأداء مما يؤثر تأثيراً سلبياً على إنجاز أعمال وأهداف ومهام المنظمة، الأمر الذي يكون له آثار سلبية على تحقيق أهداف التنمية والتقدم.

يعتبر بعض كتّاب الإدارة المناخ التنظيمي حجر الأساس لتحقيق فعالية المنظمة سواءً كان ذلك من وجهة نظر العاملين (والمتمثلة في زيادة الرضا) أو من وجهة نظر المسؤولين (والمتمثلة في زيادة الإنتاجية) لاعتبارهم أن المناخ التنظيمي يعني كافة الظروف والعناصر السائدة داخل المنظمة والتي تحيط بالفرد أثناء عمله وتؤثر على نفسيته واتجاهاته وسلوكه في العمل والمنظمة(٢٠) .

وهناك اتفاق للعديد من الكتّاب على أن للمناخ التنظيمي (البيئة التنظيمية) تأثيرا على قدر كبير من الأهمية فيما يتعلق بديناميكية سلوك الأفراد في التنظيم بشكل عام.

وتشير إحدى الدراسات إلى التأثيرات التالية للمناخ التنظيمي على السلوك(٢١):

- تأثير مباشر على دافعية العمل لدى الفرد وعلى الأداء وعلى الرضا عن العمل.
- تأثيرات على سمات شخصية الفرد .
- تأثيرات على النمط الإداري وبالتالي على الأفراد والأداء التنظيمي.

ويقول الصباغ(٢٢) عن أثر البيئة الإدارية على سلوك الموظف، ومسؤولية المنظمة (متمثلة في الإدارة العليا) في توفير البيئة الإدارية الجيدة، يقول: إن المنظمة تعتبر مصدرا أساسيا في توفير بيئة إدارية وأخلاقية ذات سمات أو صفات محددة تساعد الموظف على أن يسلك سلوكا أخلاقيا . لأن من المتفق عليه أن أي جهاز إداري له بيئته الإدارية الخاصة به والتي تسمى (بالمناخ التنظيمي) وتعكس تلك البيئة الإدارية الفلسفة والأساليب الإدارية المتبعة في الجهاز الإداري والتي تختلف من جهاز إلى جهاز . ويسلك الموظف سلوكا إداريا معينا في إطار تلك البيئة الإدارية وخصائصها . وهذا السلوك لا يعكس قيم وأخلاقيات الموظف فقط بل يعكس أيضا الأخلاقيات السائدة في المنظمة التي يعمل بها .

وأن نوعية وطبيعة النمط السلوكي الإداري وما يحتويه الجهاز الإداري من أخلاقيات يعكس أولا وقبل كل شيء نوعية وأخلاقيات من هم في القمة والتي تؤثر بلا شك فيه على أخلاقيات وسلوكيات العاملين . إن الجهاز الإداري بما يسوده من أخلاقيات إدارية هو الذي يتولى في معظم الأحيان إن لم يكن فيها كلها تكييف نمط السلوك الإداري للعاملين بما يراه مناسبا .

كما يضيف بعيرة(٢٣) قائلاً: إن أهمية البيئة الإدارية الداخلية فيما يتعلق بأثر المنظمة وقدرتها على تأدية مهامها، يتوقف على الصورة التي توجد بها المنظمة في أذهان العاملين، وإن إحدى النواحي الهامة ذات التأثير على كفاءة القوى العاملة في داخل المنظمة هي نوع المناخ التنظيمي السائد في المنظمة، فإذا تصور العاملون في المنظمة (الإدارة العليا) أنها تضع لنفسها طموحات كبيرة وتسعى جاهدة لتنفيذها، انعكس ذلك على سلوك الأفراد العاملين بها، أيضا إذا تصور العاملون في المنظمة أن السياسة العامة لها هي في تشجيع الأداء الجيد ومعاقبة الأداء السيئ أصبح همهم الأساسي هو إتيان النوع الأول من السلوك والابتعاد عن النوع الثاني قدر الإمكان، وإذا وجد الأفراد من خلال تعاملهم مع إدارة المنظمة أن الشخص الذي يبدي رأيا مخالفا لرأي الإدارة تجري معاقبته مهما كانت درجة صواب رأيه، أحجم الجميع – علنا على الأقل – عن تقويم كيفية سير الأمور في المنظمة .

والأهم من ذلك أن يجد العاملون ذلك حقيقة أي أن تطبق المنظمة ما هو مفروض منها تطبيقه قولا وعملا، بأن تكون قدوة في كل الأمور، لا أن تقول شيئا وتفعل شيئا آخر. أي أن تحقيق التصورات الصحيحة يكون بالتطبيق حين يرتسم ذلك في أذهان الأفراد العاملين من خلال ما تقوم به الإدارة أو المنظمة . ويتضح من كل ذلك دور المناخ (البيئة التنظيمية) في إيجاد الجو الملائم لنهج السلوك الأخلاقي والتأثير في سلوكيات الأعضاء في الاتجاه المرغوب من خلال تصرفات القيادة (القائد الإداري) كقدوة حسنة للعاملين .

- **القسم الثالث : الدراسة والتحليل**: -

المنهج المستخدم في البحث هو المنهج التحليلي الإحصائي لدراسة المشكلة وهو في الواقع دراسة فاحصة للتعرف على أسبابها ونتائجها للوصول إلى نتائج محددة، وذلك عن طريق معلومات وبيانات قامت الباحثة بجمعها من خلال

المصادر المكتبية، والمصادر الميدانية من خلال تصميم استبانة بأسئلة ذات إجابات مغلقة لقياس مدى صحة الفرضيات التي بُني عليها البحث .

وقد حرصت الباحثة على التأكد من مصداقية وثبات الاستبانة (أداة البحث) وفيما يتعلق بالمصداقية Validity والثبات Reliability للاستبانة فإن مصداقيتها تحققت تقريباً بأسلوبين .

الأول : وتم من خلال التوزيع المبدئي على جزء (Segment) من العينة وقدره ٥٠ مفردة بنسبة (٢٠٪) .

الثاني : وحدث من خلال عرض الطبعة الأولى من الاستبانة على بعض أعضاء هيئة التدريس. للإطلاع عليها وإبداء وجهات نظرهم المفيدة والمثرية لمحتوياتها .

وكان لهذين الأسلوبين أكبر الأثر على حذف أو إضافة أو تصحيح معلومة أو إعادة صياغة لبعض الأسئلة لتكون أكثر وضوحا ودقة .

أما بخصوص الثبات، فإن الباحثة تفترض أنه إذا بلغت نتيجة الامتحان ٧٠٪ فأكثر فإن ذلك يدل على الثبات ولهذا فقد قامت بعمل امتحان سبيرمان براون Spearman Brown والذي سماه – Split- Halves ويُقصد به العمل بشطر العينة الفرعية (٥٠) مفردة إلى نصفين مما يُغني عن إعادة الامتحان لمقارنة النتائج لكل من ٢٥ مفردة الأولى مع الـ ٢٥ مفردة الثانية . وكان الارتباط في الأولى (٠,٦٧) وفي الثانية (٠,٧٩) ومتوسطها= (٠,٧٣)، وعند تطبيق المعادلة على هذا المتوسط ... وهي :

$$0.73 = \frac{2\ eyy\ 1}{1 + eyy\ 1}$$

حيث أن exxl يرمز إلى الثبات الكلي للقيم ، eyy1 ترمز إلى معامل الارتباط بين درجات الأفراد ، وذلك بنسبة كالتالي :

$$exx\ 1 = \frac{2\ (0.73)}{1 + (0.73)} = \frac{1.46}{1.73} = 0.84$$

وكما يبدو من النتيجتين (٠,٧٣) و (٠,٧٨٤) وهما أكبر من النسبة (٠,٧٠) المفترضة فإن ذلك يدل على ثبات نسبة الاستبانة .

أما مجتمع البحث فهو يتكون من الإداريين التنفيذيين السعوديين العاملين في المستويات الوسطى والدنيا لأجهزة الإدارة العامة، الخاصة بالتعليم والصحة بمحافظة جدة. والبالغ عدد ١٩٨٣م موظفا .

وقد بلغ إجمالي مفردات عينة الصحة : ١٢٤٣مفردة ، أما مجتمع البحث الكلي للتعليم فقد بلغ ٧٤٠ مفرد.

وعلى ضوء ذلك تم تحديد (١٥٪) من مجموع البحث الكلي لتوزيع الاستمارات عليهم. وللتأكد من أن اختيار الباحثة لـ ١٥٪ تمثل مجتمع البحث

تمثيلاً أقرب ما يكون إلى الصدق ، ونظراً لاستخدام النسب، فإنه يمكن تحديد حجم العينة على أساس القانون التالي:

$$n = \frac{N}{(N-1)b^2 + 1}$$

حيث تمثل N = حجم المجتمع الكلي للتعليم والصحة = ١٩٨٣م مفردة.

n = حجم عينة البحث والتي تمثل مجتمع البحث الكلي = ٢٣٨ مفردة .

b = الحد على الخطأ ويحددها الباحث .

بفرض أن احتمال الفشل = احتمال النجاح .

P = q = 1-p

بافتراض أن $p = q = \frac{1}{2}$ ومن هنا تم الحصول على القانون السابق .

$$n = \frac{N}{(N-1)b^2 + 1}$$

لأنه عندما تكون $p = q = \frac{1}{2}$ نحصل على أحسن حجم عينة ممكن في حالة اختبارات النسب .

$$n = \frac{N}{(N-1)b^2 + 1} \qquad 238 = \frac{N}{(1982\ )b^2 + 1}$$

$$238\{(1982)b2+1\}=1983$$

$$471716\ b2 + 238 = 1983$$

$$471716\ b2 = 1983-238$$

$$b^2 = \frac{1745}{471716}$$

$$b2 = 0.0036992$$

$$b = \sqrt{0.0036992}$$

$$b = 0.06$$

b=0.06 الحد على الخطأ كما حددتها الباحثة (٦٪) ، يظهر الحجم الممكن للعينة كما تم تحليله فعلاً – بمعنى آخر أن حجم عينة البحث الداخلة في عملية التحليل تمثل مجتمع البحث الكلي تمثيلاً أقرب ما يكون إلى الصدق... وهذا ما يدور واضحا من نتيجة المعادلة الآتية.

$$n = \frac{1983}{8.1352} \qquad n = \frac{1983}{(1982)(0.06) + 1}$$

n=243

n=243 هو حجم عينة البحث المفروض أن يكون ممثلاً للحجم الكلي. ولكن يتضح أن الفرق بسيط بين حجم العينة (المفترض أن يدخل في عملية التحليل ويمثل المجتمع الكلي تمثيلاً صادقا هو ٢٤٣ مفردة) والداخل في عملية التحليل فعلاً وهو ٢٣٨ مفردة .

[أي عند طرحهما من بعضهما فإن النتيجة هي (مفردة 5=238-243)] وهي قريبة جدا من ٦ قيمة b .

وبالتالي فأقرب نسبة يمكن تحديدها هي ١٥٪ من حجم المجتمع الكلي للبحث ، وبالتالي فإن هذا هو حجم العينة الذي جعل الخطأ لا يتجاوز قيمة b=0.06 مما يعكس مستوى الثقة في صحتها إلى ٩٥٪ تقريبا .

جدول رقم (١) : نسبة الفاقد والمستبعد من الاستمارات الموزعة

البيـــان	عينة الصحة		عينة التعليم	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الفاقد	٤٦	٢٣,٠٪	٢٤	١٦٪
المستبعد	٢٢	١١,٠٪	٢٠	١٣,٣٪
الداخل	١٣٢	٦٦.٠٪	١٠٦	٧٠,٧٪
مجموع الاستمارات التي وزعت	٢٠٠	١٠٠,٠٪	١٥٠	١٠٠,٠٪

- **التحليل لفرضيات البحث** :
- **أولاً : البناء التنظيمي** :

وجه السؤال التالي لأفراد عينة التعليم والصحة، والذي يتضمن عبارات تصف طبيعة البناء التنظيمي للمنظمة التي يعملون بها.

س / في المنظمة التي تعمل بها، يتسم البناء التنظيمي بالآتي :

- الوصف الدقيق للوظائف يُعتبر أحد الأشياء الموجودة فعلاً في منظمتك .
- التوزيع السليم للسلطة يُعد أحد سمات التنظيم الذي تعمل به .
- الصلاحيات الممنوحة للموظفين تتوازى مع الأعمال والمسئوليات المطلوبة منهم.

- إجراءات العمل تتسم بالبساطة .
- أهداف المنظمة واضحة بشكل جيد .
- تزايد المهام مصحوبة بضغط الوقت وتناقص فترات الراحة أثناء العمل.
- وضوح الاختصاصات والمهام .
- وضوح معايير تقييم الأداء .

جدول رقم (٢): يوضح طبيعة البناء التنظيمي

رقم العبارة	عينة الصحة					عينة التعليم				
	موافق		غير موافق			موافق		غير موافق		
	تكرار	٪	تكرار	٪	مجموع	تكرار	٪	تكرار	٪	مجموع	٪
١	١٠٣	٧٨٪	٢٩	٢٢٪	١٣٢	١٠٠٪	٨٠	٧٥,٥٪	٢٦	٢٤,٥٪	١٠٦	١٠٠٪
٢	٤٠	٣٠٪	٩٢	٧٠٪	١٣٢	١٠٠٪	٣٧	٣٥٪	٦٩	٦٥٪	١٠٦	١٠٠٪
٣	٣٧	٢٨٪	٩٥	٧٢٪	١٣٢	١٠٠٪	٢٦	٢٥٪	٨٠	٧٥٪	١٠٦	١٠٠٪
٤	٤٢	٣٢٪	٩٠	٦٨٪	١٣٢	١٠٠٪	٣٥	٣٣٪	٧١	٦٧٪	١٠٦	١٠٠٪
٥	٨٥	٦٤٪	٤٧	٣٦٪	١٣٢	١٠٠٪	٧١	٦٧٪	٣٥	٣٣٪	١٠٦	١٠٠٪
٦	٢٨	٢١٪	١٠٤	٧٩٪	١٣٢	١٠٠٪	٣٢	٣٠٪	٧٤	٧٠٪	١٠٦	١٠٠٪
٧	٩٣	٧٠٪	٣٩	٣٠٪	١٣٢	١٠٠٪	٦٦	٦٢٪	٤٠	٣٨٪	١٠٦	١٠٠٪
٨	٤١	٣١٪	٩١	٦٩٪	١٣٢	١٠٠٪	٣٦	٣٤٪	٧٠	٦٦٪	١٠٦	١٠٠٪

من الجدول السابق رقم (٢) يتضح أن إجابات عينة الصحة وعينة التعليم تتقارب من حيث الموافقة أو عدم الموافقة على العبارات المطروحة عليهم، من حيث أن الغالبية من عينة الصحة، وعينة التعليم كانت إجاباتهم بـ (غير موافق) على ما يلي :

- وجود وصف دقيق للوظائف داخل المنظمة .
- وضوح معايير تقييم الأداء
- التوزيع السليم للسلطة .
- التوازن بين الصلاحيات الممنوحة والأعمال والمسئوليات المطلوبة من العاملين.
- تزايد المهام مصحوبة بضغط الوقت ، ونقص فقرات الراحة أثناء العمل.

وتتفق الأكثرية في أن إجاباتهم بـ (موافق) كانت على: وضوح أهداف المنظمة ، بالإضافة إلى وضوح الاختصاصات والمهام .

إن وضوح الأهداف للعاملين، بالإضافة إلى وضوح الاختصاصات والمهام مطلوب لتحقيق الأهداف المرجوة ولكن ليست كافية لتكون بيئة تنظيمية جيدة تساعد العاملين على العمل الجيد ، في ظل غياب الوصف الدقيق للوظائف والأنظمة والسياسيات البيروقراطية غير المرنة والتي قد تؤدي إلى الإحباط والشعور بالقلق بالإضافة إلى أن إساءة استخدام السلطة قد ينتج من غياب التوزيع السليم للسلطة.

إن من العوامل المهمة التي تساهم في وجود مستوى متميز من الأداء للعاملين هو وجود بناء تنظيمي جيد قائم على أسس سليمة ، فيها مراعاة جميع أبعاد المناخ التنظيمي.

أُجريت العديد من الدراسات على تأثير البناء التنظيمي على سلوك الموظفين، والتي أوضحت العلاقة بين المناخ التنظيمي السليم يساهم في السلوك الإيجابي للموظفين، على العكس أن البناء التنظيمي السيئ يؤثر بدوره على سلامة أداء العاملين بالمنظمة. منها دراسة "محمد ماهر الصواف" (٢٤) لأهم العوامل ذات الأثر السلبي على السلوك، حيث ذكر أن عدم سلامة المناخ التنظيمي يؤدي إلى ظهور المخالفات من قبل العاملين داخل التنظيم، ومن العوامل التي أدت إلى عدم سلامة المناخ التنظيمي هي : سوء البناء التنظيمي والأدوات التنظيمية التي تقوم عليها، تداخل الاختصاصات ، ضعف المسئوليات وعدم التوازن بين الصلاحيات والأعمال المطلوبة من العاملين، وعدم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وكلها عوامل لها تأثيرها المباشر على تصرفات الأفراد وسلوكياتهم داخل المنظمة والذي يؤدي إلى انتشار الفوضى وأن يتهرب كل موظف من مسئولياته، بل ويسهل الانحراف بالسلطة، أيضا دلت نتائج الأبحاث التي أجريت على أن البناء التنظيمي السيئ يُعد سببا مباشرا لكثير من المشاكل النفسية للعاملين، مما يجعلهم أقل التزاما بالسلوكيات الواجبة.

كما تؤكد دراسة أخرى على أن الروتين والبيروقراطية من حيث تعقد إجراءات العمل تؤدي إلى مجموعة مساوئ تؤثر بدورها على أداء العمل ، منها : انخفاض إنتاجية العاملين، وانخفاض الروح المعنوية ، والانعزال الاجتماعي ونقص أواصر الصداقة بين أفراد المجموعة الواحدة (٢٥) ، ومن الطبيعي أن لهذه العوامل تأثيرا على سلوك العاملين وأداء العمل.

كما أن تزايد المهام ، مصحوبة بضغط الوقت، وتناقص فترات الراحة أثناء العمل، قد يؤدي إلى استنزاف طاقات الفرد وشعوره بالأعباء الكثيرة دون توقف مما ينعكس سلبيا على أداؤه. والنتيجة أن " للبناء التنظيمي القائم في المنظمة تأثيراً على سلوك العاملين" .

- **ثانياً : نظام الاتصالات :**

وجه السؤال التالي لأفراد عينة الصحة والتعليم، والذي يتضمن عبارات توضح نظام الاتصالات بالمنظمة التي يعملون بها.

س / في المنظمة التي تعمل بها يتسم نظام الاتصالات بالآتي : -

- الصراحة والانفتاح مع القيادة في تبادل المعلومات حسب المصلحةٍ العامة .
- الحصول على المعلومات اللازمة لأداء الأعمال بطريقة سهلة جدا .
- اهتمام الإدارة العليا بآراء ومقترحات العاملين بالمنظمة .
- توافر قاعدة غنية من المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز الأعمال وحل المشكلات.
- الاهتمام الكافي من قبل القيادة بتعريف العاملين بأهداف المنظمة .
- توافر أساليب مختلفة لتوجيه العاملين بكيفية تنفيذ الأعمال، مثل الدورات، الندوات، وغيرها.

7 وضوح قنوات ومسارات الاتصال لجميع العاملين .

جدول رقم (٣): يوضح نظام الاتصالات السائد

رقم العبارة	عينة الصحة						عينة التعليم					
	موافق		غير موافق				موافق		غير موافق			
	تكرار	٪	تكرار	٪	مجموع	٪	تكرار	٪	لتكرار	٪	مجموع	٪
١	٥٠	٣٨٪	٨٢	٦٢٪	١٣٢	١٠٠٪	٤٤	٤٢٪	٦٢	٥٨٪	١٠٦	١٠٠٪
٢	٦٠	٤٥٪	٧٢	٥٥٪	١٣٢	١٠٠٪	٤٥	٤٢٪	٦١	٥٨٪	١٠٦	١٠٠٪
٣	٥٤	٤١٪	٧٨	٥٩٪	١٣٢	١٠٠٪	٤٦	٤٣٪	٦٠	٥٧٪	١٠٦	١٠٠٪
٤	٢٩	٢٢٪	١٠٣	٧٨٪	١٣٢	١٠٠٪	٣٠	٢٨٪	٧٦	٧٢٪	١٠٦	١٠٠٪
٥	٧٩	٦٠٪	٥٣	٤٠٪	١٣٢	١٠٠٪	٧٠	٦٦٪	٣٦	٣٤٪	١٠٦	١٠٠٪
٦	٧٢	٥٥٪	٦٠	٤٥٪	١٣٢	١٠٠٪	٦٢	٥٨٪	٤٤	٤٢٪	١٠٦	١٠٠٪
٧	٨٧	٦٦٪	٤٥	٣٤٪	١٣٢	١٠٠٪	٨٣	٧٨٪	٢٣	٢٢٪	١٠٦	١٠٠٪

من الجدول رقم (٣) السابق يتضح أن الغالبية من عينة الصحة وعينة التعليم كانت إجاباتهم بـ (موافق) على العبارات رقم (٥، ٦، ٧) والتي تدور حول اهتمام القيادة بتعريف الأفراد العاملين بأهداف المنظمة، وضوح قنوات ومسارات الاتصال بالمنظمة، بالإضافة إلى عقد دورات وندوات مع العاملين لتوجيههم بآليات تنفيذ الأعمال .

كما يدل الجدول السابق أيضاً على أن الأكثرية من أفراد عينة الصحة والتعليم كانت إجاباتهم بـ(غير موافق) على العبارات الموجهة إليهم وهي (١، ٢ ٣، ٤) والتي تدل على عدم إمكانية توصيل آرائهم ومقترحاتهم للإدارة العليا، وأن نظام الاتصال السائد بمنظماتهم لا يتسم بالصراحة في تبادل المعلومات حسب المصلحة العامة، بالإضافة إلى عدم توافر قاعدة بيانات تساعد العاملين في أداء أعمالهم وحل المشكلات.

إن وضوح قنوات الاتصال للعاملين وإلمامهم التام بأهداف المنظمة، وطريقة تنفيذ الأعمال لا يعد كافياً لنجاح المنظمة وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية .

إن حجب العاملين عن القيادة العليا، وعدم تمكنهم من إبداء آرائهم ومقترحاتهم له أثره السلبي على أداء العمل وسلوكيات العاملين. وإن عدم إعطاء القيادة الفرص للعاملين لإبداء أي آراء أو معلومات، ينعكس ذلك على شعور العاملين بعدم أهميتهم ، ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك سلباً على أدائهم للعمل؛ وذلك يعني أن القيادة تركز على الاتصالات الهابطة. كما أن غياب البيانات والمعلومات اللازمة لإنجاز الأعمال وحل المشكلات التي قد تواجه العاملين، والبيروقراطية غير المرنة قد تزيد من صعوبة الأداء ، مما يؤثر على فهم واستيعاب الأفراد للحلول البديلة للمشكلة القائمة، وبالتالي يؤثر سلبياً على مستوى الأداء وعلى تصرفات الأفراد وسلوكياتهم.

يتضح مما سبق أنه على الرغم من وضوح قنوات الاتصال بالمنظمات التي يعمل بها أفراد العينتين إلا أن القيادة العليا تركز على الاتصالات الهابطة والمتمثلة في تعريفهم بكيفية أداء الأعمال ووضوح الأهداف، أي إعطاء الأوامر والتعليمات، وتهمل أهمية الاتصالات الصاعدة والمتمثلة في الصراحة والانفتاح في تبادل المعلومات بين القيادة والعاملين حسب المصلحة العامة. ومن الطبيعي أن ذلك له تأثير سلبي على مستوى الأداء وسلوكيات العاملين، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والتي أشارت إلى أهمية مشاركة العاملين من خلال إعطائهم الفرص لإبداء آرائهم ومقترحاتهم .

يؤكد "ياغي" (٢٦) أن الاتصال الجيد ، والذي يسمح بتبادل الآراء والانفتاح في تبادل المعلومات، عامل أساسي في تحسين الأداء والتبادل الفكري بين الرئيس والمرؤوس وبالعكس ، ويخلق تفهما أعمق ووضوحا أشمل بين أفراد التنظيم للوصول إلى أهداف المنظمة المرجوة. فالاتصالات الناجحة بين الأفراد في المنظمة على مختلف المستويات من شأنه أن يولّد علاقات طيبة وبالتالي تطورا وتحسناً في الأداء إذا إنها تساعد على الوضوح الفكري بين سائر أفراد المنظمة وأقسامها ووحداتها، فالعمل الجيد ينعكس في الاتصال الجيد.

لأن الاتصال يعدّ حلقة الوصل بين جميع أعضاء المنظمة لكافة المستويات المختلفة، كما أنه لا يمكن أن تتم أي خطوة في العملية الإدارية دون وجود نظام سليم للاتصال يكفل انسياب المعلومات والبيانات من مراكز اتخاذ القرارات إلى مراكز التنفيذ، وبالعكس من التنفيذيين إلى الإدارة العليا المتمثلة في الاتصالات الهابطة والصاعدة.

والنتيجة " أن لنظام الاتصالات السائد في المنظمة تأثيراً على سلوك العاملين".

- **ثالثاً : النمط القيادي المتبع :**

وجه السؤال التالي لأفراد عينة الصحة والتعليم، والذي يتضمن عبارات تصف النمط القيادي المتبع في المنظمة التي يعملون بها.

س / في المنظمة التي تعمل بها، تحرص الإدارة العليا (القيادة) على ما يلي:

- إتاحة الفرص للعاملين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم .
- اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل من قبل العاملين ، دون الرجوع للقيادة العليا.
- المساواة في الفرص بين الأفراد العاملين للمشاركة بعملية القيادة .
- تقويم العمل والأداء يتم من خلال الجماعة في المنظمة .
- التفويض في أداء الأعمال للموظفين من قبل الإدارة العليا، في حدود اللوائح والتعليمات.
- عقد اللقاءات والندوات والدورات من قبل القيادة لكل العاملين لمناقشة مشاكل المنظمة.

جدول رقم (٤): يوضح النمط القيادي المتبع

رقم العبارة	عينة الصحة					عينة التعليم				
	موافق		غير موافق			موافق		غير موافق		
	تكرار	٪	تكرار	٪	مجموع	تكرار	٪	تكرار	٪	مجموع
١	٥٥	٤٢٪	٧٧	٥٨٪	١٣٢	٣٩	٣٧٪	٦٧	٦٣٪	١٠٦
٢	٦١	٤٦٪	٧١	٥٤٪	١٣٢	٢٨	٢٦٪	٧٨	٧٤٪	١٠٦
٣	٥٠	٣٨٪	٨٢	٦٢٪	١٣٢	٤٤	٤١,٥٪	٦٢	٥٨,٥٪	١٠٦
٤	٦٠	٤٥٪	٧٢	٥٥٪	١٣٢	٤٩	٤٦٪	٥٧	٥٤٪	١٠٦
٥	٤٧	٣٦٪	٨٥	٦٤٪	١٣٢	٣٧	٣٥٪	٦٩	٦٥٪	١٠٦
٦	٩٣	٧٠٪	٣٩	٣٠٪	١٣٢	٦٦	٦٢٪	٤٠	٣٨٪	١٠٦

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن الغالبية من أفراد عينة الصحة والتعليم، كانت إجاباتهم بـ(غير موافق) على العبارات الموجهة إليهم، والتي تصف شكل النمط القيادي المتبع في منظماتهم، والعبارات هي رقم (١، ٢، ٣ ، ٤ ٥) . كما كانت إجابات الأكثرية من أفراد العينتين بـ (موافق) على العبارة رقم(٦) والتي تدور حول إقامة القيادات بمنظماتهم للدورات والندوات وعقدٍ اللقاءات لمناقشة مشاكل المنظمة. إن مثل هذه السياسة أو الإجراء مهم جدا لسير العمل ورفع مستوى الأداء، إلا أنه غير كافٍ وحده لإيجاد بيئة عمل منتجة تخدم مصلحة المنظمة والفرد معا. إن الأسلوب القيادي المتبع له الأثر الواضح على سلوك وأداء الأفراد. إن القيادة التي تقوم على احترام شخصيات الأفرادٍ العاملين معها من حيث إتاحة الفرص لهم لإبداء آرائهم ومقترحاتهم كلا حسب مستواه الإداري، ومعاملتهم على أساس قدراتهم، وإمكاناتهم من حيث اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل الذي يقومون به دِون الرجوع للقيادة العليا في كل صغيرة وكبيرة، إلا في الأمور الضرورية جدا، مع المساواة في الفرص بين الجميع للمشاركة في عمليات التخطيط وتنظيم العمل له أثره الإيجابي الواضح في تحقيق أهداف المنظمة والأفراد، مما يساهم في إيجاد مناخ عامل مشجع قائم على الاعتماد النفسي وارتفاع إلرضا الوظيفي والروح المعنوية للعاملين، وزيادة الإنتاجية ، مما ينعكس إيجابيا على سلوكيات الأفراد .

إن إحساس الأفراد بأن الإدلاء بالرأي ممكن ، حتى إذا كان مخالفاً لرأي القادة في إدارتهم، يزيد إحساسهم بالمسئولية المشتركة.

وقد أكدت العديد من الدراسات النظرية ، والأبحاث الميدانية التي تمت حول أثر النمط القيادي المتبع على سلوك العاملين، أن أفضل أسلوب قيادي لتنمية قدرات الأفراد العاملين في المنظمة ، والاستفادة من قدراتهم بشكل كاف ، هو الأسلوب الذي يتم فيه إشراك العاملين في المنظمة في عملية اتخاذ القرارات ، وفي غيرها من الأمور التي يتم عن طريقها تقرير شؤون المنظمة والعاملين فيها (٢٧). كما أن تفويض الصلاحيات للأفراد في حدود اللوائح، يساهم في تعزيز ثقة العاملين بأنفسهم، ويساعد في تدريبهم مما يساعد في رفع مستوى الأداء وتحقيق المصلحة العامة للمنظمة والأفراد . والنتيجة أن " للنمط القيادي المتبع في المنظمة تأثير على سلوك العاملين".

- **رابعاً: نظام الحوافز :**

وجه السؤال التالي لأفراد عينة الصحة والتعليم، والذي يتضمن عبارات توضح نظام الحوافز بنوعيها الذي تتباه المنظمة التي يعمل بها الأفراد .

س/ في المنظمة التي تعمل بها، تحرص الإدارة العليا (القيادة) على ما يلي :

7 مكافأة العاملين المجدِّين على أدائهم المتميز .
7 توافر نظام الحوافز بنوعيها (المادي والمعنوي) لتشجيع الأداء الجيد.
7 اعتراف القيادة العليا بدور الموظف وأهميته في المنظمة ، يلمسه الجميع.
7 يتساوى عند القادة الإداريين، الموظف المهتم بعمله والنشيط في أدائه ، والموظف غير المهتم والكسول في عِمله .
7 القيادة العليا تظهر اهتماما بمجهودات وقدرات العاملين في تحقيق الأهداف .
7 الإدارة العليا تتبنى نظام أجور عادل وحوافز مرضية للعاملين .

جدول رقم (٥): يوضح نظام الحوافز

رقم العبارة	عينة الصحة					عينة التعليم				
	موافق		غير موافق			موافق		غير موافق		
	تكرار	٪	تكرار	٪	مجموع	تكرار	٪	تكرار	٪	مجموع
١	٥٤	٤١٪	٧٨	٥٩٪	١٣٢ ٪١٠٠	٤٣	٤١٪	٦٣	٥٩٪	١٠٦ ٪١٠٠
٢	٥٠	٣٨٪	٨٢	٦٢٪	١٣٢ ٪١٠٠	٤٥	٤٢,٥٪	٦١	٥٧,٥٪	١٠٦ ٪١٠٠
٣	٦١	٤٦٪	٧١	٥٤٪	١٣٢ ٪١٠٠	٤٩	٤٦٪	٥٧	٥٤٪	١٠٦ ٪١٠٠
٤	١٠١	٧٦,٥٪	٣١	٢٣,٥	١٣٢ ٪١٠٠	٨٠	٧٥٪	٢٦	٢٥٪	١٠٦ ٪١٠٠
٥	٥٢	٣٩٪	٨٠	٦١٪	١٣٢ ٪١٠٠	٤٢	٤٠٪	٦٤	٦٠٪	١٠٦ ٪١٠٠
٦	٥٤	٤١٪	٧٨	٥٩٪	١٣٢ ٪١٠٠	٤٩	٤٦٪	٥٧	٥٤٪	١٠٦ ٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن الغالبية من عينة الصحة والتعليم كانت إجاباتهم بـ(غير موافق) على معظم العبارات الموجهة إليهم ، والتي تصف نظام الحوافز المتبع في منظماتهم، والعبارات هي رقم (١، ٢، ٣، ٥، ٦) كما كانت إجابات الأكثرية لعينة الصحة والتعليم بـ(موافق) فقط على العبارة رقم(٤) والتي محتواها أن الموظف النشيط والمهتم بعمله يتعامل من قبل القيادة العليا مثل الموظف الكسول في عمله وغير المهتم. ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك سلبيا على أداء العمل ورضا العاملين .

إن تبني المنظمة نظام للحوافز كوسيلة لتشجيع الأداء المتميز ، يكون سبباً في ارتفاع الرضا الوظيفي للعاملين، فقد أشارت الدراسات العديدة على أن الحوافز بنوعيها . المادي والمعنوي . تعتبر أداة للتأثير على أداء العمل الجيد وبالشكل المطلوب. كما يؤكد الكثيرون من المختصين على أن الحوافز بنوعيها من العوامل الإيجابية التي لها دور في إثارة الدافع، مما ينعكس على زيادة إنتاجية الفرد وقدرته على أداء العمل ، نتيجة الأثر الذي يُحدثه الحافز في نفس الإداري كما أن غياب الحوافز المناسبة يُعد أحد الأسباب الرئيسية التي تجعل الأفراد يقدمون أداء أقل مما هو متوقع (٢٨).

كما أن تبني المنظمة لنظام أجور عادل وحوافز مرضية يشجع الأفراد المؤهلين على الالتحاق بمثل هذه المنظمات.

لذلك يمكن القول إن من العوامل المهمة لرفع مستوى الأداء وترشيد العملية الإنتاجية هو توفير الرعاية الاجتماعية والإنسانية للعاملين، والعمل على تقديم الحوافز المادية أو المعنوية، التي تعمل على إشباع الحاجات الإنسانية لهم. والنتيجة أن لنظام الحوافز بنوعيها المتبع في المنظمة تأثيرا على سلوك العاملين.

- **التوصيات** :
- **أولاً: البناء التنظيمي**:

7 تطبيق الأسس العلمية في عملية اختيار وتعيين الأفراد لشغل الوظائف العامة على أن يسبق ذلك تقييم الإدارة لجوانب التنظيم الهيكلية والإنسانية ، بالإضافة إلى اتباع المبادئ العلمية لتحليل الوظيفة من أجل بناء تنظيمي سليم.

7 في حالة إعادة البناء التنظيمي من الضروري :

- Ü مشاركة العاملين واستشارتهم في تحديد الأهداف الجديدة، وقنوات الاتصال ، وتوزيع المهام ، وتفويض السلطات في عملية اتخاذ القرارات.
- Ü الاستفادة من التخصصات المختلفة للموظفين، بحيث يعمل كل موظف في مجال تخصصه.
- Ü إتاحة الفرصةٍ للعاملين بالعمل في مجالات أخرى قد يرغبون في ممارستها وفقا لظروف العمل وإمكانيات المنظمة وطبيعية الوظيفية وتخصص الفرد.

7 أهمية التنسيق بين الجامعات والمدارس والمؤسسات الحكومية بإعطاء الطلاب والطالبات فرصة التدريب أثناء العطل الرسمية للوقوف على الواقع العملي لطبيعية الوظيفة أو الوظائف المتاحة، وهذا يساعد الطالب أو الطالبة كثيرا في اختيار الوظيفة الملائمة لتخصصاتهم بعدٍ الانتهاء من الدراسة والاتجاه نحو العمل ، وهذه الخطوة تساهم كثيرا في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب .

- **ثانياً: نظام الاتصالات**:

7 الاهتمام من قبل القيادة العليا (الإدارة) في المنظمات العامة على سيادة مناخ اتصال جيد من خلال :

- Ü السماح للاتصالات بأن تأخذ كافة الاتجاهات.
- Ü اتخاذ الحلول والوسائل الكفيلة لإزالة معوقات الاتصالات عن طريق تدريب كافة العاملين على كيفية استخدام أنظمة الاتصال الموجودة في المنظمة وتنمية مهارات الاتصال لديهم.
- Ü توعية العاملين بأهمية الاتصالات خاصة الرؤساء والمدراء، وعدم حجبهم لأي معلومات أو مقترحات يُبديها العاملون .
- Ü النظرة الموضوعية لنظام الاتصال من قبل الإدارة: القيادة، والرؤساء والمدراء.
- Ü مساعدة الأفراد على تفهم أهمية الدقة في المعلومات، وعدم تخطي المرؤوسين للرؤساء في مزاولتهم للاتصالات – إلا في الحالات الضرورية – والتأكيد على أهمية نظام الاتصالات في تحقيق أهداف المنظمة .

7 أن تكون التعليمات واللوائح والأنظمة بشكل مكتوب قدر المستطاع ليتمكن العاملون من الرجوع إليها، في دليل شامل متكامل للاتصالات وقنوات الاتصال.

- **ثالثاً: النمط القيادي** :

نظرا لتأثير النمط القيادي المتبع من قبل القيادة على سلوك العاملين وجدت الباحثة أنه من الضروري:

7 الاهتمام بعملية استقطاب واختيار أفضل الموظفين لشغل المناصب القيادية مع وضع شروط تضمن حسن الاختيار واستمرارية مثل هؤلاء الموظفين.

7 تدريب القادة ورؤساء الأقسام على أن يكونوا قدوة حسنة ومثالا طيبا للعاملين، وهذا يؤثر تلقائيا على سلوك مرؤوسيهم، لأنهم أداة رقابية عليهم.

7 البعد عن المركزية الشديدة ، ويتم عن طريق :

Ü إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة في عملية صنع القرارات.

Ü تفويض بعض السلطات للموظفين كلا حسب تخصصه وقدراته ومهاراته.

Ü أن يُراعي في عملية التفويض المستوى الإداري للموظف وأهمية العمل المفوّض، والقرار المتخذ .

Ü متابعة إنجاز العمل المفوض، مع التوجيه والرقابة اللازمين لاستمرار الأداء في الطريق الصحيح.

7 على القيادة العليا مراعاة التوازن بين الترغيب والترهيب في تعاملها مع التابعين لها من الأفراد. ومراعاة تحقيق التوازن بين المصلحة العامة ومصلحة الأفراد .

- **رابعاً : الحوافز والمكافآت**:

7 مراعاة العدالة والحياد في منح الحوافز بنوعيها ، مع توخي التوازن بين الاحتياجات للعاملين، وإمكانات المنظمة وظروف العمل ، حتى يتحقق الرضا للعاملين والشعور بعدالة الإدارة .

7 فورية منح الحوافز وربطها بالأداء والسلوك الجيد من أجل ضمان المحافظة على مستوى أخلاقي وأدائي جيد .

7 ربط نظام الحوافز بعملية تقييم الأداء الوظيفي والتأكيد على مبدأ الإنجاز الفردي بما يحصل عليه الفرد من التغذية العكسية عن أدائه بصفة دائمة.

7 يُفضل أن يكون منح الحوافز المادية والمعنوية بشكل علني للموظف المتميز من أجل إيجاد جو من التنافس الإيجابي بين الأفراد .

7 استخدام مبدأ الثواب والعقاب بموضوعية والتدرج في منح المكافآت التشجيعية .

7 التنويع في منح الحوافز الممنوحة حتى يتم إشباع الحاجات المختلفة للأفراد ، وحتى لا يحدث ملل لدى الأفراد من تكرار الحوافز الروتينية سواء المادية أو المعنوية ، والتغيير في أسلوب منحها وذلك وفقا لاختلاف المستويات الوظيفية .

7 الجدية في تطبيق مقترحات الأفراد والآراء الجديرة بالتطبيق كنوع من التحفيز.

- **الهوامش** :

١ - زكي راتب غوشة. أخلاقيات الوظيفة في الإدارة العامة. ط١، (عمان: مطبعة التوفيق، ١٩٨٣م) ، ص٢٥.

٢ - أحمد بن داود المزجاجي. أخلاقيات المدير المسلم في الإدارة العامة. (مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، الكويت: جامعة الكويت ، العدد٢٤، رجب ١٤١٥هـ/ ديسمبر ١٩٩٤م) ، ص٢٥١ .

٣ - عبد الفتاح الشربيني . المناخ التنظيمي وتطوير الخدمة المصرفية في البنوك التجارية الكويتية. (المجلة العربية للإدارة، عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، المجلد١١، عدد٣، صيف ١٩٨٩م) ، ص٢٠.

٤ - محمد أنس قاسم جعفر. المبادئ الأساسية للوظيفة العامة في الإسلام ومدى تطبيقاتها المعاصرة في المملكة العربية السعودية. (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م) ، ص١٣.

٥ - عبد الرحمن أحمد الهيجان. إستراتيجيات ومهارات مكافحة الفساد الإداري. (الدورة التدريبية عن الفساد الإداري، الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م) ، ص٢ .

٦ - أسامة عبد الحليم مصطفى. مدى إدراك خصائص المناخ التنظيمي: دراسة ميدانية. (مجلة الإدارة، مصر: اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، المجلد١٨، العدد٤، إبريل ١٩٨٦م) ، ص٤٩.

٧ - العوضي منصور أحمد العوضي. قياس وتحليل عناصر البيئة التنظيمية داخل المنظمة الصناعية. (مجلة المدير العربي، العدد١١٣، يناير ١٩٩١م) ، ص٧٢.

8 - Muchinsky; p. Psychology Applied to Work. (Home Wood, 111inois: Dorsey Press, 1983), p. 293 .

٩ - عبد الفتاح الشربيني . مرجع سابق ، ص٢٢ .

10 - William F. Joyce and John W. Slocum, JR . collective Climate agreement as a basis for defining Aggregate climates in organizations (academy of management Journal Vol. 27, No. 4, December , 1984) , p. 721.

11 - G. Forehand and B. Gilmer. Environment Variation in studies of Organizational Behavior. (Psychological Bulletin,1964, No 62), p.362.

12 - R. Tagiuri : The Concept of Organizational Climate , In R. Tagiuri and G. Litwin (Eds) Organizational Climate: Exploration of a concept, (Boston: Harvard University press , 1968), P . 27 .

١٣ - عبد الله بن عبد الغني الطجم. وطلق بن عوض الله السواط. السلوك التنظيمي. ط٤، (جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع ، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م) ، ص ص٢٥٢- ٢٥٤.

14 - J.C. Williams , Human Behavior in Organizations (Cincinatti:

Soth- Western Pub. Com. 1978), p. 355 .

١٥ - آمال مصطفى الحمامي. المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي. (مجلة التنمية الإدارية . الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، العدد ٥٨، السنة ١٥ يناير ١٩٩٣م)، ص ص ٢٥- ٢٦ .

16 - Paul R. Timm and Brent D. Peterson . People at work: Human Relation in Organizations . (New York : West Publishing Company, 1980) , p.101.

١٧ - عبد الله بن عبد الغني الطجم. وطلق بن عوض الله السواط. مرجع سابق ، ص٢٤٧.

١٨ - خالد عبد الرحيم الهيتي . وطارق شريف يونس . العلاقة بين المناخ التنظيمي والمخرجات التنظيمية: دراسة مقارنة بين المنشأة العامة للمطاحن العراقية وشركة مطاحن أمريكية. (المجلة العربية للإدارية، عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع ، خريف ١٩٨٧م) ، ص ص٥- ٨ .

19 - Augustus Abbey abd John W. Dickson. R&D Work Climate and Innovation in semi – Conductors , (Academy of management Journal, Vol 26, No. 2 , 1983) , p. 362.

٢٠ - العوضي منصور أحمد العوضي. مرجع سابق ، ص ص ٦٦- ٦٩.

٢١ - صديق محمد عفيفي . وأحمد إبراهيم عبد الهادي . السلوك التنظيمي : دراسة في التحليل السلوكي للبيروقراطية المصرية . (القاهرة: مكتبة عين شمس ، ١٩٩٤م) ، ص٢٥٩.

٢٢ - زهير الصباغ ، البعد الأخلاقي في الخدمة العامة . (مجلة الإدارة العامة، السنة الرابعة والعشرين، العدد ٤٨، الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٤٠٦هـ) ، ص ص٧١- ٧٤.

٢٣ - أبو بكر مصطفى بعيرة . دور المناخ الإداري في تنمية القوى العاملة في داخل المنظمة. (مجلة جامعة الملك عبد العزيز ،م١، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، م١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م) ، ص٦٣.

٢٤ - محمد ماهر الصواف . أخلاقيات الوظيفة العامة والعوامل الإدارية المؤثرة في مخالفتها بالتطبيق على المملكة العربية السعودية. (مجلة الإدارة العامة ، الرياض: معهد الإدارة العامة، السنة الثالثة والثلاثون ، العدد ٨٢، شوال ١٤١٤هـ) ، ص ص ٢٨- ٣٣.

٢٥ - طلال مسلط الشريف . العوامل المؤثرة في أداء العمل . (مجلة جامعة الملك عبد العزيز، م٥ ، جدة : جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، ١٤١٢هـ) ص ص ١٠٤- ١٠٥ .

٢٦ - محمد عبد الفتاح ياغي . قياس مواقف المديرين من بعض الظواهر المسلكية المحظورة على الموظف العام: دراسة ميدانية . (مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم الإدارية (٢)، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ) ، ص ١٥٨- ١٥٩.

٢٧ - أبو بكر مصطفى بعيرة. مرجع سابق ، ص ص٦٢- ٦٣ .

٢٨ - المرجع السابق ، ص٦٠ .

****

البحث الثامن :

" اثـــــر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمـة"

إعداد :

أ / عفاف بنت راضي مشخص اللحياني

تخصص مناهج وطرق التدريس

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" اثـــر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة"

أ / عفاف بنت راضي مشخص اللحياني

- **مقدمة**:

إن التقارب الشديد بين التعليم والاختبار جعل من الصعب الفصل بينهما فالمعلم لا يستطيع القيام بتعليم جيد ما لم يكن يحسن الاستفهام، والاستفسار والسؤال قبل وأثناء وبعد القيام بتعليم أي جزء من أجزاء الدرس (جان، ١٩٩٩م: ١٢).

ويعد التقويم إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها. (الدوسري، ٢٠٠٠م :٣٤)

ويؤدي التقويم دوراً هاماً بارزاً في مجال التربية والتعليم وقد تزايدت أهميته بتعدد وتنوع أساليب التربية وطرقها ومناهجها وأهدافها ووسائلها، وقد عم استخدام أساليب التقويم في المجال التربوي وصولا بالعائد والناتج إلى أعلى المستويات وتزايدت بذلك أهمية التقويم وتنوعت أساليبه وازداد دقة واكتمالا (العبيدي، الجبوري، ١٩٨١م:١٣).

والتطوير التربوي يعتمد اعتماداً كبيراً على التقويم والمتابعة ، فهو يبدأ بالقياس وينتهي بالتقويم لتطوير الواقع وتحديد مشكلاته والغرض الذي يرمي إليه كل قياس وتقويم هو اختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التحديث والتجديد التربوي ويرمي القيام والتقويم في التربية إلى معرفة نواحي القوة والضعف في العملية التربوية كلها من أجل تحسينها كما وكيفا. (العبيدي، الجبوري، ١٩٨١م:١٣).

وتتأثر عملية إعطاء الاختبار بعوامل متعددة منها ما يتصل بمن يعطي الاختبار وما يفعله ومنها ما يتصل بمن يقوم بأداء معين على هذا الاختبار وما يحيط به من ظروف ومؤثرات، ومنها مايتصل بالاختبار نفسه وما يتميز به من خصائص وما يقصد إلى أن يقيس ، وإذا كانت هناك عوامل وشروط ينبغي أن تتوافر في الاختبار نفسه حتى يكون أداة قياس يعتمد عليها ويطمأن إليها. (أبو حطب، عثمان، ١٩٧٦م:٥٥).

ولا شك أن قياس تقدم الفرد في المهارات الأساسية والمفاهيم وما إليها من الجوانب المتعلقة بالحياة أمر هام، ولذلك ينبغي أن نعرف كيف يقوم الفرد في هذه النواحي إلى جانب التقويم لفهم الفرد وإدراكه للعلاقات وكيفية تطبيقه

للحقائق والمهارات التي تعلمها في حل مشكلات الحياة. (العبيدي، الجبوري ١٩٨١م:٩) ، ويعتبر الغرض من الاختبارات ترتيب الأفراد وتفسير أدائهم من خلال المقارنة. (الدوسري، ٢٠٠٠م : ١٢١).

إن إدخال مواضيع الاختبارات والقياسات في المناهج أمر ضروري ومهم، حيث يتطلب الأمر تطبيق بعض الاختبارات منها: اختبارات الذكاء، والاختبارات النفسية واختبارات التحصيل على الطلاب لمساعدة المختبر في ملاحظة الفروق الفردية أثناء التدريس وإرشادهم بالنسبة إلى قابليتهم والكشف عن ذكائهم وتوجيههم مهما اختلفت مواهبهم العقلية بحيث يمكن استغلال هذه المواهب استغلالا فعالا ومثمرا. (العبيدي، الجبوري، ١٩٨١م :٢).

ومن الاختبارات التي يمكن أن نقيس بها قدرات المتعلم هي الاختبارات الموضوعية وتظهر هذه الاختبارات الموضوعية في أنواع مختلفة كما أن كل نوع يتفرع إلى أشكال مختلفة وهذه الأنواع تتفاوت في تصحيحها ما بين الموضوعية المطلقة كما في الاختبار المتعدد الاختبارات إلى الأنواع التي يقترب تصحيحها من الذاتية، كما في بعض أنواع اختبارات الإكمال. (جان، ١٩٩٩م:١٢٣).

ويعتبر الاختبار متعدد الاختيارات من أشهر أنواع الاختبارات الموضوعية وأوسعها انتشارا وأكثرها استعمالا لقابلية استخدامها في تقويم أي نوع من أنواع المعرفة أو الخصائص الفكرية المختلفة لدى المتعلمين (حمدان، ١٩٨٠م :٢٨٢).

ويطلق على هذا النوع من الاختبارات أسماء عدة منها الاختبارات ذات الاختيارات المتعددة ومنها الاختبارات ذات الأجوبة المتعددة وغير ذلك من المسميات. (جان، ١٩٩٩م، ص١٢٦).

والميزة الكبرى للاختبار متعدد الاختيارات على غيره من الاختبارات الموضوعية تتجلى في قدرته على قياس تحصيل الطلبة بدقة كبيرة بالإضافة إلى قدرته على قياس مختلف المعارف والمعلومات والموضوعات بكفاءة تامة، كما أنه يمكننا من قياس المستويات المختلفة من الأهداف المعرفية بالإضافة إلى تحرره من النقائص والعيوب التي تتسم بها الأنواع الأخرى. (جان، ١٩٩٩م، ص١٢٦).

ويعد الصدق والثبات من اهم شروط الاختبار الجيد لذلك فإن الثقة في اختبار ما سواء كان جماعي المرجع أو محكي المرجع تعتمد على مقدار صدقه وثباته.

ويستخدم الثبات ليدل على مدى اعتماد الفروق الفردية في درجات الاختبار على أخطاء الصدفة المتضمنة في القياس من ناحية وعلى الاختلافات الحقيقية الأصلية في الصفة أو الخاصية السيكولوجية موضع الاهتمام من ناحية أخرى. (أبو حطب ، عثمان، ١٩٧٦م:٧٨).

ويعتبر التخمين أحد العوامل – إن لم يكن أهمها – التي تقلل من ثبات وصدق الاختبارات ذات الاختيار من متعدد لذلك اتجه أكثر الباحثين مثل سواقد ودودين وشريف عبد الوهاب وغيرهم إلى إتباع الطرق للقضاء على هذه المشكلة وبذلت عدة محاولات لرفع ثبات وصدق هذه الاختبارات بإتباع طرق معينة للتصحيح منها طريقة الدرجة الوزنية للاختبار (طريقة ديفز Davis) والطريقة التقليدية في تقدير درجات مفردات الاختبار وطريقة اختبار الثقة والطريقة اللوغارتيمية، وطرق التصحيح لأثر التخمين.

وقد تمت مقارنة هذه النظم ونظم أخرى بعضها ببعض ومقارنتها أيضاً بالنظام التقليدي القائم على أساس (صفر، ١) وذلك لمعرفة أي النظم تتمتع بثبات وصدق أكبر لدرجات الاختبارات ذات الاختيار من متعدد . ومن هذه الدراسات دراسة ربى (١٩٧٠م)، ودراسة روس وستيفن (١٩٩٤م)، ودراسة ريوز بريمو (١٩٩٨م)، ودراسة عبد الوهاب (٢٠٠١م)، ودراسة النبهان (٢٠٠٢م)، ودراسة الخرشلة (٢٠٠٤م).

وبالنظر إلى بعض الدراسات السابقة المشار إليها نجد أن :

- الدراسات السابقة والتي اتبعت نظام المجموعات المتعددة لم تراع تساوي هذه المجموعات في العدد وهذا تجاوز تجريبي له أثره في صحة النتائج.
- في الدراسات السابقة التي استخدمت أكثر من طريقة لتقدير الدرجات لم تراع اختلاف الزمن من طريقة إلى أخرى بل كان الزمن متساوياً في كل طريقة، وهذا تجاوز له أثره على النتائج.
- عدم إجراء الاختبارات على عينة استطلاعية لتحديد الزمن المناسب للاختبار والذي يؤثر على معامل الثبات والصدق.
- تضارب النتائج الخاصة بالثبات والصدق من دراسة إلى أخرى فمنها ما وجد أثراً للطرق المختلفة لتقدير الدرجات على الثبات والصدق، ومنها ما نفى وجود هذا الأثر.

- **مشكلة البحث**:

من المعروف أن عالمنا المعاصر يتميز بالسرعة والتغير كنتيجة للتطور العلمي وتطبيقاته التكنولوجية التي شملت جميع جوانب حياتنا اليومية التي لا بد أن يكون لها تأثير على عملية التربية والتعليم بعد أن اتسعت المدرسة وزاد عدد طلابها ومدرسيها واتسعت مناهجها وتغيرت أهدافها.

ومن هذا المنطلق فمدرسة اليوم بحاجة إلى التقويم والقياس المستمرين لبعض النواحي الهامة في نظامها وبرنامجها مثل الكشف عن استعدادات الطلبة وقدراتهم.

وفي ضوء هذا يمكن معرفة الواقع بنقاط قوته وضعفه والاستفادة من نتائج التقويم في تحسين وتطوير العملية التعليمية وهذا ما يدعونا إلى القيام بعمل الاختبارات الموضوعية وهذه الاختبارات تستخدم لتقويم أداء الفرد بالنسبة

لإطار سلوكي معين، أي مجموعة من المعارف والمهارات المعرفة بطريقة إجرائية (سلوكية) بصرف النظر عن علاقة أدائه بأداء غيره من الأفراد والذي يطبق عليهم نفس الاختبار (محمود، ١٩٨٦م:٢- ٣).

ولقد بذلت محاولات لرفع ثبات وصدق اختبارات تم بناؤها من قبل، حيث قام بعض المشتغلين بالقياس النفسي بدراسة الثبات والصدق لدرجات الاختبارات ذات الاختيار المتعدد وثبات الاختبارات وأدوات التقويم يقصد بها أن تكون على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما تزودنا بها من بيانات عن سلوك المفحوص.

ومن خلال نتائج بعض الدراسات حول طرق تقدير الدرجات وأثرها على ثبات وصدق الاختبارات (وايت وسابريس Sabers & Wihte 1969) ، (ثيسين Thissen، 1976)، (برانبوم وتاتسوك Brinbaum & Tatsuoka،1983)، (سليمان محمد سليمان، ١٩٨٦م)، (عادل محمد العدل، ١٩٨٦م) (طه الخرشله ، ٢٠٠٤م)، (النبهان، ٢٠٠٢م) والتي أشارت إلى قصور واضح في تناول هذا الموضوع بالإضافة إلا الاختلاف والتباين بين النتائج لكل الدراسات والبحوث مما دفع الباحثة إلى تناوله بالبحث والدراسة.

- **تساؤلات البحث**:

يمكن صياغة المشكلة في التساؤلات التالية:

7 هل يختلف ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طرق تقدير الدرجات للمفردات؟
7 هل يختلف ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طرق حساب هذا الثبات؟
7 هل يوجد تأثير مشترك لكل من طرق تقدير الدرجات وطرق حساب الثبات على ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد؟
7 هل يختلف صدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد باختلاف طرق تقدير الدرجات للمفردات؟
7 هل يختلف صدق الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طرق حساب هذا الصدق؟
7 هل يوجد تأثير مشترك لكل من طرق تقدير الدرجات وطرق حساب الصدق على الاختبار ذو الاختيار من متعدد؟

- **أهمية البحث**:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

7 يحاول البحث الحالي إيجاد أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد، حيث تعتبر هذه البحوث قليلة في البيئة العربية.

7 دراسة الطرق المختلفة لتقدير الدرجات بالإضافة إلى طرق حساب الثبات والصدق وكيفية تقنين الاختبارات.

- **ثانياً: الأهمية العلمية:**

وإلى جانب هذا، تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث فيما تسفر عنه من نتائج حيث يمكن الاستفادة منها في:

7 يفيد البحث الحالي في تطوير منهج (الرياضيات) الحالي للصف الأول الثانوي.
7 الوصول إلى أفضل طريقة لتقدير الدرجات تتبع مع طريقة معينة لحساب الثبات والصدق لنوع معين من الاختبارات.
7 التوجيه التربوي للمعلمين وإرشادهم إلى طريقة تقدير الدرجات المثلى والتي تعطي أعلى صدق وثبات للاختبار.
7 تخدم الدراسة الحالية المسئولين بوزارة التربية والتعليم وخاصة المهتمين بأساليب التقويم في إعداد الاختبار ذو الاختيار من متعدد.
7 يسهم البحث الحالي في بناء اختبارات ذات اختيار من متعدد لمقررات دراسية أخرى.
7 دراسة الطرق المختلفة لتقدير الدرجات والطرق المختلفة لحساب ثبات والصدق الاختبارات ذات الاختيار من متعدد.

- **أهداف البحث:**

في ضوء العرض السابق لتحديد المشكلة يمكن صياغة الأهداف كالتالي:

7 بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لطالبات الصف الأول الثانوي.
7 الوصول إلى أفضل طريقة لتقدير الدرجات تتبع مع طريقة معينة لحساب الثبات والصدق لاختبار ذو اختيار متعدد.
7 إمكانية زيادة ثبات وصدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد.

- **مصطلحات البحث:**

- **الاختبار التحصيلي:**

هو أداة أو وسيلة أو طريقه تقدم للمفحوص سلسلة من المهمات عليه أن يستجيب لها بحيث أن طريقه استجابته تدل على مقدار ما عنده من تلك الصفة (عدس ، ٢٠٠٢ :٢٩).

- **طرق تقدير الدرجات:**

تحديد القاعدة التي تعطي على أساسها قيم عددية لفقرات الاختبار، أي أنها طريقه لتحديد مقياس معين للمعلومات التي نحصل عليها من إجراءات القياس، يعكس مستوى الأداء عند المفحوصين على الاختبار (سواقد، ١٩٩٢م :٣).

وستستخدم الباحثة في البحث الحالي الطرق التالية:

7 أ- الطريقة التقليدية ب- الطريقة التجريبية

7 ج- طريقة الاختيار الاستنتاجي د- طريقة المكافأة من طرق التصحيح لأثر التخمين.

- **صدق الاختبار**:

يعرف مسك Messick الصدق بأنه "تقييم شامل يوفر من خلاله الدليل المادي والمبرر النظري اللازمين لإثبات كفاية وملاءمة ومعنى أي تأويل أو فعل يبنى على درجة المقياس" (الدوسري، ٢٠٠٠: ٥٣).

- **الاختبار ذو الاختيار من متعدد**:

عرف جان (١٩٩٩م): الاختبار دو الاختيار من متعدد بأنه الاختبار الذي يتكون من اختيارات يكون فيها جواب واحد صحيح فقط يخفي بذكاء بين عدد من الموهات (المحولات أو المشتتات أو المغلطات أو المضللات). (ص١٢٦)

- **ثبات الاختبار**:

ثبات الاختبار هو ما يدل على مدى اعتماد الفروق الفردية في درجات الاختبار على أخطاء الصدفة المتضمنة في القياس من ناحية وعلى الاختلافات الحقيقية الأصيلة في الصفة أو الخاصية السيكولوجية موضع الاهتمام من ناحية أخرى (أبو حطب، عثمان، ١٩٧٣م:٧٨).

- **حدود البحث**:

يتحدد البحث وفقاً لما يلي:

7 الحدود الموضوعية: يتحدد هذا البحث بموضوعه وهو أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد، كما يقتصر البحث على مادة الرياضيات للصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩هـ على باب حساب المثلثات من هذا المقرر والذي تم تدريسه في هذا الفصل الدراسي.

7 الحدود المكانية : يقتصر هذا البحث على طالبات الصف الأول بنات في مدينة مكة المكرمة في مادة الرياضيات.

7 الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨هـ/ ١٤٢٩هـ.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **مفهوم القياس** Measurement :

القيام عملية مقارنة شئ بوحدات معينة أو بكمية قياسية أو بمقدار مقنن من نفس الشئ أو الخاصية بهدف معرفة كم من الوحدات التي يتضمنها هذا الشئ. (فرج، ١٩٨٠م: ٤٩). وهو تحديد أرقام حسب قواعد معينة. (ليونا أ . تايلر، ١٩٨٣م: ٢٢). ويعرف جلفورد Guilford القياس بأنه عبارة عن وصف البيانات في صورة رقمية. كما يعرف ستيفنز Stetevs بأنه عبارة عن الأداة التي تستخدم في رصد الظاهرة السلوكية بصورة إجرائية. (عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان، ٢٠٠٢م : ٢١)

ويعرفه أبو لبده بأنه العملية التي بواسطتها نجد كمية الخاصية أو السمة الموجودة في الشئ (أبو لبده ، ١٩٩٦م : ٤١)

- **معنى التقويم** Evaluation :

يوصف التقويم بأنه عملية تسمح لنا باتخاذ أحكام حول قيمة شئ ما، ويستطيع الفرد أن يقيم المعلومات النوعية أو الكمية على حد سواء. (ويليام أ. ميهرنز وإيرفن لبمان، ٢٠٠٣م: ١٨) .التقويم في التربية يعرف بأنه قياس مدى تحقيق الأهداف عند الفرد. ويعرفه جروتلند Grounland بأن التقويم يعني التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف عند الطالب واتخاذ قرارات بشأنه. (الهويدي، ٢٠٠٤م: ٢٤). ويعرفه مجدي حبيب بأنه إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات. (حبيب، ٢٠٠٠م: ١٥). ويعرفه أحمد زكي صالح بأنه إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها الطبيعي واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص في المستقبل. (صالح ، ٢٠٠١م: ٤٢٣)

- **الاختبارات** :

نظراً لتعقد وتشابك الظواهر التربوية والنفسية وتعدد التطبيقات الميدانية للقياس والاختبارات فقد تعددت وتنوعت الاختبارات التي يمكن تصنيفها وفقاً للعديد من الأبعاد وفيما يلي أحد التصنيفات الممكنة من حيث:

7 المحتوى: تختلف الاختبارات من حيث محتواها فقد يكون محتواها لغوياً مثل الجمل والمفردات أو غير لغوي مثل المسائل الحسابية أو المواد العيانية مثل المتاهات أو المكعبات وقد يكون المحتوى لقياس الجوانب الوجدانية لدى المفحوص.

7 الغرض (الأداء): وتنقسم إلى اختبارات الأداء المميز واختبارات أقصى الأداء وتقيس اختبارات الأداء الأقصى Maximum Performance درجة الصواب لدى المفحوصين حيث يطلب منهم بذل أقصى جهد للحصول على أعلى درجة ممكن أما اختبارات الأداء المميز Typical Performance فهي تعتمد على الرأي الشخصي للفرد الذي يعكس سلوكه المميز في مواقف معينة.

7 طريقة التصميم والبناء (التقنين) : فقد يكون الاختبار مقنن أو غير مقنن.

7 فالاختبار المقنن هو ذلك الاختبار الذي تكون طريقة تطبيقه ومواده وتعليماته وطريقة تصحيحه موحدة لجميع المختبرين، أما الاختبار غير المقنن مثل ا لذي يعدها المعلمون ويختلف هذان النوعان في طريقة البناء والتصميم.

7 طريقة التطبيق: حيث يمكن أن تطبق على فرد واحد وتسمى اختبار فردي ويمكن أن يطبق الاختبار على مجموعة كبيرة من الأفراد في وقت واحد ويسمى هذا النوع من الاختبارات بالاختبار الجماعي.

- نمط الأداء : يقصد بذلك نوع النشاط الذي يؤديه الفرد في الاختبار فقد يكون الاختبار يتطلب الكتابة بالورقة والقلم (كتابية). وهناك اختبارات تتطلب الإجابة الشفوية وهناك اختبارات تتطلب أداء ما مثل اختبارات التربية الفنية.
- كيفية الاستجابة: حيث تتباين أدوات القياس في كيفية الاستجابة فمنها ما يعتمد على السرعة في الاستجابة Speed Tests ومنها مايعتمد في الاستجابة على القوة Power Tests ففي النوع الأول يكون زمن الاختبار محدد أما النوع الثاني فلا يكون لها زمن محدد للاجابة. وممكن أن تسمى باختبارات موقوته أو غير موقوته عند تصنيفها من حيث الزمن.
- طريقة التصحيح: وهنا يصنف الاختبار إلى موضوعي Objectivity وذاتي Subjectivity فالنوع الأول يعني عدم تأثر تصحيح الاختبار بالأحكام الذاتية للقائمين بها مثل اختبارات الاختيار من متعدد والصواب والخطأ وهذا النوع يصحح عادة بمفتاح تصحيح أما الاختبارات الذاتية فهي تلك التي تتأثر وتختلف درجاتها باختلاف القائمين على التصحيح مثل الاختبارات المقالية.
- تفسير الدرجات : حيث يمكن تفسير درجات الاختبار بطريقتين هما:
  - اختبار مرجعي المعيار Norm-Referenced : وفيه يتم تقدير أداء الفرد بالنسبة لأداء أقرانه وذلك بهدف ترتيبهم بالنسبة لبعضهم البعض في سمة أو قدرة ما. وهذا النوع يمدنا بتفسير درجة الفرد في ضوء معيار الجماعة .
  - اختبار مرجعي المحك Criterion-Referenced : وهو اختبار يهدف إلى تقدير أداء الفرد بالنسبة لمحك أو مستوى أداء معين ، وبالتالي يمدنا هذا النوع بمعلومات تفصيلية محددة عن تحصيل الطالب.

- **الاختبارات التحصيلية** Achievement Test

لقد بحث العديد من العلماء المختصين مفهوم التحصيل الدراسي بطرق مختلفة ولعل أبرز الاتجاهات في تحديد هذا ا لمفهوم هو ربطه بمفهوم التعلم الدراسي. فقد استخدمت اختبارات التحصيل لتحديد ما تعلمه الفرد بعد أن تعرض لنوع معين من التعليم، لا يستطيع أحد أن ينكر ضرورة الاختبارات التحصيلية بالنسبة للتربية الرسمية الفعالة، حيث أن عملية التربية معقدة ومكلفة جهدا ومالا لذا لابد أن توجه الجهود نحو تحقيق أهداف معينة وحتى يتم ذلك لابد لجميع المهتمين بالتربية من معلمين وطلاب ومسئولين وأباء لابد لهم من المعرفة الدورية لمدى نجاح جهودهم ومواطن القوة والضعف لديهم ليتم تصحيحها وعلاجها.

- **ثانياً : دراسات وبحوث سابقة:**

- **أولاً : دراسات تناولت ثبات وصدق الاختبار مع متغيرات أخرى:**

دراسة القضيب (٢٠٠١م): أساليب التحقق من ثبات وصدق الاختبارات المستخدمة في رسائل الماجستير في أقسام علم النفس في بعض جامعات المملكة

العربية السعودية. وكانت نتائج الدراسة في جانب الثبات: هناك مجموعة من الاختبارات لم يتم التحقق من ثباتها على الإطلاق، أيضا هناك بعض الممارسات الخاطئة تمثلت في استخدام أساليب ثبات غير مناسبة لطبيعة الاختبار، في جانب الصدق: هناك مجموعة من الاختبارات لم يتم التحقق من صدقها على الإطلاق، كما هناك بعض الممارسات الخاطئة تمثلت في استخدام أساليب صدق غير سليمة علميا، وكان ابرز الأخطاء هي عدم الدقة في اختيار المحكات المناسبة، وعدم إتباع الشروط المنهجية في التحقق من صدق البناء.

وأضاف الزهراني (٢٠٠٠م) حيث قدم في دراسته مقارنه بين ثمان طرق لتقدير الثبات في القياس محكي المرجع وهي معامل اتفاق هاينا ومعامل اتفاق سبكوفياك ومعامل كابا لهاينا ومعامل كابا لسبكوفياك ومعامل بيتا ومعامل كودر ريتشاردسون ٢٠ KR20 ومعامل كودر ريتشاردسون٢١ KR21 ومعامل لفنجستون، حيث كشفت دراسته عن الفروق العملية بينهما من حيث اتجاهات التغير وشدته في قيم معاملات الثبات في ظل تغير قيم التباين وعدد الأفراد وعدد البنود والدرجة الفاصلة .

كما وردت دراسة عليان (٢٠٠٤) بعنوان تقدير الثبات للعلامات المدرسية في مدينة اربد الكبرى في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٣/٢٠٢٢م. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيعات مستويات الثبات حسب متغيرات نوع المدرسة والمبحث ومتغير دراسة المعلم لمساقات القياس والتقويم أو عدم دراستها. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية حسب الصف.

- **ثانياً : دراسات تناولت طرق تقدير الدرجات**:-

قدم النبهان (Alnabhan،2002) تناول فيها اختبار ثلاث طرق لتصحيح أثر التخمين على الخصائص السيكومترية للاختبار حيث تمت المقارنة بين طريقة عدد الإجابات الصحيحة وطريقة استخدام معادلة التصحيح لأثر التخمين (العقاب) وطريقة الاختيار الجزئي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن تأثير معادلة التصحيح لأثر التخمين (العقاب) وطريقة الاختيار الجزئي على معامل ثبات الاختبار تأثير متساوي، وتعطيان معامل ثبات أعلى من الطريقة الأولى وهي طريقة عدد الإجابات الصحيحة. وفي دراسة لـ جرادات وسواقد (Jaradat & Sawaged،1986) تناولت اختبار ثلاث طرق لتصحيح اختبارات الاختيار من متعدد لأثر التخمين. وأثرها، على الخصائص السيكومترية للاختبار عند المفحوصين من مستويات تحصيل، ودرجات مخاطرة مختلفة. والطرق الثلاث لتصحيح الاختبار هي: ١ - الطريقة التقليدية. ٢ – معادلة التصحيح لأثر التخمين (العقاب). ٣ - طريقة الاختيار الجزئي من بين مجموعة البدائل الموضوعة للسؤال. وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بأثر طريقة تصحيح الاختبار على معامل ثباته، ان تصحيح الاختبار باستخدام معادلة التصحيح لأثر التخمين (العقاب) أو بطريقة الاختيار الجزئي يعطي معامل ثبات أعلى مقارنة بتصحيح الاختبار بطريقة التقليدية (تصحيح الاختبار على أساس عدد الإجابات الصحيحة).

دراسة روبرت م . ربي (١٩٧٠) Robert M. Rippy وتهدف إلى دراسة ومقارنة أثر خمس طرق من طرق تقدير الدرجات والطرق التي استخدمها الباحث هي: – الاحتمال المقترح للإجابة الصحيحة. Probability assigned to correct respinse . – الطريقة اللوغاريتمية Logarithmic Method – الطريقة الكروية Spherical Method – الطريقة الاقليدية Euclidean Method – طريقة الاختيار الاستنتاجي Inferred choice Method ، وكانت النتائج كما يلي: معامل الثبات للطريقة الأولى بلغ ٠,٦٩ ، وبلغ للطريقة الثانية ٠,٥٠ ، وبلغ في الطريقة الثالثة ٠,٤٩ ، وبالنسبة للطريقة الرابعة بلغ ٠,٥٨ والطريقة الخامسة ٠,٤٧. ومن هذه النتائج نلاحظ أن الطريقة الأولى تعطي أعلى ثبات يليها الطريقة الرابعة، ثم الطريقة الثانية، ثم الطريقة الثالثة، ثم تعطى الطريقة الخامسة أقل معدل للثبات ويؤخذ على هذه الدراسة عدم تساوي إعداد الطلاب في المجموعات المختلفة.

دراسة سواقد (١٩٨٣): هدفت الدراسة إلى الإجابة على سؤالها الرئيسي هل لطرق تصحيح الاختبار أثر على معامل ثباته. تم إعداد ثلاثة أشكال متكافئة لاختبار يقيس تحصيل التلاميذ في مبحث العلوم العامة للصف الثالث الإعدادي، وأظهرت النتائج إن استخدام طريقة الاختبار الجزئي لتصحيح اختبارات الاختيار من متعدد، أفضل من استخدام الطريقة التقليدية. واستخدام معادلة التصحيح لأثر التخمين. ولذلك لقدرتها على ضبط اثر التخمين، أنها تسمح للمفحوص باستغلال المعرفة الجزئية المتوفرة لديه.

دراسة سواقد (١٩٩٢) : هدفها الأول الإجابة على السؤال التالي: ما صحة الافتراضات النظرية التي تقوم عليها طرق التصحيح لأثر التخمين. وكان من نتائج الدراسة: عدم صحة الافتراض النظري الذي تقوم عليه معادلة التصحيح لأثر التخمين. صحة الافتراض النظري الذي تقوم عليه كل من طريقة: الاختيار الجزئي. واستبعاد البدائل غير الصحيحة. كما اظهر التحليل الإحصائي للنتائج المتعلقة بين أثر استخدام الطرق الأربع موضوع الدراسة على الخصائص السيكومترية التي يتألف منها الاختبار ما يلي: كان معامل صعوبة الفقرات عند استخدام الطريقة التقليدية. أعلى منه عند استخدام الطرق الثلاث الأخرى في حين أدى استخدام معادلة التصحيح لأثر التخمين، إلى جعل معامل صعوبة الفقرات، أقل منه عند استخدام الطرق الثلاث الأخرى. كان كل من: معامل التمييز، ومؤشر الثبات، ومؤشر الصدق للفقرات عند استخدام كل من طريقة؛ الاختيار الجزئي، واستبعاد البدائل مقارنة، بالطريقتين الأخريين؛ التقليدية ومعادلة التصحيح، كما أن استخدام معادلة التصحيح أدى إلى جعل كل من، معامل التمييز، ومؤشر الثبات، ومؤشر الصدق للفقرات أقل منه عند استخدام الطرق الثلاث الأخرى.

قدم عبد الوهاب عام (٢٠٠١) دراسة عنوانها أثر بعض الطرق الوزنية لتقدير الدرجات على صدق الاختبارات مرجعية المحك ذات الاختيار من متعدد . وخرجت الدراسة بأنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين قيم معاملات صدق الإختبار مرجعي بين مجموعتي الطريقة التقليدية وطريقة الدرجات التجريبية لصالح الثانية التي بلغ معامل صدقها ٠,٩١٧

والثانية بلغ فيها ٠,٨٣٨ كما أن معامل اصدق في طريقة الاحتمال المقترح كانت أعلى (٠,٨٩٥) من الطريقة التقليدية كذلك (٠,٨٣٨).

دارسة داريل ل. سابربس وجوردن و. وايت (١٩٦٩م) Darrell L. Sabera and Gordon W. White: وتهدف إلى دراسة أثر اعطاء أوزان مختلفة للاستجابات أو طرق تقدير الدرجات على ثبات وصدق اختبارات الاستعداد. وكانت النتائج كما يلي: المجموعة الأولى كانت الزيادة في الثبات ٠,٠٠٤ والمجموعة الثانية بلغ التحسن في معامل الثبات ٠,٠١٥ وبلغ في المجموعة الثالثة ٠,٠٠٦ ، وفي المجموعة الرابعة ٠,٠١٣، (وذلك لصالح طريقة ديفز الوزنية) وهذه الزيادة غير دالة إحصائيا، أي أن طريقة ديفز الوزنية لا تؤدي إلى زيادة في ثبات الاختبار عن الطريقة التقليدية. بالنسبة للصدق فلم يتأثر بتغير طريقة التصحيح، وبالنسبة للصدق فلم يتأثر يتغير طريقة التصحيح ويؤخذ على هذه الدراسة عدم إجراء الاختبارات على عينة استطلاعية لتحديد الزمن المناسب للاختبار.

دراسة مينشا برانبوم ، كيوم ك . تاتسوك (١٩٨٣): وتهدف إلى تأكيد قلة الفائدة من تصحيح الاختبارات بالطريقة التي تعتمد على الإجابة الصحيحة فقط في قياس التحصيل. وبحساب الثبات بمعامل ألفا وجد أن : ثبات الدرجات التقليدية ٠,٨٤ ثبات الدرجات التجريبية ٠,٩٣ أي أن هناك زيادة في ثبات الاختبار لصالح الطريقة التجريبية. لحساب الصدق تم استخدام اختبار آخر لمحك ووجد أن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح طريقة تقدير الدرجات التحويلية.

دراسة جرادات (١٩٨٨) Garadat هدفت إلى المقارنة بين عدد من طرق تقدير درجات الاختبارات مرجعية المحك ذات الاختيار من متعدد في تأثيرها على صدق وثبات تلك الاختبارات وكذا للتغلب على عامل التخمين عند الإجابة على مثل هذا النوع من المفردات، حيث بلغت حجم العينة ٥٤ طالبا جامعيا وبلغت مفردات الاختبار ٢٤ مفردة من نوع الاختيار من متعدد ، ويعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة المقسمة إلى مجموعتين إحداهم ضابطة والأخرى تجريبية وباستخدام الطريقة التقليدية والطريقة الإقليدية تقدير الدرجات تم حساب معاملات الصدق والثبات لمفردات الاختيار المستخدم حيث تبين أن الفروق في معامل الثبات غير دالة بين الطريقتين بينما عند حساب معامل الصدق وجد أن هناك فروقا واضحة وارتفاع ملحوظ في معامل الصدق عند استخدام الطريقة التجريبية المذكورة.

وقدم روس ستيفن (1994) Ross-Steven إلى الكشف عن أثر إختلاف طرق تقدير الدرجات طرق تقدير الدرجات على كل من الصدق والثبات قبل وبعد تقديم المحتوى للاختبارات التحصيلية مرجعية المحك ذات الإختيار من متعدد في اللغة، وإستخدام تلك النتائج في تطوير دراسة اللغة لدى المتعلمين، حيث بلغت العينة ١٢٧ طالبا بالمدارس الثانوية مما يدرسون اللغة وتم تطبيق الإختبار قبل تقديم المحتوى التعليمي وأيضا بعد تقديم المحتوى وباستخدام طريقة تقليدية وأخرى تجريبية لتقدير الدرجات حيث أتضح من النتائج تباين في قيم الثبات والصدق بالنسبة لدرجات الإختبارات التي تم تطبيقها قبل وبعد تقديم المحتوى وذلك لصالح الإختبارات التي طبقت بعد تقديم المحتوى أما

بالنسبة لقيم الثبات والصدق مع اختلاف طرق تقدير الدرجات أتضح أن هناك فروق دالة في قيم الثبات لصالح الطريقة التجريبية مقارنة بالطريقة التقليدية.

- **ثالثاً : دراسات تناولت الاختبار ذو الاختيار من متعدد :**

دراسة الدويري (١٩٨٤) بعنوان مقارنة أثر اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات الإجابة القصيرة في احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي بمادة قواعد اللغة العربية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق مجموعة الإجابة القصيرة على مجموعة الاختيار من متعدد، عندما قيس الاحتفاظ باختبار مكون من مزيج من مزيج من النوعين معاً من الاختبارات، وعلى المستويات الثلاثة، كما تفوقت عندما قيس الاحتفاظ باختبار الإجابة القصيرة على مستوى المعرفة، وعلى مستوى الأداء الكلي، وتعادل أداؤهما على اختبار نوع الاختيار من متعدد، وعلى المستويات الثلاثة. كما تساوي أداؤهما على مستوى الفهم. من اختبار الإجابة القصيرة وهذا يدل على قوة الأثر التعليمي لاختبارات الإجابة القصيرة. كما تفوق مجموعتي الإجابة القصيرة والاختيار من متعدد على المجموعة الضابطة على الاختبارات الثلاثة بشكل عام.

دراسة العلي (١٩٨٩): المقارنة بين أثر اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات الإجابة القصيرة واختبارات المزيج من النوعين معا على بعض الخصائص السيكومترية للاختبار.. وأظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق بين معاملات ثبات الاختبار ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الكلي، ومستوى التذكر وكانت هذه الفروق لصالح الإجابة القصيرة في مستوى الأداء الكلي، ولصالح الاختبار من نوع المزيج بين النوعين معا، في مستوى التذكر، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن بين مستوى الأداء الكلي، ومستوى الاستيعاب، ولصالح الإجابة القصيرة في مستوى التذكر، في حين لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لباقي المعاملات.

- **تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:**

بالنظر إلى الدراسات والبحوث السابقة نجد ما يلي:

7 بالنسبة للدراسات التي تناولت ثبات وصدق الاختبار نجد في بعضها عدم تنوع المعادلات التي تستخدم في حساب الثبات والصدق.

7 الدراسات التي تناولت طرق تقدير الدرجات وأثرها على الثبات والصدق يلاحظ عليها ما يلي:-

- لم تراعي دراسة روبرت م. رابي Robert M. Rippy ودراسة رونالد ك. هامبلتون Ronald K. Hambleton تساوى المجموعات في العدد مما يؤثر في النتائج. بينما راعت ذلك كل من دراسة سليمان محمد سليمان محمود. ودراسة عادل محمد محمود العدل، ودراسة الخرشة.
- بعض الدراسات السابقة لم تراعي صغر عدد أفراد المجموعة مما كان له أثر على النتائج.

- معظم الدراسات السابقة لم يتم إجراء الاختبار على عينة استطلاعية لتحديد الزمن المناسب للاختبار، وكما نعلم أن للزمن أثر كبير في حساب الثبات.
- تضارب النتائج الخاصة بالثبات من دراسة لأخرى فدراسة سواقد ١٩٨٣ ودراسة محمود ودراسة العدل ١٩٨٦ ودراسة مينشيا برانبوم، تاتسوك Brinbaum & Tatsuoka ١٩٨٣ ودراسة ربي Rippy 1970 ودراسة الخرشة (٢٠٠٤م) ودراستي سواقد والنبهان (٢٠٠٢م) وجدت أثراً لطرق تقدير الدرجات على ثبات الاختبار أما دراسات كل من سابريس وايتٍ Sabers&White 1970 ودراسة ثيسين Thissen 1976 فلم تجد أثراً للطرق المختلفة لتقدير الدرجات على ثبات الاختبار.

7 الدراسات التي تناولت الاختبار ذو الاختيار من متعدد يلاحظ عليها ما يلي:

7 استخدمت الدراسات إختبارات تحصيليه.

7 أكدت الدراسات على أهمية أسئلة الاختبار ذو الاختيار من متعدد في قياس مستوى الفهم كما في دراسة الدويري ١٩٨٤م.

7 شجعت الدراسات على اتخاذ عدد أربع بدائل للاختبار عدداً مناسباً.

- **فروض البحث**:

7 يختلف ثبات الاختبار ذو الاختيار من متعدد باختلاف طرق تقدير الدرجات للمفردات.

7 يختلف ثبات الاختبار ذو الاختيار من متعدد باختلاف طرق حساب هذا الثبات.

7 لا يوجد تأثير مشترك لكل من طرق تقدير الدرجات وطرق حساب الثبات على ثبات الاختبار ذو الاختيار من متعدد.

7 يختلف صدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد بإختلاف طرق تقدير الدرجات للمفردات.

7 يختلف صدق الاختيار من متعدد بإختلاف طرق حساب هذا الصدق.

7 لا يوجد تأثير مشترك لكل من طرق تقدير الدرجات وطرق حساب الصدق على صدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد.

- **إجراءات البحث**:

- **منهج البحث**:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي طبقاً للمتغيرات التالية:

7 المتغير المستقل: هو طرق تقدير الدرجات متمثلة في : ١- الطريقة التقليدية. ٢- الطريقة التجريبية.٣ - طريقة الاختيار الاستنتاجي. ٤ – طريقة المكافأة من طرق التصحيح لأثر التخمين.

المتغيرات التابعة هو كل من صدق الاختبار وثبات الاختبار.

- **ثانياً : مجتمع البحث** :

يتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الأول ثانوي بمدارس مدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ.

- **ثالثاً : عينة البحث :**
- **أ - اختيار العينة :**

يتم سحب العينة العشوائية من تلميذات الصف الأول ثانوي في كل من إدارة تعليم شمال مكة المكرمة وإدارة تعليم جنوب مكة المكرمة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ.

- **ب- حجم العينة :**

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من ٧٥ طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة. والجدول التالي يوضح التوصيف العددي العينة الاستطلاعية

جدول رقم (٢) التوصيف العددي للعينة الاستطلاعية

البيان		عدد الطالبات
الإدارة	المدرسة	
إدارة تعليم شمال مكة	المدرسة (١٧) الثانوية	٤٥
إدارة تعليم جنوب مكة	المدرسة (٢٣) الثانوية	٣٠
المجموع الكلي	-	٧٥

- **٢ - العينة النهائية :**

تكونت عينة البحث النهائية من (٤٠٠) طالبه من طالبات الصف الأول ثاوي وقد استخدمت بيانات هذه العينة في اختبار فروض البحث الحالي. والجدول (٣) يوضح بيانات العينة النهائية.

جدول رقم (٣) وصف العينة النهائية

البيان		الطريقة	عدد الطالبات
الإدارة	المدرسة		
إدارة تعليم شمال مكة	المدرسة (١٨) الثانوية	التقليدية	٥٠
		المكافأة	٥٠
	المدرسة (١٧) الثانوية	التجريبية	٥٠
		الاختيار الاستنتاجي	٥٠
إدارة تعليم جنوب مكة	المدرسة (٢٣) الثانوية	التقليدية	٥٠
		الاختيار الاستنتاجي	٥٠
	المدرسة (٢٩) الثانوية	التجريبية	٥٠
		المكافأة	٥٠

- **رابعاً : أدوات البحث :**
- **بناء اختبار تحصيلي معياري المرجع:**

يتطلب البحث الحالي بناء اختبار تحصيلي معياري المرجع في باب حساب المثلثات للصف الأول ثانوي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، ولقد تم بناء هذا الاختبار بإتباع الخطوات التالية:

7 إعداد خطة الاختبار بفحص المادة الدراسة جيداً واستشارة المعلمات ذوات الخبرة لاختيار باب من المقرر الدراسي نظرا لأهميته ووقع الاختيار على باب حساب المثلثات.

- الاستعانة بكتاب المعلمة لمادة الرياضيات للفصل الدراسي الثاني طبعة عام ١٤٢٨هـ- ١٤٢٩هـ. للحصول على الأهداف الخاصة بباب حساب المثلثات.
- أخذ آراء معلمات ذوات خبره لا تقل عن ٥ سنوات حول عدد الحصص الفعلية التي يتم تدريسها لكل موضوع والتعبير عن ذلك بنسب مئوية.
- تعيين عدد الحصص المقررة من وزارة التربية والتعليم لتدريس كل موضوع من موضوعات باب حساب المثلثات والتعبير عن ذلك كنسب مئوية.
- وذلك بالقانون :

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد الحصص للوحدة الدراسية}}{\text{عدد الحصص}} \times ١٠٠$$

- حساب متوسط النسب المئوية لأهمية موضوعات باب حساب المثلثات من خلال تعيين المتوسط الحسابي لأهمية موضوعات الباب المستخرجة من عدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع –عدد الحصص الفعلية اللازمة لتدريس كل موضوع حسب رأي معلمات المادة- عدد الحصص المقررة من وزارة التربية والتعليم لتدريس كل موضوع من موضوعات الباب.
- بناء جدول المواصفات: قامت الباحثة بتصنيف الأهداف المعرفية الخاصة بالباب حسب تصنيف بلوم إلى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ولم تجد الباحثة لمستوى التقويم أثراً في هذا الباب وبعد ذلك قامت الباحثة بتحديد الأهداف المعرفية في كل موضوع من موضوعات باب حساب المثلثات ونسبة تواجدها في هذا الموضوع وذلك بالاستعانة بالنسب المئوية والتي تبين النسب المئوية لأهمية الموضوعات في باب حساب المثلثات ثم تحديد عدد الأسئلة للموضوع بالقانون التالي: عدد الأسئلة لكل موضوع = نسبة مستوى الهدف × نسبة التركيز × عدد الأسئلة الكلي وبإتباع الطريقة السابقة تم بناء جدول المواصفات ،ولما كان من الصعب وضع مائةٍ سؤال ليتكون منه الاختبار حيث أنهٍ يجب أن يكون طول الاختبار مناسباً ، وجعل الاختبار يتكون من ٢٥ سؤالاً قامت الباحثة بقسمة كل النسب المئوية الموجودة في جدول المواصفات على رقم (٤) وتم الحصول على الجدول رقم (٤) الذي يبين عدد الأسئلة في كل موضوع.

وبتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية الذي سبق وصفها تم الحصول على درجات الطالبات المبينة في الجدول (٤):

حيث م٢ هو المتوسط المرتقب وهو يساوي النهاية العظمى للاختبار مقسومة على م١ هو المتوسط التجريبي وهو عبارة عن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار ن١ هو متوسط الزمن الذي استغرقه مجموعة التلاميذ في الاختبار (البهي، ٢٠٠٦م:٤٦٧) ولتحديد الزمن التجريبي للاختبار قامت الباحثة بتسجيل الزمن الذي استغرقته كل طالبه للإجابة على الاختبار ووجدت الباحثة أن : م٢ = ١٢,٥ ، م١= ١٥,١٩، ن١ = ٢٠ دقيقه. وبتطبيق المعادلة السابقة نجد أن : الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو ١٦,٥دقيقه.

جدول رقم (٤) التكرارات لعينة الدراسة

الدرجة	التكرار	الدرجة × التكرار	الدرجة	التكرار	الدرجة × التكرار
٨	٢	١٦	١٧	١٠	١٧٠
٩	٢	١٨	١٨	٧	١٢٦
١٠	٨	٨٠	١٩	٨	١٥٢
١١	٦	٦٦	٢٠	٣	٦٠
١٢	٢	٢٤	٢١	٢	٤٢
١٣	١٠	١٣٠	٢٢	١	٢٢
١٤	٥	٧٠	٢٣	١	٢٣
١٥	٤	٦٠	٢٤	٢	٤٨
١٦	٢	٣٢	المجموع	٧٥	١١٣٩

المتوسط الحسابي = ١٥,١٩

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار :

تقاس سهولة مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي للإجابات الصحيحة وذلك بالنسبة للذين أجابوا فعلاً على السؤال إجابة صحيحة مع استبعاد المفردات المحذوفة والمتروكة، كما أن العلاقة بين السهولة والصعوبة علاقة عكسية مباشرة أي : معامل الصعوبة = ١ – معاملة السهولة

وقد حسبت الباحثة معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار وذلك بهدف إعادة صياغة الأسئلة شديدة السهولة والأسئلة شديدة الصعوبة والجدول (٥) يوضح معاملات سهولة وصعوبة كل مفرده.

ووجدت الباحثة أن المفردات ذات الأرقام (١٢- ١٥- ١٧- ٢١- ٢٤) تحذف والمفردات (٥- ١٤- ٢٣- ٢٥) تعدل.

- **ثبات المفردات** :

يعتمد ثبات الاختبار اعتماداً مباشراً على ثبات مفرداته، ولقد استخدمت الباحثة لحساب ثبات مفردات الاختبار طريقه الاحتمال المنوالي وذلك لأنها الطريقة التي تصلح لحساب المفردات التي تعتمد إجابتها على اختيار اجابه واحدة من إجابتين أو إجابة واحدة من عدة إجابات محتمله ويبن الجدول (٦) ثبات مفردات الاختبار التحصيلي.

كما قامت الباحثة بحساب الثبات الكلي للاختبار من خلال حساب قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ Cronbach's التي بلغت (٠,٨٥٥) وهذا يدل على ثبات عالي.

- **صدق المفردات** :

استخدمت الباحثة طريقة الفروق الطرفية لأنها لا تستغرق وقتاً وجهداً كبيراً في طريقة حسابها وكانت النتائج كما بالجدول (٧) :

يلاحظ من الجدول (٧) أن جميع المفردات تحتوي على ثبات وصدق دال إحصائياً أي أن المقياس صالح للاستخدام.

جدول رقم (٥): معاملات سهولة وصعوبة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	التباين
١	٠,٧٤	٠,٢٦	٠,٣	٠,١٩
٢	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٥٥	٠,٢١
٣	٠,٨٣	٠,١٧	٠,٤	٠,١٤
٤	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,٤	٠,١٨
٥	٠,٩٥	٠,٠٥	٠,١٥	٠,٠٤٧
٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٥	٠,٢٥
٧	٠,٦	٠,٤	٠,٦٥	٠,٢٤
٨	٠,٦٩	٠,٣	٠,٧	٠,٢١
٩	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٨٥	٠,٢٤
١٠	٠,٨	٠,٢	٠,٤٥	٠,١٦
١١	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٥٥	٠,١٧
١٢	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٠٥	٠,٢١
١٣	٠,٦	٠,٤	٠,٧	٠,٢٤
١٤	٠,٨٤	٠,١٦	٠,١٥	٠,١٣
١٥	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,٠٥	٠,١٨
١٦	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٦٥	٠,٢٣
١٧	٠,٢٤	٠,٧٦	٠	٠,١٨
١٨	٠,٧٤	٠,٢٦	٠,٣٥	٠,١٩
١٩	٠,٦	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤
٢٠	٠,٨١	٠,١٩	٠,٤	٠,١٥
٢١	٠,٢١	٠,٧٩	٠,٠٥	٠,١٧
٢٢	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٧	٠,٢٥
٢٣	٠,٢٤	٠,٧٦	٠,٢	٠,١٨
٢٤	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٠٥	٠,٢٠
٢٥	٠,٩١	٠,٠٩	٠,١	٠,٠٨

جدول رقم (٦) يبين ثبات مفردات الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	التكرار الأكثر للاستجابة	التكرار النسبي	معامل الثبات
١	٥٦	٠,٧٤	٠,٦٤
٢	٥٣	٠,٧١	٠,٦
٣	٦٢	٠,٨٣	٠,٧٤
٤	٥٨	٠,٧٧	٠,٥٢
٥	٧١	٠,٩٥	٠,٩١
٦	٤٠	٠,٥٣	٠,٣٦
٧	٤٥	٠,٦	٠,٤٦
٨	٥٢	٠,٦٩	٠,٤٤
٩	٤٤	٠,٥٩	٠,٤٤
١٠	٦٠	٠,٨	٠,٧٢
١١	٥٩	٠,٧٩	٠,٧٠
١٢	٣٩	٠,٥٢	٠,٣٥
١٣	٤٥	٠,٦	٠,٤٦
١٤	٦٣	٠,٨٤	٠,٧٧
١٥	٢٩	٠,٣٩	٠,١٨
١٦	٤٨	٠,٦٤	٠,٥١
١٧	٢٨	٠,٣٧	٠,١٦
١٨	٥٦	٠,٧٥	٠,٧
١٩	٤٥	٠,٦	٠,٤٦
٢٠	٦١	٠,٨١	٠,٧٣
٢١	٢٦	٠,٣٥	٠,١٣
٢٢	٣٤	٠,٤٥	٠,٢٦
٢٣	٢٧	٠,٣٦	٠,١٤
٢٤	٣٠	٠,٤	٠,١٩
٢٥	٦٨	٠,٩٠	٠,٨٥

جدول رقم (٧) معاملات صدق المفردات للاختبار التحصيلي

رقم السؤال	ص ع	ص س	معامل صدق المفردة
١	١٨	١٢	٠,٣
٢	٢٠	٩	٠,٥٥
٣	٢٠	١٢	٠,٤
٤	٢٠	١٢	٠,٤
٥	٢٠	١٧	٠,١٥
٦	١٧	٧	٠,٥
٧	٢٠	٧	٠,٦٥
٨	١٩	٥	٠,٧
٩	٢٠	٣	٠,٨٥
١٠	١٩	١٠	٠,٤٥
١١	٢٠	٩	٠,٥٥
١٢	٦	٥	٠,٠٥
١٣	١٩	٥	٠,٧
١٤	١٩	١٦	٠,١٥
١٥	٥	٤	٠,٠٥
١٦	٢٠	٧	٠,٦٥
١٧	٥	٥	٠
١٨	١٩	١٢	٠,٣٥
١٩	١٧	٥	٠,٦
٢٠	٢٠	١٢	٠,٤
٢١	٤	٣	٠,٠٥
٢٢	١٨	٤	٠,٧
٢٣	٧	٣	٠,٢
٢٤	٦	٥	٠,٠٥
٢٥	١٩	١٧	٠,١

- **تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها** :

تناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة التالية :-

- **للإجابة على السؤال الأول : والذي ينص على** :-

هل يختلف ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طرق تقدير الدرجات للمفردات؟ ولحساب معاملات ثبات الاختبارات بطرق التصحيح المختلفة يمكن استخدام برنامج الحزم الإحصائية المعروف ب SPSS ، وكانت نتائج تطبيق معاملات الثبات (معادلة ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية ومعادلة جتمان) كما في الجدول (٨) :-

جدول رقم (٨) يوضح معامل ثبات الاختبار بطرق التصحيح المختلفة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

طريقة تقدير الدرجات	الطريقة التقليدية	الطريقة الاحتمالية	الطريقة المكافأة	الطريقة التجريبية
معامل الثبات	0.8158	٠,٧٨٧٧	٠,٧٦٧٩	٠,٩٣٣٩

يتضح من جدول (٨) وجود اختلاف في معاملات ثبات الاختبار التحصيلي ذي الاختيار من متعدد باختلاف طريقة تقدير الدرجات حيث بلغ أعلى معامل ثبات للطريقة التجريبية بقيمة (٠,٩٣٣٩) وبلغت أقل قيمة لمعامل ثبات الاختبار بطريقة المكافأة وبلغت قيمته (٠,٧٦٧٩) ، في حين احتلت الطريقة التقليدية المرتبة الثانية بعد الطريقة التجريبية وبلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة تقدير الدرجات بالطريقة التقليدية (٠,٨١٥٨) ، واحتلت الطريقة الاحتمالية المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة بمعامل ثبات بلغ (٠,٧٨٧٧) .

يمكن إرجاع هذه الفروق بين معاملات ثبات الاختبار إلى الاختلاف بين درجات الطالبات على الاختبار كما يتضح من الجداول (٩) ، (١٠) ، (١١) ، (١٢) :

جدول (٩) يبين معالم درجات طالبات المجموعة التجريبية (قبلياً و بعدياً)

المجموعة التجريبية	العدد	القيمة الدنيا	القيمة القصوى	الوسط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء
قبليا	١٠٠	١٠	٣٠	٢٤,٦	٤,٥٧	٢٠,٨٤	- ١,٠٦
بعديا	١٠٠	٤١	٦٠	٥٣,٢٧	٤,٩٨	٢٤,٨٠	- ٠,٢٠

جدول (١٠) يبين معالم درجات طالبات المجموعة الاحتمالية (قبلياً و بعدياً)

المجموعة الاحتمالية	العدد	القيمة الدنيا	القيمة القصوى	الوسط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء
قبليا	١٠٠	١٠	٣٠	٢٢,٠٧	٦,٧٩	٤٦,١٥	- ٠,٤٦
بعديا	١٠٠	٤١	٢٠	١٦,٧١	٢,٦٢	٦,٨٧	- ٠,٤٤

جدول (١١) يبين معالم درجات طالبات المجموعة المكافأة (قبلياً و بعدياً)

المجموعة الاحتمالية	العدد	القيمة الدنيا	القيمة القصوى	الوسط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء
قبليا	١٠٠	١٠	٣٠	٢٢,٠٧	٦,٧٩	٤٦,١٥	- ٠,٤٦
بعديا	١٠٠	٤١	٢٠	١٦,٧١	٢,٦٢	٦,٨٧	- ٠,٤٤

جدول (١٢) يبين معالم درجات طالبات المجموعة الضابطة (قبلياً و بعدياً)

المجموعة الاحتمالية	العدد	القيمة الدنيا	القيمة القصوى	الوسط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء
قبليا	١٠٠	٨	٣٠	١٩,٤٤	٧,٦٣	٥٨,٢١	٠,٦٤
بعدياً	١٠٠	٨	٢٠	١٥,٥٦	٣,٢٣	١٠,٤٥	- ٠,٣١

وبتحليل التباين أحدي الاتجاه (ANOVA) بين درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي ذي الاختيار من متعدد يمكن توضيح الفروق بين الطرق المختلفة لتقدير الدرجات أثرها على معامل ثبات الاختبار كما يتضح في الجدول (١٣) : ومن الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة بين درجات الطالبات على الاختبار ذي الاختيار من متعدد حيث بلغت قيم معامل F (٦,٧٣) لطريقة المكافأة بالمقارنة بالطريقة التقليدية ، و(1.475) لطريقة الاحتمالية و(1.287) لطريقة التجريب وجميعها ذات دلالة إحصائية ، مما يؤكد وجود فروق بين معاملات الثبات للاختبار يرجع لطريقة لتقدير الدرجات .

جدول رقم (١٣) : يبين معاملات تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) بين الطرق الثلاثة لتقدير الدرجات

مصادر التباين		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	القيمة الإحصائية	الدلالة
طريقة المكافأة	بين المجموعات	٣١٨.١٦٤	١١.٣٦٣	٢٨	٦.٧٣	٠.٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١١٩.٠٤	١.٦٨٨	٧١			
طريقة الاحتمالية	بين المجموعات	٢٥٠.٢٩٨	٨.٩٣٩	٢٨	١.٤٧٥	٠.٩٦	دالة
	داخل المجموعات	٤٣٠.٢٩٢	٦.٠٦	٧١			
الطريقة التجريبية	بين المجموعات	٨٢٦.٩٥٢	٢٩.٥٣٤	٢٨	١.٢٨٧	٠.١٩٦	دالة
	داخل المجموعات	١٦٢٨.٧٥٨	٢٢.٩٤	٩١			

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (الزهراني، ٢٠٠٠م) والتي كشفت عن الفروق العملية بين ثمان طرق لتقدير ثبات الاختبار من حيث اتجاهات التغير وشدته رغم تشابه بعض مسلكيات بعض المعاملات ،ودراسة (النبهان Alnabhan, 2002) والتي تتفق هي أيضا مع دراسة (جرادات وسواقد Jaradat & Sawaged,1986) ، ودراسة (روبرت م . ربي (١٩٧٠) Robert M. Rippy) ودراسة (مينشا برانبوم ، كيوم ك . تاتسوك ،١٩٨٣)،(دراسة سواقد ،١٩٨٣)، ودراسة محمود ،١٩٨٦م) والتي أظهرت نتائجها أن معامل الثبات المحسوب يختلف باختلاف طرق تقدير الدرجات للاختبار مما يؤكد صحة الفرض الأول للدراسة والقائل بأن معامل ثبات الاختبار يختلف باختلاف طرق تقدير درجات الاختبار.

وتختلف مع دراسة كل من (داريل ل. سابربس وجوردن و. وايت (١٩٦٩م) Darrell L. Sabera and Gordon W. White) وكل من دراسة (سابريس وايت 1970 Sabers&White) ودراسة ثيسين Thissen 1976التي لم تجد أثرا للطرق المختلفة لتقدير الدرجات على ثبات الاختبار وقد ترجع هذه النتائج لاختلاف المرحلة العمرية لعينة الدراسة وحجم هذه العينات وكذلك عدد فقرات الاختبار ونوع الاختبار ذاته.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الكثير من الدراسات لم يتم التحقق من ثبات وصدق الاختبارات الموجودة بها كما أوضحت دراسة القضيب (٢٠٠١م): حيث توصلت إلى أنٍ هناك مجموعة من الاختبارات لم يتم التحقق من ثباتها على الإطلاق، أيضا هناك بعض الممارسات الخاطئة تمثلت في استخدام أساليب ثبات غير مناسبة لطبيعة الاختبار، في جانب الصدق: هناك مجموعة من الاختبارات لم يتم التحقق من صدقها على الإطلاق، كما هناكٍ بعض الممارسات الخاطئة تمثلت في استخدام أساليب صدق غير سليمة علميا، وكان ابرز الأخطاء هي عدم الدقة في اختيار المحكات المناسبة، وعدم إتباع الشروط المنهجية في التحقق من صدق البناء.

- **للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: هل يختلف ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طرق حساب هذا الثبات؟**

تم حساب بمعاملات الثبات بطرق (معادلة ألفا كرونباخ ،والتجزئة النصفية ومعادلة جتمان) وكانت النتائج كما في الجدول (١٤) :

جدول رقم (١٤) يبين معاملات الثبات للاختبار ذي الاختيار من متعدد لطريقة تقدير الدرجات بطريقة المكافأة

معامل الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معادلة جتمان
قيمة المعامل	٠,٧٦٧٩	٠,٧٦٧٩	٠,٧٦٧٩

من الجدول (١٤) يتضح وجود اختلافات بين معامل ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طريقة حساب معاملات الثبات حيث بلغت قيمة معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (٠,٧٦٧٩) وتتساوى مع قيمة معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية و معامل جتمان أيضا، وتم حساب معاملات الثبات للاختبار التحصيلي والذي تم تقدير الدرجات بطريقة الاحتمالية

جدول رقم (١٥) يبين معاملات الثبات للاختبار ذي الاختيار من متعدد لطريقة تقدير الدرجات بطريقة الاحتمالية

معامل الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معادلة جتمان
قيمة المعامل	٠,٧٨٧٧	٠,٧٨٧٧	٠,٧٨٧٧

من الجدول (١٥) يتضح وجود اختلافات بين معامل ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طريقة حساب معاملات الثبات حيث بلغت قيمة معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (٠,٧٨٧٧) وتتساوى بقيمة معامل الثبات للاختبار بواسطة التجزئة النصفية وقيمة معامل الثبات للاختبار .

وتم حساب معاملات الثبات للاختبار التحصيلي والذي تم تقدير الدرجات بطريقة التجريبية وكانت هذه المعاملات كما في الجدول التالي :-

جدول رقم (١٦) يبين معاملات الثبات للاختبار ذي الاختيار من متعدد لطريقة تقدير الدرجات بطريقة التجريبية

معامل الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معادلة جتمان
قيمة المعامل	٠,٩٣٣٩	٠,٩٣٣٩	٠,٩٣٣٩

من الجدول (١٦) يتضح وجود اختلافات بين معامل ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طريقة حساب معاملات الثبات حيث بلغت قيمة معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (٠,٩٣٣٩) وتتساوى بقيمة معامل الثبات للاختبار بواسطة التجزئة النصفية وقيمة معامل الثبات للاختبار .

وتم حساب معاملات الثبات للاختبار التحصيلي والذي تم تقدير الدرجات بطريقة التقليدية وكانت هذه المعاملات كما في الجدول التالي :-

جدول رقم (١٧) يبين معاملات الثبات للاختبار ذي الاختيار من متعدد لطريقة تقدير الدرجات بطريقة التقليدية

معامل الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معادلة جتمان
قيمة المعامل	٠,٨١٥٨	٠,٨١٥٨	٠,٨١٥٨

من الجدول (١٧) يتضح عدم وجود اختلافات بين معامل ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طريقة حساب معاملات الثبات حيث بلغت قيمة

معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (٠,٨١٥٨) وتتساوى بقيمة معامل الثبات للاختبار بواسطة التجزئة النصفية وقيمة معامل الثبات للاختبار .

من خلال عرض معاملات ثبات الاختبار بمعادلات مختلفة؛ يتضح أن معاملات الثبات متفقة تماما رغم اختلاف طرق حساب معاملات الثبات للطريقة الواحدة في تقدير الدرجات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة الزهراني (٢٠٠٠م) ودراسة (العدل :١٩٨٦) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة سبيرمان- براون ومعادلة كرونباخ وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار وذلك لطرق تقدير الدرجات الأربع.

وتختلف نتائج هذه مع نتائج بعض الدراسات ؛ومنها دراسة (روبرت م . ربي Robert M. Rippy (١٩٧٠) ، ودراسة (دراسة مينشا برانبوم ، كيوم ك. تاتسوك (١٩٨٣) ، ودراسة (محمود، ١٩٨٦) والتي تُظهر نتائجها المجملة أن معاملات ثبات الاختبار الواحد تختلف باختلاف طرق حساب معاملات ثبات الاختبار مما يؤدي لرفض الفرض الثاني والذي ينص على (يختلف ثبات الاختبار ذو الاختيار من متعدد باختلاف طرق حساب هذا الثبات)

- **للإجابة على السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على : هل يوجد تأثير مشترك لكل من طرق تقدير الدرجات وطرق حساب الثبات على ثبات الاختبار ذي الاختيار من متعدد؟**

يمكن مقارنة معاملات ثبات الاختبار بطرق تقدير درجات الاختبار و طرق حساب معاملات ثبات الاختبار كما في الجدول التالي :-

جدول (١٨) يبين العلاقة بين معاملات ثبات الاختبار وطرق تقدير درجات الاختبار و طرق حساب معاملات ثبات الاختبار

طريقة تقدير درجات الاختبار	طرق حساب معاملات الثبات		
	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معامل جتمان
طريقة المكافأة	٠,٧٦٧٩	٠,٧٦٧٩	٠,٧٦٧٩
طريقة الاحتمالية	٠,٧٨٧٧	٠,٧٨٧٧	٠,٧٨٧٧
الطريقة التجريبية	٠,٩٣٣٩	٠,٩٣٣٩	٠,٩٣٣٩
الطريقة التقليدية	٠,٨١٥٨	٠,٨١٥٨	٠,٨١٥٨

من جدول (١٨) يتضح عدم وجود اختلاف بين معاملات ثبات الاختبار بالطريقة الواحدة لتقدير الدرجات رغم اختلاف طريقة حساب هذه المعاملات؛ فمعاملات ثبات الاختبار بطريقة المكافأة هي قيمة واحدة بلغت (٠,٧٦٧٩) وتم حسابها بمعادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ومعامل جتمان ، وكذلك معاملات ثبات الاختبار بطريقة الاحتمالية بلغت (٠,٧٨٧٧) بحسابها بمعادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية و معامل جتمان، وكذلك معامل ثبات الاختبار بالطريقة التجريبية بلغ (٠,٩٣٣٩) عند حسابه بطريقة بمعادلة ألفا

كرونباخ والتجزئة النصفية و معامل جتمان ، وبلغ معامل ثبات الاختبار بالطريقة التقليدية لتقدير الدرجات (٠,٨١٥٨) بمعادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية و معامل جتمان .

ومن الجدول السابق يتضح تأثر معامل ثبات الاختبار بطريقة حساب معاملات ثبات الاختبار ، بينما لا يتأثر بطرق تقدير الدرجات مما يؤكد عدم وجود تأثير مشترك بين طرق تقدير درجات الاختبار وطرق حساب معاملات الثبات للاختبار .

- **للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على: هل يختلف صدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد باختلاف طرق تقدير الدرجات للمفردات؟**

للإجابة على هذا السؤال السابق تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين حالتي تطبيق الاختبار قبليا وبعديا وكانت النتائج كما يلي :-

جدول رقم (١٩) يبين معاملات ارتباط (بيرسون) درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي بطرق تقدير الدرجات المختلفة .

طريقة تقدير الدرجات	الطريقة التقليدية	الطريقة الاحتمالية	الطريقة المكافأة	الطريقة التجريبية
معامل الارتباط (بيرسون)	٠,٩٥٩	٠,٩٦٧	٠,٨٩٢	٠,٨٧٩

من جدول (١٩) يوضح اختلاف معاملات ارتباط درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه قبليا بعديا . يشير معامل الارتباط بين درجات الطالبات على الاختبار بتطبيقه قبليا وبعديا على معامل الصدق التلازمي . وبلغت قيمة معامل صدق الاختبار عند تقدير الدرجات بالطريقة التقليدية (٠,٩٥٩) وبالطريقة الاحتمالية (٠,٩٦٧) وهي أعلى قيمة لمعاملات صدق الاختبار، وبطريقة المكافأة (٠,٨٩٢) وأقل قيمة لمعامل الصدق لطريقة التقدير بالطريقة التجريبية وبلغت (٠,٨٧٩) .

ويتضح من الجدول السابق اختلاف معامل الصدق باختلاف طرق تقدير الدرجات وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة جرادات (١٩٨٨م) ، ودراسة عبد الوهاب (٢٠٠١م) والتي تؤكد وجود اختلاف معاملات صدق الاختبار باختلاف طرق تقدير درجات الاختبار ، مما يؤكد أيضا قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة الذي ينص على أنه : يختلف صدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد باختلاف طرق تقدير الدرجات للمفردات

- **للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على : هل يختلف صدق الاختبار ذي الاختيار من متعدد باختلاف طرق حساب هذا الصدق ؟**

قامت الباحثة بحساب معاملات الصدق للاختبار بطرق مختلفة لحساب معاملات الارتباط كما في الجدول (٢٠) :

من الجدول (٢٠) يتضح أن معامل صدق الاختبار عند حسابه بمعامل ارتباط بيرسون وتقدير الدرجات بالطريقة التقليدية قد بلغت قيمته (٠,٩٥٩) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٩٢١) وبمعامل سبيرمان (٠,٩٧٦) وبالجذر

التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٩٠٢) ، وبتقدير الدرجات بالطريقة المكافأة قد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٩٢) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٨١٥) وبمعامل سبيرمان (٠,٨٩٨) وبالجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٨٧٦)،وبتقدير الدرجات بالطريقة الاحتمالية قد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٦٧) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٩١٨) وبمعامل سبيرمان (٠,٩٧١) وبالجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٨٨٧) وبتقدير الدرجات بالطريقة التجريبية قد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٧٩) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٨٣٦) وبمعامل سبيرمان (٠,٩٣٤) وبالجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٩٦٦). ومن خلال الجدول السابق يتضح وجود اختلاف بين معاملات الصدق باختلاف طرق تقدير درجات الاختبار وكذلك باختلاف طرق تحديد معامل الصدق للطريقة الواحدة لتقدير درجات الاختبار ، مما يؤكد قبول الفرض الخامس الذي ينص على أنه يختلف معامل صدق الاختبار باختلاف المعادلات المتبعة لحساب هذا المعاملات .

جدول رقم (٢٠) يبين معاملات صدق الاختبار المختلفة وعلاقاتها بطرق تقدير درجات الاختبار

طريقة تقدير الدرجات	معامل بيرسون	معامل كاندال	معامل سبيرمان	الجذر التربيعي لمعامل الثبات
الطريقة التقليدية	٠,٩٥٩	٠,٩٢١	٠,٩٧٦	٠,٩٠٢
طريقة المكافأة	٠,٨٩٢	٠,٨١٥	٠,٨٩٨	٠,٨٧٦
الطريقة الاحتمالية	٠,٩٦٧	٠,٩١٨	٠,٩٧١	٠,٨٨٧
الطريقة التجريبية	٠,٨٧٩	٠,٨٣٦	٠,٩٣٤	٠,٩٦٦

- **للإجابة على السؤال السادس والذي ينص على : هل يوجد تأثير مشترك لكل من طرق تقدير الدرجات وطرق حساب الصدق على الاختبار ذو الاختيار من متعدد ؟**

من الجدول (٢٠) يتضح أن معامل صدق الاختبار عند حسابه بمعامل ارتباط بيرسون وتقدير الدرجات بالطريقة التقليدية قد بلغت قيمته (٠,٩٥٩) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٩٢١) وبمعامل سبيرمان (٠,٩٧٦) وبالجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٩٠٢) ، وبتقدير الدرجات بالطريقة المكافأة قد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٩٢) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٨١٥) وبمعامل سبيرمان (٠,٨٩٨) وبالجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٨٧٦)،وبتقدير الدرجات بالطريقة الاحتمالية قد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٦٧) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٩١٨) وبمعامل سبيرمان (٠,٩٧١) وبالجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٨٨٧) وبتقدير الدرجات بالطريقة التجريبية قد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٧٩) وبلغت قيمته بمعامل كاندال (٠,٨٣٦) وبمعامل سبيرمان (٠,٩٣٤) وبالجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (٠,٩٦٦). مما يؤكد اختلاف معامل الصدق باختلاف كل من طريقة تقدير درجات الاختبار ومعادلة حساب معامل الصدق وبالتالي يؤدي لرفض الفرض السادس من فروض الدراسة والذي ينص على: لا يوجد تأثير مشترك لكل من طرق تقدير الدرجات وطرق

حساب الصدق على صدق الاختبار ذو الاختيار من متعدد. ولا توجد دراسة تؤكد مثل هذه النتيجة وقد يرجع السبب في عدم وجود دراسات حول تأثر معامل صدق الاختبار أو معاملات بطرق تقدير الدرجات لأحد من السببين التاليين وهما :

- ارتباط معامل الصدق للاختبار بمعامل الثبات (أحد معادلات حساب صدق الاختبار هي الجذر التربيعي لمعامل الثبات) وبالتالي فتركيز معظم الدراسات على حساب معامل ثبات الاختبار والذي تتعدد معادلات حسابه .
- وجود أنواع متعددة من الصدق منها صدق المحكمين الذي من الصعب قياسه أو تقديره ، ومنها أيضا الصدق التلازمي والذي يعتمد على معامل الارتباط بين اختبارين تزداد بذلك فرصة تأثر معاملات الصدق بطرق تقدير الدرجات و طرق حساب معاملات الصدق .

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء مما سبق من عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات ومنها :

- ضرورة وأهمية تحديد الطرق الأكثر ملاءمة لحساب معاملات صدق وثبات الاختبارات التحصيلية وذلك للحصول على نتائج تصلح للحكم على ضوئها على تحصيل الطلاب .
- ضرورة و أهمية تحديد أنسب الطرق لتقدير درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية ومن ثم القدرة على الحكم على مستوى تحصيلهم بموضوعية .
- ضرورة وأهمية تنوع طرق تقدير تصحيح الاختبارات بصفة عامة واختبارات الاختيار من متعدد بصفة خاصة وعدم الاقتصار على الطريقة التقليدية .
- ضرورة تقنين الاختبارات الموضوعية بصفة عامة والاختيار من متعدد بصفة خاصة ، تحديد معاملات الثبات والصدق الخاص بها ، ومن ثم اتخاذ مثل هذه الاختبارات لمحك للحكم على مستوى تحصيل الطلاب .
- ضرورة تدريب المعلمين على طرق جديدة لتقدير درجات الطلاب في الاختبارات المختلفة ومن ثم ضرورة اختيار الأنسب منها للحكم على مستوى الطلاب .

- **مقترحات الدراسة**

من خلال نتائج الدراسة يمكن التوصل لعدة مقترحات للدراسات المقترحة ومنها :

- إجراء دراسة توضح أثر اختلاف طرق تقدير درجات اختبار اختيار من متعدد على معاملات ثباته وصدقه وعلاقة ذلك بعوامل مختلفة مثل السن المادة الدراسية ، عدد أسئلة الاختبار
- إجراء دراسة توضح إمكانية الاتفاق على معادلة لتحديد معاملات ثبات وصدق الاختبارات سهلة الاستخدام .
- إجراء دراسة توضح أثر اختلاف طرق تقدير درجات الاختبار على معاملي ثباته وصدقه لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، والابتدائية .

7 إجراء دراسة توضح العلاقة بين معاملات صدق وثبات الاختبارات واختلاف البيئة والعادات والمستويات الاقتصادية (دراسة مقارنة)

- **المراجـع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

١- أبو لبدة، سبع محمد (١٩٨٥م) . مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط٣، عمان.

٢- جان، محمد صالح بن علي (١٩٩٩م) . إعداد الاختبارات الموضوعية بين الواقع والمأمول، ط١، الطائف، دار الطرفين.

٣- حبيب ، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٠م) . التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، ط١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٤- الدوسري، إبراهيم بن مبارك (٢٠٠٠م). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط٢، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥- الدويري، محمد عايد (١٩٨٤م). مقارنة أثر اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات الإجابة القصيرة، في احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي بمادة قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك ، أربد، الأردن.

٦- الزهراني، صالح عبد العزيز (١٤٢١هـ). مقارنة طرق تقدير الثبات في القياس محكي المرجع، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٧- سواقد، ساري سليم سلامة (١٩٩٢م). بعنوان اختبار صحة الافتراضات النظرية لطرق التصحيح لأثر التخمين، ومقارنة أثر استخدام هذه الطرق على الخصائص السيكومترية للفقرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٨- صالح، أحمد زكي (٢٠٠١م). الأسس النفسية للتعليم الثانوي، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٩- عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠٠١م). أثر بعض الطرق الوزنية لتقدير الدرجات على صدق الاختبارات مرجعية المحك ذات الاختيار من متعدد. مجلة كلية التربية ببنها، عدد أكتوبر ٢٠٠١م، المجلد ١٢ ، العدد ٤٩.

١٠- عبده، عبد الهادي السيد؛ عثمان، وفاروق السيد (٢٠٠٢م) . القياس والاختبارات النفسية، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

١١- العبيدي، غانم سعيد ؛ الجبوري، حنان عيسى سلطان (١٩٨٤م): أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، ط١، دار العلوم للطباعة والنشر. الرياض. المملكة العربية السعودية.

١٢- العبيدي، غانم سعيد شريف؛ و الجبوري، حنان عيسى سلطان (١٩٨١م): أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، ب ط.

١٣- عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢م): دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، ط٣، عمان، دار الفكر.

١٤- العدل، عادل محمد محمود(١٩٨٦م): أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات الاختبارات ذات الاختيار من متعدد، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بكلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٥- العساف ، صالح محمد (٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط الثالثة، مكتبة العبيكان ، الرياض، السعودية.

١٦- العلي، محمد محمود البشير (١٩٨٩م). المقارنة بين أثر اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات الإجابة القصيرة واختبارات المزج من النوعين معا على بعض الخصائص السيكومترية للاختبار، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، أربد ، الأردن.

١٧- عليان، ريم محمد مصطفى (٢٠٠٢م) . تقدير الثبات للعلامات المدرسية في مدينة إربد الكبرى في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٨- العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٣م) . الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية، ب ط، الإسكندرية، منشأة المعارف.

١٩- أبو حطب، فؤاد؛ وسيد أحمد عثمان (١٩٩٧م): التقويم النفسي، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- فرج ، صفوت (٢٠٠٠م). القياس النفسي، ط٤، القاهرة، الانجلو المصرية.

٢١- القضيب، نورة عبد الرحمن (٢٠٠١م) . أساليب التحقق من ثبات وصدق الاختبارات المستخدمة في رسائل الماجستير في أقسام علم النفس في بعض جامعات المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

٢٢- ليونا أ. تايلر (١٩٨٣م) . الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن، مراجعة محمد عثمان نجاتي، ط١، بيروت، دار الشروق.

٢٣- محمود، سليمان محمد سليمان (١٩٨٦م). أثر بعض طرق تقدير الدرجات على ثبات الاختبارات المرجعية ذات الاختيار من متعدد، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الزقازيق.

٢٤- النبهان ، موسى (٢٠٠٤م). اساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٥- نبيل عبد الهادي (٢٢٠١م).القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط٢، عمان، دار وائل.

٢٦- الهويدي، زيد (٢٠٠٤م). أساسيات القياس والتقويم التربوي، ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، .

٢٧- ويليام أ. مهرنز وايرفن ج. ليمان (٢٠٠٣م). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة هيثم كامل الزبيدي، مراجعة ماهر أبو هلاله، ط١، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- **ثانياً : الدراسات الأجنبية:**

54) Aiken، l. (2000)، Psychological Testing and Assessment. Boston. Boton.

55) American Educational Research Association، American Psychological Association، National Council on Measurement in Education (1995). Standards for Education and psychological Testing. Washington، Dc: Author.

56) Anastasi، A. and Urbina، S. (1997). Psychological Testing. New

Jersey 07458: Upper Saddle River.

57) **Baldanf، R.B. (1982): The effect of guessing and item dependence on the reliability and validity of recognition based cloze tests. J. of E. and psychol. M. ، Vol . 42**

58) **Bush، m. (2001). A Muliple choice Test that Rewards Partial knowledge، Journal of futher and higher education، Vol. 25، No (2).**

59) **Edel، R. Frisbie، D. (1995). Essentials of Educational Mesurement. New Jersey.**

60) **Hambleton، R.K. ، Dennis M. Roberts and Ross E. Traube (1970): A comparison of the Reliability and Validity of Two Method for Asspssing Partial Knowledge on a Multiple choice tests. J. of E.M.، Vol. 7، No. 1**

61) **Hammersley، M. (1987). Some Notes on the terms Validity and Reliability. British Educational Research Journal، 13، 1**

62) **Hanna، G.S. and Long، C.A. (1974): Effect of Answer Until Correct Testing on Reliability، Perceptual and Motor Skills، 1974.**

63) **Jaradat – Derar، Tollefson، Nona (1988): The Impact of Alternative Scoring Procedures for Multiple Measurement' Vol، 48، No. 3، pp. 627 – 635.**

64) **Kansup، W. & Hakstian، A.R. (1975): A Comparison of Several Methods of Assessing Partial Knowledge in Multiple Choice Tests: Scoring procedures، Journal of Educational Measurement، Vol. 12، No. 4، pp. 219- 229.**

65) **Kline، P (1993) The Handbook of Psychological Testing،**

66) **Koehler4، R.A. (1971): A Comparison of the Validities of Conventional Choice Testing and Various Confidence Marking Procedures، Journal of Educational Measurement، Vol. 8، No. 4.**

67) **Michael، J.J. (1968): The Reliability of A multiple choice Examination Under Various test Taking Instruction، Journal of Educational Measurement، Vol. 5**

68) **Rippey، R.M.، (1970): A comparison of Five Different Scoring Function for confidence tests. J.of E، M. Vol. 7. No. 3**

69) **Rudner، Lawrence. M. (1994) . Questions to ask when Evaluating Tests (ERIC/ AE Digest April، ED 385607)**

70) **Sabers، D.L.، and Gordon W.White (1969): The effect of differential weighting of indidiual item responses on the predictive validity and reliability of on aptitude test. J. of E.M.،Vol.6، No.2.**

******

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐) (سنتان ☐) (ثلاث سنوات ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــم	.....
الوظيفـــــــة	.....
جهـــة العمـــل	.....
الجنسيـــــــة	.....
عنوان المراسلـــة	.....
البريد الإلكتروني	.....
الهاتف/ الفاكس	.....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك للأفراد بالدول العربية : (سنة ٢٠٠ريالا ، سنتان ٣٥٠ريالا ، ثلاث سنوات ٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (سنة ٥٠ دولار ، سنتان ١٠٠دولا، ثلاث سنوات ١٥٠دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (سنة ٢٥٠ريالا، سنتان ٤٥٠ ريالا، ثلاث سنوات ٦٥٠ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (سنة ١٠٠دولار، سنتان ٢٠٠دولار، ثلاث سنوات ٢٥٠دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .