٢٦

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السادس والعشرون (جزء أول) .. يونيو ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((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 / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها 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 لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية.
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / 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/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا.
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / 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.**

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى**
- **د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنها**
- **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 : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٦) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة .. إعداد : د / واصف العايد وآخران	١١ - ٤١
٢)	الذكاء الانفعالي كمنبئ بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة .. إعداد : د / عبد الحميد عبد العظيم محمود رجيعه ، د / أحمد محمد شافعي	٤٣ - ٨٩
٣)	الفرق بين طلاب الظروف الخاصة والطلاب العاديين في توكيد الذات وحل المشكلات بمدينة مكة المكرمة .. إعداد : د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني	٩١ - ١١٣
٤)	مدى ممارسة معلم الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء لمعرفة اثناء تدريس المشكلة الرياضية اللفظية .. إعداد : د / محمد بن علي عوضه الشهري	١١٥ - ١٣٥
٥)	واقع الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية لأطفال دور الرعاية والتأهيل المهني .. إعداد : د/ محمد عبد الستار سالم.	١٣٧ - ١٦٩
٦)	استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلّم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز .. إعداد : د / وفاء بنت حافظ عشيش العويضي.	١٧١ - ٢٠٢
٧)	علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : د/ حمدان ممدوح الشامي.	٢٠٣ - ٢٣٣

obeikandl.com

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 السادس والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو السادس على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة .. إعداد : د** / واصف العايد وآخران.

وثانيها بعنوان : **" الذكاء الانفعالي كمنبئ بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة .. إعداد : د** / عبد الحميد عبد العظيم محمود رجيعه ، د / أحمد محمد شافعي .

وثالثها بعنوان : **" الفرق بين طلاب الظروف الخاصة والطلاب العاديين في توكيد الذات وحل المشكلات بمدينة مكة المكرمة .. إعداد : د** / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني.

ورابعها بعنوان : **" مدى ممارسة معلم الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء لمعرفة اثناء تدريس المشكلة الرياضية اللفظية .. إعداد : د** / محمد بن علي عوضه الشهري .

وخامسها بعنوان : **" واقع الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية لأطفال دور الرعاية والتأهيل المهني .. إعداد : د**/ محمد عبد الستار سالم.

وسادسها بعنوان : **" استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز .. إعداد : د** / وفاء بنت حافظ عشيش العويضي.

وسابعها بعنوان : **" علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : د**/ حمدان ممدوح الشامي.

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

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة"

إعداد

د . واصف العايد- قسم التربية الخاصة- جامعة المجمعة
د . خالد عرب - قسم التربية الخاصة -جامعة المجمعة
د . مأمون حسونة- قسم التربية الخاصة- جامعة المجمعة

obeikandl.com

obeikandl.com

" اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة"

د . واصف العايد- قسم التربية الخاصة- جامعة المجمعة
د . خالد عرب - قسم التربية الخاصة -جامعة المجمعة
د . مأمون حسونة- قسم التربية الخاصة- جامعة المجمعة

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (١٥٥) طالبا في قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة من الذكور للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م /١٤٣٣/١٤٣٢ كما وتكونت أداة الدراسة من مقياسين على شكل استبانه معده لهذا الغرض وهي مقياس العوامل الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة مكونة من (٣٠) فقرة ومقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل مكون من (٢٤) فقرة موزعه على الاستبانتين يقابلها سلم تقديري مكون من أربعة درجات .وتوصلت نتائج الدراسة فيما يخص السؤال الأول والذي ينص على ما اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل؟وكانت النتيجة أن اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل ايجابية،أما السؤال الثاني ونصه : ما هي الدوافع المؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة ؟" كانت النتيجة أن هناك دوافع مؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، اما فيما يخص السؤال الثالث ونصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى للمستوى الدراسي ؟ كانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة وكانت نتيجة السؤال الرابع الذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب، الام ؟ كانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب والام. وكما أن نتيجة السؤال الخامس الذي ينص على : هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي ؟ كانت النتيجة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي،.وكانت نتيجة السؤال السادس ونصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة تعزى لمستوى تعليم الأب،ألام؟" كانت النتيجة . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأب والام . اما فيما يخص السؤال الأخير والذي ينص على : هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل؟كانت النتيجة وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل. وأوصت الدراسة : تقديم الإرشاد المهني للطلاب، وأولياء أمورهم عندما يكون الطلبة في المراحل الأخيرة من المدرسة لكي يتمكنوا من تحديد تخصصاتهم التي يريدون دراستها في المرحلة الجامعية بحيث يرتبط التحاق الطالب بقسم معين برغبة الفرد وطموحاته المرتبطة أيضا بسوق العمل .وتبني

فلسفة من وزارة التربية والتعليم للرفع من مكانة معلم التربية الخاصة الحالية المهنية والاجتماعية والاقتصادية .وتبني الجامعات فلسفة لتعزيز الاتجاهات نحو التخصصات التي تدرس بها وذلك يكون بإقرار مواد تتعلق بهذا الموضوع . وقيام الجامعات باشتراط اختبار ميول مهنية قبل قبول الطلبة في تخصص معين . ومتابعة أداء خريجي قسم التربية الخاصة في ميدان عملهم بالمدارس ومعرفة المشكلات التي تواجههم في الواقع الفعلي العملي والتي قد تؤثر على اتجاهاتهم الايجابية نحو تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة .

Attitudes of Special Education Students Concerning Future Career and the Potential Motives for Joining Special Education in Majmaa University

Dr. Wasef Al_ Ayed -Special Education Section- Majmaa University
Dr. Khalid Arab- Special Education Majmaa University
Dr. Mammon Hassounah - Special Education - Majmaa Universit

Summary

The study aimed at knowing the students attitudes toward the future career and the potential motives behind joining SE specialty in MU .the current study sample consisted of (155) male students in SE section at MU for the scholar year 11/12\٣٣/٣٢، H . The tool of the study comprised of two measures in form of questionnaire prepared for this purpose, it measures the potential factors behind why the students joined SE section; it is composed of (30) paragraphs ، and attitude measure toward future career which is comprised of (24) paragraphs distributed between the(2) questioners ,with a (4) grades estimative scale .Concerning question no.1 related with the attitudes of SE students at MU toward the future career ,the study results showed that the students attitudes were positive .For question no.2: what are the effective motives in selecting SE specialty at MU ؟the result showed there were effective motives behind their choice. For question no. 3: are there differences with significant sign at (0.05=a (level in the students attitudes attributed to study level? The result showed no significant sign at (0.05=a) level in this .For question no.4 which states :Are there statistical sign at (0.05=a (level for students attitudes attributed to the parents educational level? The result showed no significant sign at (0.05=a) level .For question no. 5 which states: Is there any significant relation between student attitudes for future career and their educational achievement ؟ The result showed there is no relation .For question no.6 which states: Are there significant differences behind the students choice in studying SE at MU and the potential motives attributed to the educational level of the parents at (0.05=a (level between potential motives and students attitudes behind selecting at MU as future career? The result showed there is positive relation at (0.05=a) level. The study recommended to provide vocational guidance for the students, and their parents during the last scholar stage of study, so they can determine the studies they want in

university,: the students desire ,ambitions and work needs are linked. Besides, adopting a philosophy by ministry of education to enhance attitude toward specialties: this can be done through maintaining courses related with this subject, and setting terms and conditions by the university assuring vocational aptitude test before accepting students in any specialty. Moreover ،keep watching the SE graduates in their work fields at schools to know the problems they are facing in reality which might effect their positive attitudes towards teaching the students with special needs.

- **المقدمة والإطار النظري** :

لقد اهتمت الدول بالتنمية في جميع مجالات الحياة ، ومن بين اهتمامات الدول في المقام الأول التعليم ، وتنمية مهارات الأفرادِ ، واستغلال الطاقات البشرية بأكملها ، حيث تنعكس آثار التعليم إيجابيا على جميع المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ومن بين الاهتمامات بالتعليم الاهتمام بالتعليم العالي ،حيث الزيادة المضطردة في كل التخصصات مما كان سببا لجعل تخصصات فرعية أكثر تحديدا ، ومن هذا المنطلق أصبح تخصص التربية الخاصة (Special Education) من بين تخصصات كلية التربية المختلفة والذي يحمل في طياته عدة مسارات (صعوبات تعلم – إعاقة عقلية – إعاقة سمعية – إعاقة بصرية – موهبة وتفوق – اضطرابات سلوكية – توحد) ويعمل الخريجين من هذا القسم في المؤسسات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة على حسب التخصص(المسار) .

وعلى هذا فقد اهتمت الدول ببناء المؤسسات التعليمية المناسبة لكل إعاقة وتعهدت بإعداد الطلاب في أقسام التربية الخاصة بالجامعات مستعينة في ذلك بكوادر تعليمية مؤهلة تكسب الطلاب المهارات اللازمة ، والتدريبات الملائمة من خلال طرائق التعلم المناسبة ،واستخدام التكنولوجيا لإعدادهم للعمل في مؤسسات التربية الخاصة.

فالارتقاء بمهنة التعليم مسؤولية تقع على المؤسسات التي تتولى إعداد وتدريب المعلمين أنفسهم. مما جعل أولى أهداف التعليم العالي في المملكةِ العربية السعودية "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريا تأهيلا عاليا لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة" ، ولتحقيق هذا الهدف كان لزاما على المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعات أن تسعى دائما إلى قبول الطلاب في التخصصات المختلفة وفقا لشروط وضوابط محددة : منها الدافع الحقيقي لدراسة تخصص ما دون غيره ، كما ينبغي أن تعمل على تحديث وتطوير برامجها التعليمية ، وأن تحصر التعليم العالي للمؤهلين له فعليا وأن ترتبط مباشرة بسوق العمل المتاح أو المحتمل (الشهري ،١٩٩٠).

ويعزي ذلك إلي أن أهم الأسباب التي تؤدى إلى زيادة نسبة الفاقد وعدم تحقيق أهداف العملية التعليمية ، هو سوء توجيه الطلاب إلى نوع الدراسة الذي لا يتفق مع استعداداتهم وقدراتهم ، وعند التحاق الطلاب بتخصص يتفق مع قدراتهم يؤدى إلى تفوقهم الدراسي ويحققون أفضل النتائج على المستوى

الدراسي والمستوى المجتمعي في تحقيق مخرجات تعليمية قادرة على معالجة الوضع التربوي وحاجة السوق(النوباني ، ١٩٩٥ ، ٧).

ومن أجل ذلك كانت الحاجة إلى وجود التوجيه المهني ليكون عاملاً مؤثراً في ميول الطلبة ، واتجاهاتهم ، فإذا كان للعوامل البيئية دورها الهام ، فإنه لابد من تكييف المواهب والقدرات. فعمل الموجه المهني هو التوفيق بين إمكانات المتعلم وحاجات المجتمع كما حددتها الخطط التنموية(عبد السلام ، ١٩٨٥ ، ٢٢).

لذا فان غالبية الطلبة يعانون كثيراً عند اختيار نوع التخصص الدراسي خاصة بعد إنهاء المرحلة الثانوية ،إذ تتعدد أمامهم مجالات الدراسة المتاحة والتي تؤهلهم إلى مهنة مستقبلية ، كما ويوجد الكثير من الراشدين غير راضين عن مهنتهم التي يمارسونها وهذا قد يرجع إلى إنهم لم يخططوا جيدا لاختيار التخصص الدراسي الذي يؤهلهم للمهنة التي يرغبون بها. (Zhang, 2007. p447-458)

ويُعد قرار اختيار التخصص من القرارات المهمة التي يتخذها الإنسان في حياته، وإن مثل هذه القرارات تزداد أهمية عند الواعين لأهمية حياتهم ومستقبلهم والمدركين لمتطلبات الحياة التي تواكب تطورات العصر في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية مما يجعل اختيار التخصص قضية فردية واجتماعية على حد سواء ، فهي قضية على مستوى فردي تخص الطالب لأن اختياره لتخصص ما يحدد أموراً أساسية في حياته منها سهولة أو صعوبة الحصول على عمل معين والاستمرارية فيه أو النجاح أو الفشل والرضا أو عدم الرضا عن هذا العمل والمردود المادي المناسب والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الفرد. (Williamsm, 2007, p65).

أما كونه قضية اجتماعية فلأنه يؤثر في توزيع القوى العاملة في المجتمع ويحدد حاجاته من العاملين في مختلف المجالات ،ولذلك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وجود مجموعة من العناصر الأساسية عند التخطيط لاختيار التخصص الدراسي منها الميول، والاستعدادات، والقدرات ، والأهداف ، والقيم والتخصص وسوق العمل(Song, C. &Jennifer, 2005.P. 1401-1421).

إن عملية اختيار التخصص لها أثر كبير في شخصية الفرد وفي حياته الحاضرة والمستقبلية فهي عملية مصيرية حاسمة تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل في الحياة، فاختيار التخصص من أهم القرارات التي يتخذها الفرد بين قرارات كثيرة يتخذها في كل يوم وكل ساعة إلا أن اختيار التخصص الدراسي قرار ذو طابع خاص حيث أن الفرد لا يستطيع أن يتخذه جزافا فهذا القرار لا بد أن يراعي ميول الفرد وقدراته وقيمه وسماته الشخصية ومفهومه عن ذاته وتفضيلاته الدراسية . يهتم الشخص الناجح بجمع معلومات وافيه وشاملة تتعلق بالتخصص ويفكر في مستقبله الدراسي بشكل مستقل وليس متأثرا بالآخرين فإذا ما أحسن اختيار التخصص استطاع أن يتكيف مع بيئته الدراسية ومع نفسه ، الأمر الذي يساعده على الشعور بالسعادة والرضا والقدرة على تحقيق الذات ، فاختيار الطالب للتخصص المناسب يؤدي إلى عدم

اضطراره إلى تغيير تخصصه بعد أن يكون قضى فيه شهوراً أو سنوات فضلاً عن حالات الفشل التي قد تنتج من سوء الاختيار ، وفي كثير من الأحيان نجد أن الطلبة لا يختارون التخصصات الدراسية وفقا لأسس علمية وموضوعية أو بناءً على معرفة سابقة بطبيعة هذه التخصصات وموضوعات الدراسة التي يتضمنها ومعرفة سهولتها أو صعوبتها ؛ لكننا نجد أن هناك كثير من العادات الخاطئة في اختيار الطالب لتخصصه فهناك من يختار تخصصا نظرا لما يتمتع به من شهرة وبريق وهناك من يلتحق بتخصص معين بناءً على توجيهات الآباء أو نصائحهم دون أن يأخذ في الحسبان ميوله وقدراته واستعداداته أو قد يلتحق بتخصص لمجرد أنه رأى زملاءً له التحقوا وينجحون فيه وينسى أن هناك فروقا فردية بين الناس تجعل ما يناسب فردا ما قد لا يتناسب مع غيره , Zhang). 2007. p447-458).

يعد العمل فى مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية الذي يتضمن تقديم خدمات تربوية وعلاجية لأفراد يحتاجون إلى مثل هذه الخدمات ،ولقد نما هذا المجال نموا سريعا واستفاد من هذه التطبيقات مجالات كثيرة مثل التربية وعلم النفس والطب والاجتماع فيما يتصل بتوظيف هذه العلوم في البرامج الوقائية والعلاجية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأصبح ميدان التربية الخاصة من الميادين الإنسانية المعترف بقيمته وأهميته وفاعليته في تقديم خدمات لعدد من أفراد المجتمع الذين هم بحاجة إليها كما أصبح العمل في هذا الميدان مهنة يحتاج من يعمل فيها إلى إعداد وتدريب معين Hallahan) & Kauffman, 1991, 15-36)

ورغم صعوبة العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة إلا أن الطلاب والطالبات يتهافتون لاختيار تخصص التربية الخاصة ، والبعض الآخر منهم يكون قد أمضى عام دراسي كامل في تخصص آخر إلا أنه اجتهد وحصل على معدل مرتفع لكي تتاح له فرصة الالتحاق بقسم التربية الخاصة ، لذا يرى فريق البحث أن الرغبة الملحة للالتحاق بقسم التربية الخاصة تكمن ورائها العديد من الدوافع والعوامل المؤثرة فيها ، مما دفع فريق العمل لتحديد هذه العوامل التي تدفع الطلبة للالتحاق بالقسم تحديدا علميا وعمليا ليضع هذه العوامل أمام متخذي القرار حيال قبول الطلاب بالقسم.

- **مشكلة الدراسة** :

يُلاحظ في السنوات الحالية تزايد أعداد الطلاب والطالبات المتقدمين لكليات التربية في المملكة العربية السعودية وعلى وجه الخصوص لأقسام التربية الخاصة ، حيث نجد أكبر أعداد من الطلبة في أقسام كلية التربية وقسم التربية الخاصة على وجه الخصوص، مما يعنى أن هناك رغبات ملحة لدى الطلاب والطالبات للالتحاق بقسم التربية الخاصة ، وعليه فإن مشكلة هذه الدراسة سوف تنحصر في التعرف على الدوافع الواقعية لالتحاق الطلبة (طلاب طالبات) بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة المجمعة ، بالإضافة إلي تحديد اتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل. وتنحصر مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

- ما اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل؟

- ما هي الدوافع المؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة ؟"
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى للمستوى الدراسي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب، الام ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة تعزى لمستوى تعليم الاب،الام؟"
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل؟

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية الدراسة إلي ما يلي :

- إن اختيار الطلاب للتخصص الذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم الحقيقية يؤدى إلى زيادة التفوق والإبداع مما يسهم في مساعدة الجامعات بأداء رسالتها كما ينبغي.
- التحاق الطلاب بأقسام تتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم يجعلهم يبذلون جهد أكبر في التحصيل الدراسي مما يجعلهم أكثر توافقا في الدراسة ، ويحققون معدلات أعلى في التحصيل.
- التحاق الطلاب بنوع الدراسة التي تتفق مع اتجاهاتهم ودوافعهم الحقيقية لمزاولة المهنة يجعل اتجاهاتهم نحو المهنة أكثر ايجابية مما يجعلهم يسهمون إسهاما حقيقيا في تنمية المجتمع.
- عند التحاق الأفراد بنوعية العمل الذي يرغبون فيه ، والذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم نجدهم يبذلون أقصى جهد ، ويؤدون العمل بطرق إبداعية ويقاومون المعاناة من ضغوط العمل والوصول إلى الاحتراق النفسي

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العوامل المؤثرة على طلاب التربية الخاصة بجامعة المجمعة لاختيار هذا التخصص ، حيث توجد العديد العوامل مثل : العوامل الاقتصادية وما يتعلق بمهنة المستقبل وعوامل اجتماعية ، والمكانة الاجتماعية لمهنة المستقبل ، وعوامل أكاديمية تتعلق بنوع الدراسة ، وطبيعة المواد الدراسية ، وأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس بالقسم وعوامل شخصية تتعلق بقدرات الطالب بقسم التربية الخاصة واتجاهاته نحو العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ، وعوامل أسرية وقرب وتباعد تواجد الأسرة من موقع الجامعة ، ومن العوامل جنس الطالب ومستوى تعليم الوالدين ، ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل.
- الدوافع المؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة .
- الفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة.
- الفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب ، الام .
- الفروق بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي .
- الفروق في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الاب ، الام .
- الفروق بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل.

- **مصطلحات الدراسة** :

١- **الاتجاهات** Attitudes:

تعرف الاتجاهات بأنها حالة استعداد عقلي عصبي أو مجموعة المشاعر والأفكار والإدراكات التي توجه سلوك الأفراد في تحديد موقفهم بالنسبةٍ للأشياء والحوادث التي تعترضهم .أو أنه استعداد مسبق وثابت ومطرد نسبيا للسلوك أو الاستجابة بطريقة معينة إزاء الأشخاص والأشياء والنظم والقضايا والمواقف.

٢- **الدوافع** Motivations:

تعرف الدوافع بأنها قوة كامنة تدفع الطلاب إلى الإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف أو إشباع حاجة.

٣- **مهنة المستقبل** The future profession

وهى تعنى إعداد طلبة قسم التربية الخاصة للمهنة في المستقبل بمؤسسات التربية الخاصة.

- **الدراسات السابقة**

يتناول هذا الفصل أهم الدراسات التي تناولت اتجاهات ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين نحو مهنة المستقبل ، والدوافع التي تكمن وراء التحاق الطلاب بقسم معين أو اختيار تخصص معين ، ولكن هذه الدراسات التي جمعها فريق البحث ليست قاصرةٍ على اختيار الطلاب لتخصص التربية الخاصة لأن هذا التخصص يعد حديثا في بيئتنا العربية . لذا جاءت الدراسات السابقة عن دوافع اختيار التخصص بوجه عام :

- **أولا** : **الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة** :

هدفت دراسة عيسوي، (١٩٨٦) إلي تحديد أسباب اختيار الطالب لقسمه الدراسي ، بينت هذه الدراسة أن ٥٠ ٪ من أفراد العينة اختاروا التخصص لاتفاقها مع ميولهم ، وحاجة المجتمع ، وتوفر الوظائف في مجال التخصص وأن ٢٣٪ اختاروا التخصص لسمعة الأساتذة في القسم ، وأن ٢٩,٢ ٪ من أفراد العينة

اختاروا التخصص لحداثته، وأن ٢٠,٥٪دخلوا التخصص مضطرين ، ١٧,٥ ٪ لسهولة العمل الذي يؤهل إليه التخصص ، ١٥,٨٪ سهولة دراسة التخصص ، ١٥,٢ ٪ نصائح الأصدقاء ، ٤,١ ٪ نصائح الأهل .

أما دراسة المتولي، (١٩٨٩) فقد تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام (تفرغ) والعاديين بكلية التربية من الجنسين. وكان من أبرز نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب والطالبات نحو مهنة التدريس ، إلا أن الباحث قد وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات السنة الأولى وطلاب وطالبات السنة الرابعة بالنسبة لاتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لصالح طلاب وطالبات السنة الرابعة.

واهتمت دراسة الشهري ،(١٩٩٠) إلى التعرف على الدوافع الواقعية لالتحاق الطلاب بقسم التربية الفنية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت العينة في جميع طلاب السنة النهائية في قسم التربية الفنية ، وطلاب التربية الميدانية للعام الجامعي ١٤٢٠/١٤٢١هـ وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- أن غالبية أفراد العينة يرجعون سبب التحاقهم بقسم التربية الفنية إلى التمتع بحرية أكبر في الدراسة ، وممارسة العمل اليدوي ، والرغبة في تدريس المادة ، وتوفر فرص العمل الحر بعد التخرج.
- كانت أقل الدوافع أهمية هي أن يكون تم قبولهم في القسم بسبب عدم القبول في أي قسم آخر أو توجيه من الكلية أو لضعف درجاتهم في المرحلة الثانوية.

واهتمت دراسة أحمد،(١٩٩٠) بفحص أهم العوامل التي تؤثر على الطلاب في الالتحاق بالكليات ، بلغ مجتمع الدراسة(٨٢٣٢)طالبا وطالبة فى جميع الكليات الأردنية في العام الدراسي ٨٩ / ١٩٩٠ م أما عن عينة الدراسة فقد بلغت(٨٣٥) طالبا وطالبة. وانتهت نتائج الدراسة إلي أن أهم العوامل التي تؤثر على التحاق الطلبة بالجامعات هي : معدل الثانوية العامة بنسبة ٦٠,٢ ٪، ، توفر العمل بعد التخرج بنسبة ٥٥,٢ ٪، رغبة الوالدين بنسبة ٤٨,٧ ٪ ، وجود نقص في الوظائف الحكومية بنسبة ٤٤,٦٪ ، العمل الحر بعيدا عن قيود الوظيفة بنسبة ٤٤,٤٪ أجبر على الالتحاق من قبل دائرة القبول والتسجيل بنسبة ٢٨ ٪، الحصول على أجور أكبر بنسبة ٢٠,٢ ٪.

أما دراسة بطاينة،(١٩٩٢) والتي هدفت إلى تحديد دوافع التحاق الطلبة بكلية التربية الرياضية في الجامعات الأردنية،وترتيب هذه الدوافع على حسب أهميتها وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدوافع للالتحاق بالكلية لصالح الذكور.

ودراسة قام بها مصطفى ،(١٩٩٥) والتي تناولت العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس بالجامعة الأردنية ، ومن نتائج الدراسة أن أكثر العوامل تأثيرا في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية كما يلي : حاجة المجتمع إلى هذا التخصص مستقبلاً ـ الرغبة الشخصية . يتيح التخصص للطلب فرصة المشاركة الاجتماعية . شعور الطالب

بأنه سيكون منتجاً في هذا التخصص . أن التخصص الذي اختاره الطالب يوفر مستوى ثقافي مرتفع للطالب . رغبة الطالب في معرفة أسرار هذا التخصص . أن التخصص يحقق للطالب مكانة اجتماعية في المستقبل . التخصص الذي اختاره الطالب يوفر له المهنة التي يرغبها . التخصص الذي اختاره الطالب يحثه على التفكير، كما توجد فروق في اختيار التخصص تعزى للكلية وجنس الطالب والمستوى التعليمي للأم والدخل الشهري للأسرة ومكان السكن .

وهدفت دراسة (Petrovay , (2000 إلي فحص العوامل ذات التأثير في اختيار المهنة للتدريس للأطفال ذوي الإعاقة البصرية ،وذلك من خلال مقابلة لأثنين من المعلمين ، وانتهت نتائج هذه المقابلة إلي أن المعلمين ينتمون إلي بيئات تعمل بمهنة التدريس ، وتشجع هذه المهنة على اعتبارها تمثل قيمة ، وكذلك العمل بمهنة التدريس للمعوقين بصريا تنبع من حبهم لهؤلاء الأطفال والاهتمام بتحقيق الرفاهية الإنسانية ، وتوقعات الطلاب ، والرضا عن الوظيفة وأن السبب يعزي كذلك إلي الاتصال بالمهنيين العاملين في هذا الميدان ، كما أن أحدهم قد عبر عن أن هذه المهنة تمثل تحدي له.

أما دراسة (Hong , (2000 فقد ركزت بشكل خاص علي البرنامج التعليمي المتمثل في إعداد الأفراد كمعلمين في ميدان التربية الخاصة ، وتشير النتائج إلي ٤١,١٪ قرروا أن سبب اختيارهم لمهنة التدريس للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة تعزي إلي أنهم على اتصال بالمهنيين العاملين في هذا الحقل ، والذين يزودنهم بمعلومات عن طبيعة متطلبات المهنة ، وأن ٢٣,٨٪ أصبحوا واعيين بالمهنة من خلال الاتصال بالعاملين أو الأصدقاء الذين يعملون في هذه المهنة ونسبة ١٥,٣٪ تأثروا بالمهنة من خلال قراءاتهم الموسعة في الكتب والمجلات المتخصصة بمجال الإعاقة البصرية ، وأن ١٢٪ كان لديهم خبرة مباشرة مع المعوقين بصريا ، كما كانت الدوافع الواضحة لدخول هذا الحقل الرغبة في مساعدة الآخرين بنسبة ٦٠٪ ، وانتهت نتائج الدراسة بالنسبة للنوع : أن ٦٧٪ من الذكور في مقابل ٥٩٪ من الإناث كانوا أكثر مدفوعين لدخول هذا الميدان من خلال رغبتهم في مساعدة الآخرين ، وأن ٥٨٪ من الذكور في مقابل ٤١٪ للإناث كانوا مدفوعين للعمل في هذا المجال بناءا علي الاتصال مع المهنيين العاملين في هذا المجال ، وكانت النسبة ١٩,٢٪ من الإناث في مقابل ١٠,٢٪ للذكور مدفوعين للعمل في هذا المجال بناءا على عمل أحد أفراد الأسرة ، والنساء فضلن هذه المهنة لحبهم وميلهم للعمل مع الأطفال المعوقين ، كما أن العمل بالنسبة للإناث كان مهماً لهن في ضوء الفرص المحدودة للعمل.

وهدفت دراسة (Wildman &Torres, (2001 إلى تناول العوامل التي تؤثر على الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية في جامعة نيومكسكو بكلية الزراعة لاختيار تخصص الزراعة ، بلغت عينة الدراسة ١١٥ طالبا وطالبة (٥٣,٩ ٪ ذكور ، ٤٥,٢٪ إناث) من طلاب كلية الزراعة ، وتتراوح أعمارهم من ١٨- ٣٩ عام بمتوسط ٢٢ عام ، وكان من نتائج الدراسة أن الخبرة السابقة بالتخصص ، أو أصدقاء لهم خبرة في هذا المجال وكذلك الرغبة في العمل بعيدا عن نظام المكاتب هي أعلى العوامل المؤثرة ، وأيضا بقية العوامل لها تأثير دال في اختيار التخصص .

وهدفت دراسة (Obani & Doherty , (2002 إلى فحص بعض العوامل المؤثرة في الاتجاهات نحو التدريس للأطفال المعوقين من خلال فحص اتجاهات الطلاب المعلمين ، وانتهت نتائج الدراسة إلي أن الطالبات المعلمات كان لديهن اتجاهات ايجابية أفضل نحو التدريس من أقرانهم الذكور ، كما وجد أن الطلاب المعلمين الأقل من ٢٥ سنة كانت اتجاهاتهم أكثر ايجابية للتدريس من الطلاب المعلمين الأكبر سنا ، وكان هناك تفضيلات لفئات معينة من الإعاقة فقد قبل الذكور وعددهم ١٠١ طالبا معلما العمل مع ذوي الإعاقات العقلية بينما كانت نسبة ١٠٪ من الإناث قبلن العمل مع ذوي الإعاقة البصرية.

وهدفت دراسة (Dignan , (2003 إلي القيام بمسح علي عينة بلغ قوامها ٤٠٠ فردا ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين التحقوا بمهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة كانت أسبابه حب العمل مع الأطفال المعوقين ، وحب التدريس لهم ، وعدم الرغبة في التدريس التقليدي ، وكانت نسبتهم ١٦,٥٪ ، وأن ١٢,١ يمثل التدريس استثارة لطاقاتهم وقدراتهم ، و ٩,٢٪ كانت من الوظائف المتاحة ، ونسبة ٩,٢٪ كان لهم اتصال مع العاملين والأصدقاء في هذه المهنة أو أن لديهم أحد الأفراد معوق في الأسرة ، وأن ٢٣,١٪ تأثروا بهذا الميدان أثناء دراساتهم في الجامعة ، وأن ١٣,٩٪ كان لهم اتصال مع الأفراد المعوقين بصرياً من خارج حقل تعليم المعوقين،وأن ٩,٨٪ تعلموا عن المهنة من خلال الأصدقاء أو أعضاء الأسرة.

أما دراسة (Jones &Larke, (2003 فقد هدفت إلي تحديد العوامل التي جعلت الأمريكيين من أصل أفريقي أو أسباني يختارون تخصص زراعة بلغت عينة الدراسة ١٥٥طالبا من طلاب الجامعة الذين اختاروا تخصص زراعة والذين لم يختاروا هذا التخصص ، ومن نتائج الدراسة : أن الذين اختاروا تخصص زراعة عللوا ذلك بوجود خبرة سابقة عن التخصصات المختلفة التي لها تأثير إيجابي في اختيار الطلاب لتخصصاتهم ، أما الذين لم يختاروا تخصص زراعة كان السبب أن فرص العمل فى تخصص زراعة والتخصصات المرتبطة به قليلة ، وبالتالي تكون أهم أسباب الاختيار : وجود الخبرة السابقة وفرص العمل بعد التخرج

دراسة (Larsen, et al., 2003) والتي تناولت العوامل التي تؤثر على طلاب الجامعة لاختيار تخصص التمريض ، تم عرض استبانه على عينة قوامها (٤٩٥) طالبا وطالبة من الذين اختاروا تخصص تمريض ، وكان من أهم العوامل المؤثرة في اختيار التخصص هي : وجود خبرة سابقة عن مهنة التمريض أحد الأصدقاء أو أحد أفراد الأسرة يعمل في مجال التمريض ، أن هذه المهنة تمثل نوعا من الرعاية والعناية بالآخرين ، مهنة التمريض تمثل عمل آمن العمل بمهنة التمريض متعدد الجوانب .

دراسة (Foqarty, et al., (2003 هدفت الدراسة لتحديد العوامل التي تؤثر على طلاب كلية الطب لاختيار تخصص النساء والتوليد مقابل الأقسام الأخرى ، تم اختيار العينة من خريجي كلية الطب فى الفترة (١٩٩١- ٢٠٠١ م) وتم مسح العوامل التي تؤثر في اختيارهم للتخصص ، وتم إرسال الاستبيان لعدد

(١١٢٨) من خريج كلية الطب ، وتم استلام (٥٦٢)نسخة (٥٠ ٪) ومن بينهم ٣٧٪ إناث ، ٦٣ ٪ ذكور ومن بين عينة الدراسة ٧٣ (١٣ ٪) اختاروا قسم النساء والتوليد وتم تحديد العوامل المؤثرة في اختيار القسم : جنس الطالب ، أعضاء هيئة التدريس بالقسم ، الاستمرار فى العناية بالمريض ، فرص كبيرة لإجراء جراحة ، المرضى من الإناث ، وفرص اقتصادية كبيرة ، وبعض العوامل كانت غير دالة مثل : أسلوب الحياة ، فرص العناية الأولية ،وكذلك رغبة المرضى فى أن يكون القائم بعملية الفحص أنثى .

أما دراسة قزاقزة ، (٢٠٠٤) والتي تناولت اتجاهات طلبة كليات التربية والمعلمين نحو مهنة التعليم بالأردن ، ومن نتائج الدراسة أن تصور المعلم لاتجاهات المجتمع نحوه احتل المرتبة الأولى وأحتل بّعد اتجاه المعلم مهنة التعليم المرتبة الثانية ، وبعد اتجاه المعلم نحو نفسه وطلابه المرتبة الثالثة ، وبعد اتجاه المعلم نحو زملائه ورؤسائه المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة لكافة الأبعاد بالنسبة للطلاب ، وتوجد فروق فى الاتجاهات نحو مهنة التعليم ترجع للتخصص وكذلك للجنس .

وكذلك دراسة (2005) , Song &Jennifer والتي تناولت تأثير بعض العوامل التي تؤثر على الطلاب الأسيويين والأمريكيين البيض لاختيار تخصصاتهم ، تم جمع البيانات من مكتب الطلاب الدولي. ومن نتائج الدراسة أنه يتم اختيار التخصصات الأعلى اقتصاديا أو المربحة في وظائفها ، ويتأثر الاختيار بالأسرة ، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في العوامل المؤثرة في اختيارهم للتخصص .

كما أن دراسة (2005) Miskiniene ,& Rodzeviciute, والتي تناولت العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس ، حيث أن أحد الحلول الأساسية للشباب يتمثل في اختيار مهنة المستقبل ، ومن نتائج الدراسة أن من أهم دوافع الاتجاه نحو المهنة الدافع للتعلم ، والأهداف والأنشطة التي يتلقاها الطالب تدعم الاحتياجات المختلفة في الأسرة ، ويعد الدور الأولى للمدرسة هو مساعدة الفرد لكي يحقق ذاته ويحقق طموحاته ويجب أن تصل شخصية الطالب إلى درجة من النضج لكي يستطيع اتخاذ قرار باختيار مهنة المستقبل واختيار المهنة مرتبط بـ: تقدير وتقييم المهنة ، سعى الطالب لفهم الكفاءات العقلية والقدرات والسمات الشخصية والاهتمامات المطلوبة لمهنة المستقبل .

وفي دراسة (2007) ,Williams والتي تناولت المؤثرات على الطلاب بالجامعة لاختيار تخصص العمل الاجتماعي ، بلغت عينة الدراسة ٥٠ طالبا وطالبة من جامعة ولاية كاليفورنيا الأمريكية وتتراوح أعمارهم من ٢١- ٢٦ عام تم تطبيق استفتاء تقرير ذاتي لجمع البيانات ، ومن نتائج الدراسة أن من أهم أسباب الالتحاق بتخصص العمل الاجتماعي أنهم يعيشون مع أفراد يمارسون العمل الاجتماعي التطوعي ، الرغبة فى العمل الاجتماعي بالمدارس ، الرغبة فى مساعدة الآخرين ، هذا التخصص يناسب ميولهم مما يساعدهم في ابتكار تكنيكات جديدة وفعالة في العمل الاجتماعي بالمدارس.

وبينت دراسة (Zhang, (2007 والتي تناولت سبب اختيار طلاب الجامعة تخصص نظم المعلومات ، حيث تم إضافة هذا التخصص منذ سنوات قليلة لاهتمام وحاجة المجتمع له وهذا البحث اتبع نظرية أسباب السلوك The Theory of Reasoned Action (TRA) لفهم لماذا يختار طلاب الجامعة تخصص نظم المعلومات والعوامل المؤثرة في اختيار هذا التخصص وكان من نتائج الدراسة :أن من أهم العوامل المؤثرة فى اختيار التخصص الاهتمامات الحقيقة لدى الفرد فى مجال نظم المعلومات ، وجود الوظائف المتاحة ، عامل صعوبة وسهولة مناهج نظم المعلومات ، رأى الأسرة ، الأساتذة لعوامل مهمة لاختيار تخصص نظم المعلومات ، كما أن الإناث لا تلقى التشجيع من قبل المجتمع للالتحاق بتخصص نظم المعلومات .

أما دراسة(Haussatter, (2007 والتي تناولت الأسباب التي جعلت الطلاب يلتحقون بقسم ا التربية الخاصة والتحديات التي تواجه عملية الدمج وما هو المتوقع تعلمه أثناء الدراسة ، ومن نتائج الدراسة أنه سبب اختيار طلاب الجامعة تخصص تربية خاصة ويصبحون مدرسين لذوى الاحتياجات الخاصة : لمساعدة الطلاب منخفضي التحصيل لكي تتحسن درجاتهم ويقدموا علاج لهؤلاء التلاميذ من خلال تعلمهم الإرشاد والتوجيه أثناء الدراسة .

وبينت دراسة ألحوتي ،(٢٠٠٧) في ضوء الصعوبات التي لاقتها وزارة التربية بالجمهورية العربية اليمنية في انتداب الشبان اليمنيين للعمل في التدريس ، قام الباحث بدراسة دوافع طلاب المدارس الثانوية في اختيار مهنهم ،واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بالذات . ولهذا الغرض استخدم الباحث استبيانا ذا خمسة أجزاء تم توزيعها علي عينة طبقية عشوائية تكون من(٥١٥) طالبا من مجموع طلاب السنة الثالثة من المدارس الثانوية بمدينة صنعاء . من أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة هي : -

- يتأثر اختيار الطلاب لمهنهم بالعوامل التالية : احترام الأب للمهنة التي يقع عليها الاختيار ، أهميتها بالنسبة للبلاد ، مدي مساهماتها في تطوير المجتمع ، استخدامها لبعض القدرات العقلية ، احترام المجتمع الضيق لهذه المهنة .
- العوامل الخمسة الأكثر أهمية والتي قد تشجع الطلاب علي اختيار مهنة التعليم كانت كما يلي : حاجة القطر للمعلمين ، الرغبة في نقل المعرفة إلي الآخرين ، فرص مواصلة الدراسات العليا بالنسبة للمعلمين ، وجود حوافز لطلاب كلية التربية ، حب التعيين نفسه وفرصة المساهمة في بناء المجتمع .
- العوامل الخمس الأكثر أهمية والتي قد تثني الطلاب عن الالتحاق بمهنة التعليم كانت وهى :تدني أجور المعلمين ، انعدام تقدير التضحيات التي يتحملها المعلمون ، انعدام الجهود الرامية إلي ترغيب الطلاب في مهنة التدريس وإثارة اهتمامهم بها ، ظروف العمل بالمدارس ، تدني الصورة التي يعطيها المعلمون عن مهنتهم .

وفي دراسة (Petrovary , (2008 والتي هدفت إلي فحص الخصائص الشخصية وتوقعات المهنة المرتبطة باختيار مهنة التدريس للأطفال المعوقين

بصرياً ، أُجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها (١٣٢) فرداً تم تدريبهم في مرحلة ما قبل وبعد التخرج ، وتم تطبيق مقياس هولاند للتوجيه الذاتي Holland Self-Directed ، وشملت متغيرات الدراسة كل من النوع ، والسلالة ومستوي تدريب المعلم ، وانتهت نتائج الدراسة علي النحو التالي :

- يعزو المتدربين اختيارهم للعمل بمجال الإعاقة البصرية إلي الأسباب التالية:
  - ✓ الرغبة في التعرض لمتضمنات العمل في مجال الإعاقة البصرية.
  - ✓ دخول هذا التخصص مدفوعين بخبراتهم المبكرة.
  - ✓ للتدريب وتنمية مهاراتهم ، وذكاءهم.
  - ✓ تأثير العاملين المهني في هذا الميدان.
- كانت أنماط الشخصية المؤهلة لدخول هذا التخصص تشير إلي أن غالبية المعلمين المشتركين في برنامج التدريب قد سجلوا علي البعد الاجتماعي وبلغ نسبتهم ٦٢,٢٪ موزعة بين الذكور والإناث(٤٦٪- ٦٧٪).
- أما عن العلاقة بين النوع وأنماط الشخصية في التنبؤ بالعمل كمدرسين فتشير النتائج إلي أن ٦٥٪ قد سجلوا علي البعد الاجتماعي ، وكانت نسبة الذكور ٦٧,٢٪ ، وكانت للإناث ٤٦,٢٪ ، وكان هناك ارتباط بين النوع وأنماط الشخصية .
- أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلي أن الذين تلقوا التدريب قبل التخرج بلغ نسبتهم٨٣,٣٪ قد حصلوا علي درجات مرتفعة علي النمط الاجتماعي مقارنة ٦١,١٪ تلقوا تدريبهم بعد التخرج.

- **إجراءات الدراسة**

يحتوى هذا الفصل على الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، وسوف نستعرض الأتي: منهج الدراسة والخطوات الإجرائية ، وعينة الدراسة وأدوات الدراسة،والمتغيرات ، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها. وفيما يلي بيان ذلك بالتفصيل:

- **أولا** :**منهج الدراسة** :

إن الدراسة الحالية استهدفت التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية نحو مهنة المستقبل والدوافع التي جعلتهم يلتحقوا بالقسم ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

- **ثانيا** :**الخطوات الإجرائية للدراسة**:

عند إجراء الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية ، اتبع فريق البحث الخطوات الآتية :

- قام فريق البحث بإعداد أدوات الدراسة وهى عبارة عن: مقياس اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل ؛ استبانه عن الدوافع التي جعلت الطلاب يلتحقون بالقسم وتم عرض أدوات الدراسة على عدد من المحكمين وتم إجراء التعديلات المناسبة .
- تم تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية لحساب ثبات وصدق الأدوات لكي تصبح الأدوات بصورتها النهائية صالحة للتطبيق.

- تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة .
- تم تصحيح أدوات الدراسة التي تم تطبيقها ومن ثم رصد الدرجات وإدخالها للتحليل باستخدام حزمة البرامج الإحصائية .(SPSS)
- تم استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالي وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم توصيات الدراسة .

ثالثاً :**متغيرات الدراسة**:

متغيرات الدراسة تتمثل في :

متغيرات مستقلة وهي : النوع (ذكور) ، مستوى تعليم الأب والأم ، تخصص الطالب (المسار الملتحق به) ،المستوى الدراسي.

المتغيرات التابعة وهي : اتجاهات الطلاب نحو مهنة المستقبل،العوامل المؤثرة في التحاقهم بقسم التربية الخاصة.

- **رابعا** : **المعالجة الإحصائية**:

بغية تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وعلى النحو التالي:- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون.

- **خامسا** :**مبررات الدراسة** :

- هذه البيانات تقدم أساساً لتطوير البرامج الإرشادية التي يجب أن تقدم لهم من قبل أعضاء هيئة التدريس للطلاب المتقدمين للدراسة في مجال التربية الخاصة .
- من خلال البيانات التي يتم جمعها يتم التعرف على العوامل التي دفعت الطلاب للدراسة بالقسم وبالتالي يتم تنظيم الأنشطة التي تلبى حاجات وتوقعات الطلاب لكي يحققون ذاتهم في الدراسة بالقسم .

- **سادسا** : **مجتمع الدراسة**:

يمثل مجتمع الدراسة طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة.

- **١- عينة الدراسة** :

أ- العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة والتي بلغ عددها (٣٠) طالبا يتوزعون على ثلاثة مسارات (١٠) مسار صعوبات تعلم)،(١٠)على مسار الإعاقة العقلية)، (١٠) على مسار التوحد)، كما يتوزعون على المستويات المختلفة (المستوى الثاني والمستوى الثالث ، والمستوى الرابع ، والمستوى الخامس، والمستوى السادس . وتعتبر هذه المستويات هي المتواجدة في الجامعة كون القسم جديد.

ب – عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة في العام الجامعي ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ ، بعد استبعاد الحالات التي كانت استجاباتها على المقاييس غير كاملة فبلغت عينة الدراسة(١٨٠) طالبا من طلبة قسم التربية الخاصة استبعد منهم (٢٥)استبانه نتيجة عدم اكتمال الاستجابات فيها من قبل الطلبة وبقي منها (١٥٥) استبانه شكلت عينة الدراسة.والجدول رقم (١) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة، وفقا لمتغيراتها:

الجدول (١): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٥٥	١٠٠
المستوى	2	61	39.4
	3	10	6.5
	4	8	5.2
	5	28	18.1
	6	48	31
مستوى تعليم الأب	غير متعلم	83	53.5
	ثانوية عامة	33	21.3
	دبلوم متوسط	18	11.6
	بكالوريوس	15	9.7
	دراسات عليا	6	3.9
مستوى تعليم الأب	غير متعلم	108	69.7
	ثانوية عامة	20	12.9
	دبلوم متوسط	14	9
	بكالوريوس	10	6.5
	دراسات عليا	3	1.9
التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	نعم	87	56.1
	لا	68	43.9
التدريب الميداني	نعم	18	11.6
	لا	137	88.4

- **ثانيا : أدوات الدراسة**
- **مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل (إعداد : فريق البحث)**

تمت الاستفادة من بعض المقاييس والأطر النظرية في إعداد هذا المقياس ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (قزاقزة ، ٢٠٠٤) ، كما تم عرض بعض الأسئلة المفتوحة للطلاب بقسم التربية الخاصة عن اتجاهاتهم نحو العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ومن خلال إجابة هذا السؤال تم تجميع عدد من المفردات ، وبناء على ذلك تم إعداد المقياس مكونا من (٣٤) مفردة تقيس اتجاهات طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل في جامعة المجمعة وهى العمل في تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة ، وكان عدد المفردات الإيجابية (٢٤) مفردة وعدد المفردات السالبة (١٠) مفردات والمفردات السالبة تحمل الأرقام في الصورة الأولية (٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٩)

ولكن هذه المفردات السالبة في الصورة النهائية أصبحت تحمل الأرقام(٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨) ، وتم وضع (٥) اختيارات طبقا لتدريج ليكرت (موافق بشدة ، موافق ، إلى حد ما ، أرفض ، أرفض بشدة) على أن تعطى العبارة التدريج (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) في حالة المفردات الايجابية وتأخذ الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) في المفردات السلبية . ومن خلال عملية التحكيم تم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الأخر حتى أصبح عدد المفردات ٣١ مفردة .

- **صدق المقياس** :

تم إتباع عدة طرق لحساب صدق المقياس منها: صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس على عدد (١٣) من أساتذة الجامعة سواء كانوا متخصصين فى القياس والتقويم أو فى التربية الخاصة وتم تعديل بعض المفردات مع حذف البعض الآخر حتى أصبح عدد المفردات فى الصورة التجريبية ٣١ مفردة .

- **ثبات المقياس** :

استخرج معامل الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل، وفقا لإجابات أفراد عينة الدراسة، للتعرف على درجة توافقهم على فقرات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ- الفا (Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل الاتساق (٠,٧٣)، وهو مقبول في البحوث والدراسات الإنسانية

- **٢ - مقياس العوامل الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة**

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت العوامل التي جعلت بعض الطلاب يلتحقون بتخصصات معينة مثل دراسة (عيسوى ، ١٩٨٦) والتي هدفت الى تحديد أسباب اختيار الطالب لقسمه الدراسي،دراسة(الشهري،١٩٩٠) والتي هدفت إلى التعرف على الدوافع الواقعية لالتحاق الطلاب بقسم التربية الفنية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ، ودراسة (أحمد ،١٩٩٠) والتي هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر على الطلاب للالتحاق بالكليات ، ودراسة (بطاينة ١٩٩٢) والتي هدفت إلى تحديد دوافع التحاق الطلبة بكلية التربية الرياضية في الجامعات الأردنية ، ودراسة (مصطفى ، ١٩٩٥) والتي تناولت العوامل المؤثرة لاختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس بالجامعة الأردنية ، ودراسة (Wildman &Torres, 2001) والتي تناولت العوامل المؤثرة على الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية في جامعة نيومكسكو بكلية الزراعة لاختيار تخصص الزراعة ، دراسة (Larsen, et al., 2003) والتي تناولت العوامل المؤثرة على طلاب الجامعة لاختيار تخصص التمريض،ودراسة (Song &Jennifer , 2005) والتي تناولت تأثير بعض العوامل على الطلاب الأسيويين والأمريكيين البيض لاختيار تخصصاتهم، دراسة(Miskiniene&Rodzeviciute 2005) والتي تناولت العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس دراسة (Williams, 2007) والتي تناولت المؤثرات على الطلاب بالجامعة لاختيار تخصص العمل الاجتماعي ،وأيضا من خلال طرح سؤال على الطلاب والطالبات من مستويات مختلفة عن الأسباب والدوافع التي جعلتكم تلتحقون بقسم التربية الخاصة وبتجميع استجابات الطلاب وصياغتها في مفردات مناسبة تم إعداد المقياس في صورته الأولية مكونا من (٥٨) مفردة موزع على ٦ أبعاد وهي (العامل الشخصي ، والعامل المهني ، والعامل الاقتصادي ، والعامل

الاجتماعي ، والعامل الأكاديمي ، والعامل الإرشادي) ، وبعد عرض المقياس للتحكيم وإجراء تعديلات على بعض المفردات وحذف وإضافة البعض الآخر أصبح فى صورته الأولية عدد مفرداته (٥٢) مفردة.

- **صدق المقياس** :

صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس على عدد (١٣) من أساتذة الجامعة سواء كانوا متخصص فى القياس والتقويم أو فى التربية الخاصة وتم تعديل بعض المفردات مع حذف البعض الآخر حتى أصبح عدد المفردات فى الصورة التجريبية ٥٢ مفردة .

- **ثبات المقياس** :

استخرج معامل الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة،وفقا لإجابات أفراد عينة الدراسة، للتعرف على درجة توافقهم على فقرات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ . الفا (Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل الاتساق (٠,٩٣)، وهو مقبول في البحوث والدراسات الإنسانية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **أولا : نتائج الاجابة على السؤال الأول وتفسيره، الذي نصه " ما اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل"؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة المستقبل. واظهرت نتائج الدراسة الواردة في الملحق (١) ان اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل ايجابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٣٢). كما أشارت النتائج إلى ان اعلى اتجاه كان نحو الفقرة (٣) التي نصها " أرى ان التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة مهنة إنسانية"، بمتوسط حسابي قدره (٤,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٣٤)، يليها جاءت الفقرة (١٦) التي نصها "أشعر بالسعادة عندما أخفف من معاناة أسر ذوي الاحتياجات الخاصة " بمتوسط حسابي قداره (٤,٧٤) وبانحراف معياري (٠,٥٨).

تفسير نتيجة السؤال الأول: والذي نصه "ما اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل؟" بينت الدراسة ان الاتجاهات نحو مهنة المستقبل ايجابية مما يؤكد ان اعباء مهنة تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة هي واحدة بغض النظر عن المسار او التخصص حيث توصلت العديد من الدراسات التى تناولت الاتجاهات نحو التدريس لإحدى فئات المعاقين ان الاتجاهات كانت ايجابية ومن هذه الدراسات دراسة(Dignan , 2003) والتى أشارت إلى أن الأفراد الذين التحقوا بمهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة كانت الاسباب الدافعة لذلك حب العمل مع الأطفال المعوقين ، وحب التدريس لهم .وتاثيرات العوامل الاقتصادية ،ووجود بعض الخبرات من قبل احد الاقرباء او الاصدقاء الذين يعملون في هذا المجال ،وعلى الرغم من أن الطلاب في الجامعة قد يفضلون التدريس لفئة إعاقة عن أخرى إلا أن الجميع اتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل إيجابية وهذا قد يكون ناتج عن رغباتهم الشخصية ، وبعض العوامل

المؤثرة في الاتجاهات كالعامل الاقتصادي او الاجتماعي الانساني، وهذا ما توصلت إليه دراسة(Obani & Doherty , 2002). كما ان هناك عوامل هامة تلعب دورا كبيرا في تعديل الاتجاهات في كثير من التخصصات على المستوى الطلابي والمستوى المجتمعي والمستوى الشخصي والمستوى الاقتصادي فمن حيث المستوى الطلابي فان تخصص التربية الخاصة في جامعة المجمعة له سمعة قوية بين الطلبة ويدلل على ذلك ان كثير من الطلبة يرغبون الى التحويل لهذا القسم وهذا شي ملموس للاساتذة والكلية بشكل عام وهذا انعكس بدوره على المجتمع مما جعل مسموعات التربية الخاصة ممتازة في الاوساط الاجتماعية والشخصية كما ان فرص العمل المتوفرة ايضا تلعب دورا كبيرا في تعديل الاتجهات وجعلها ايجابية نحو المهنة في المستقبل والدليل على ذلك ان كثير من الطلبة حين مقابلتهم وسؤالهم عن اتجاههم نحو التربية الخاصة ومستقبلها فانهم يجيبون بأن فرصة العمل فيها مأمنة وهذا من شانه ان يجعل جميع الاتجاهات ولكافة المستويات ايجابية لان العامل الاقتصادي له علاقة مباشرة في قوة الاتجاه وايجابيته.مما جعل هذه النتيجة في الدراسة الحالية منطقية جدا. وقد يتفق ذلك مع دراسة كل من (عيسوى، ١٩٨٦) و(أحمد ،١٩٩٠) و(Obani & Doherty , 2002). وهذا يؤكد ان استجابة الطلبة في قسم التربية الخاصة كانت استجابة جدية على الاستبانات مما اظهر هذه النتيجة المتناغمة مع الادب السابق.

- **السؤال الثاني : نتائج الاجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " ما هي الدوافع المؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة "؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة. واظهرت نتائج الدراسة الواردة في الملحق (٢) أن هناك دوافع مؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٥١). كما أشارت النتائج إلى ان اقوى هذه الدوافع كانت الفقرة (١) التي نصها " التحقت بقسم التربية الخاصة برغبتي الشخصية" بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٢) وبانحراف معياري (٠,٧٤)، يليها جاءت الفقرة (١٤) التي تنصها "القسم يعدني لمهنة تجعلني أشعر أنني أقدم عمل فيه خدمة إنسانية" بمتوسط حسابي قداره (٤,٣٨) وبانحراف معياري (٠,٩١). في حين كانت ادنى الدوافع الفقرة (٣٩) التي نصها "التحقت بهذا القسم لان درجاتي لا تسمح لي بالدراسة في تخصص آخر" بمتوسط حسابي قداره (٢,٢٧) وبانحراف معياري (١,٢٤)، يليها االفقرة (٤) التي نصها "التحقت بهذا القسم لأن مكان الدراسة قريب من مكان إقامتي" بمتوسط حسابي قداره (٢,٣٥) وبانحراف معياري (١,٤٩).

تفسير نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على " ما هي الدوافع المؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة "؟ المتتبع لنتيجة السؤال الثاني وهي ان هناك دوافع متعددة ومتنوعة لاختيار تخصص التربية الخاصة يلاحظ ان النتيجة منطقية جدا ولاسيما

عندما يتتبع الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية وانحرافات معيارية عالية تشير الى ان هناك دوافع مهمة في اختيار التخصص حيث اشارت النتيجة الى ان الرغبة الشخصية من اقوى الدوافع لاختيار التخصص وهذا شي منطقي لا يتعارض في كثير من الاحيان مع ان الرغبة هي التي تحدد مسار الاشخاص في كثير من الامور وهذا يتفق مع دراسة (Petrovary , 2008) التي توصلت إلى أن تأثير الدوافع الشخصية لدي الذكور للالتحاق بمهنة التدريس للمعوقين يعتبر عاملا أساسيا . كما ان الجانب الانساني يلعب دورا كبيرا في اختيار التخصص والذي يعد ان له علاقة وطيدة بالاجر من الله حيث ان ذلك قد يبدو واضحا لدى كثير من الطلبة في المملكة العربية السعودية والتي تركز على هذا الجانب في فلسفتها التربوية مما اظهر الاستجابات على هذه الشاكلة وهذا يتفق مع دراسة (Hong , 2000) والتي بينت أن الدوافع الواضحة لدخول هذا الحقل . تعليم المعاقين . هي الرغبة في مساعدة الآخرين بنسبة ٦٠٪ من الإناث مقابل ٤٠٪ لدى الذكور كما ان دخول التخصص بسبب هبوط معدل الطالب مما لا يسمح له بالالتحاق بتخصص اخر سبب منطقي ويعتبر استجابة صحيحة ويتفق مع دراسة(الشهري،١٩٩٠) التي بينت ان أقل الدوافع أهمية هي أن يكون تم قبولهم في القسم بسبب عدم القبول في أي قسم آخر أو توجيه من الكلية أو لضعف درجاتهم في المرحلة الثانوية. وكذلك قرب الجامعة من مساكن الطلبة كل هذا جعل الانحرافات المعيارية تكون عالية على الفقرات مما شكل ان هذه الفقرات تعتبر عوامل مهمة لهؤلاء الطلبة لاختيارهم تخصص التربية الخاصة ،كما انه ومن خلال استجابات الطلبة بشكل مفتوح ان هناك عوامل كثيرة جعلت من هؤلاء الطلبة يلتحقون بقسم التربية الخاصة ،منها على وجهة الخصوص العامل الاقتصادي، والمهني ،والاجتماعي والاكاديمي ،وهذا يؤكد انسجام اجابات الطلبة على الاستبانة بشكل مفتوح مما يؤكد المنطقية والقناعة بهذه الاستجابات وهذا يتفق مع دراسة Song) &Jennifer , 2005) كما وينسجم مع الادب حول هذا الموضوع ان العوامل والمؤثرات بمثابة محركات تقف وراء سلوك الإنسان فهي الطاقات الكامنة التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا ، وتساعده على تحقيق التكيف مع بيئته ، فكل سلوك تكمن ورائه أسباب . ترتبط بحالة الفرد الداخلية وقت حدوث السلوك وبالبيئة الخارجية من جهة أخرى ، وكلما عرفنا البيئة الخارجية وتعرفنا على ميول الفرد وحاجاته واتجاهاته وعلاقتها بالموقف وما هي الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها فكل هذه المتغيرات تمثل الدوافع (طه ، ١٩٩٥). ومما يؤكد ان اجابة الطلبة في جامعة المجمعة منطقية ان هناك تقارب في العوامل التي جعلت الاتجاهات ايجابية وفي اجابات الطلبة على السؤال الأول وبين الدوافع التي جعلتهم يختارون هذا التخصص حيث يشير الادب في هذا الموضوع ان هناك علاقة قوية مابين الاتجاهات وبين الدوافع والميول وهذا ما اتفقت عليه كل من دراسة (Jones&Larke,2003) و Miskiniene ,& Rodzeviciute) (2005, كما واختلفت الدراسة الحالية مع(الحوتي ، ٢٠٠٧)في بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسة في حين أنها اتفقت معه في نقاط أخرى من نتائج دراسته .

- **نتائج الاجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى للمستوى الدراسي ؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة. ويتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة، حيث أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (١,٥٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥).

الجدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة

مستوى الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
2	3.74	٠.37	بين المجموعات	٠.642	4	٠.160	1.578	٠.183
3	3.60	٠.37	داخل المجموعات	15.254	150	٠.102		
4	3.57	٠.27	المجموع	15.896	154			
5	3.60	٠.20						
6	3.64	٠.31						

والتي دلت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى الدراسة. ان هذه الاجابة تنسجم مع اجابة السؤال الثاني وهي ان الطلبة اوضحوا ان هناك دوافع دفعتهم للتخصص ،وهذه الدوافع في معظمها قبل الدراسة مثل الرغبة الشخصية والعامل الانساني وهذا يدلل على ان عدم وجود فروق في المستوى هو من تشكل الاتجاه الايجابي لدى الطلبة قبل الدخول في الجامعة مما قلل تاثير المستوى الدراسي على الاتجاه والذي تاكد في اجابة السؤال الأول وهنا يتبين ان الاجابات على السؤال الاول والثاني والثالث منسجمة مع بعضها البعض في هذه الدراسة وقد يعزى هذا الانسجام الى ان تشكيل الاتجاهات والدوافع لاختيار التخصص هو موجود قبل عملية الدراسة،كما وان انحسار تخصص التربية الخاصة في كلية التربية وعدم وجود تخصصات اخرى تنافس التخصص جعل قوة تاثير التخصص تسيطر بين الاوساط الطلابية والمجتمعية مما قلل تاثير المستوى الدراسي على اتجاهات الطلبة في القسم، وهذا الواقع الملموس من الباحثين ان المستوى الدراسي لم يكن له تاثير عند الطلبة على الاتجاه والذي تكون مسبقا كما ذكرنا انفا مع ان هذه النتيجية تخالف كثير من الدراسات والادب حول الموضوع ،والذي يبين أن الاتجاهات تتغير بتغيير معرفة الفرد وبالتالى الطلاب فى المستويات الأخيرة يدرسون مواد متعددة عن المسار الذى يدرسون فيه مما يؤدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة المستقبل وهى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وهذا يبين ان هذه الدراسة اختلفت نتائجها مع دراسة (Milgram, 1980) التي بينت أن التدريب وزيادة المعرفة تؤدى الى تحسن الاتجاهات الايجابية نحو ذوى

الاحتياجات الخاصة وتدريسهم. وكذلك ودراسة (السرطاوى ، ١٩٨٧) التي تناولت اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقلياً ، وبينت نتائج الدراسة انه توجد فروق فى الاتجاهات نحو المتخلفين عقليا تبعا للمستوى الدراسى (الأول – الثالث) وكانت الفروق لصالح المستوى الثالث ، وايضا دراسة (الحارونى ، وفراج ، ١٩٩٩) والتى تناولت اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وفاعلية برنامج فى تنميتها والتى توصلت إلى ان الفروق بين طلاب السنة الأولى والثالثة كانت الفروق لصالح طلاب السنة الثالثة فى الاتجاهات نحو المعوقين.وهذا الاختلاف من وجهة نظر الباحثين قد يعطي الدراسة قوة جديده والخروج بنتيجة قد توافق الواقع الحالي لهولاء الطلبة وهي ان الاتجاه عندما يتكون نتيجة الرغبة الشخصية في هذه المرحلة يكون اقوى من الاتجاه الذي يتكون نتيجة التعليم والتلقين حول موضوع معين، بمعنى اخر ان القناعة الشخصية اقوى من صناعة القناعة سواء اكان في التعليم ام في غيره كما ان الجانب الانساني وهو الجانب الذي يلامس الغريزة والفطرة عند الانسان اقوى من المعرفة المتعلمة وهذا ما يدعمه الادب في علم النفس وتدعمه الدر اسة الحالية .

- **نتائج الاجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب، الام"؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب والام . ويتبين من الجدول (٣) الاب، والجدول رقم(٤) الام .عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب والام، حيث أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن قيمةٍ (ف) المحسوبة بلغت (٠,٢٢٣)،الاب و (٠,٢٨٠). الام وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥).

الجدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب

مستوى تعليم الأب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
غير متعلم	3.66	٠.33	بين المجموعات	٠.094	4	٠.023	٠.223	٠.925
ثانوية عامة	3.67	٠.34	داخل المجموعات	15.802	150	٠.105		
دبلوم متوسط	3.68	٠.34	المجموع	15.896	154			
بكالوريوس	3.62	٠.21						
دراسات عليا	3.76	٠.36						

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأم

مستوى تعليم الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
غير متعلم	3.66	٠.32	بين المجموعات	٠.118	4	٠.029	٠.280	٠.891
ثانوية عامة	3.66	٠.33	داخل المجموعات	15.778	150	٠.105		
دبلوم متوسط	3.68	٠.29	المجموع	15.896	154			
بكالوريوس	3.64	٠.31						
دراسات عليا	3.86	٠.54						

تفسير نتيجة السؤال الرابع والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب والام ؟"والذي كانت الاجابة علية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمستوى تعليم الأب. يتبين من خلال الإجابة أن التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة يرجع إلى بعض القيم الاجتماعية والإنسانية وليس مجرد أن يلتحق الطلاب بالقسم عندما يكون أحد أقاربهم أو والديهم يعمل في هذا المجال. والواضح أنه لا يوجد تأثير لتعليم الأب أو الأم أو الاثنين معا على أبنائهم في اختيار تخصص تربية خاصة . وهذا قد يرجع إلى أن الأبناء يلتحقون بالتخصص الذي جمعوا معلومات عنه دون أخذ رأى الوالدين،وهذا لا يتعارض كثيرا مع وجود مصادر للمعلومات غزيرة ووافرة تغني عن رأي الوالدين ويمكن أن تعزى هذه الإجابة أيضا إلى محاولة كثير من الأبناء والشباب الاستقلالية في الرأي وتنفيذ الرغبة الذاتية دون الرجوع لأي مصدر أخر وهو يمثل متطلب مرحلة من الناحية النفسية حيث أكد ذلك إجابة الطلبة على السؤال الثاني أن الرغبة الشخصية تصدرت سلم الأولويات في دفع الطلبة لاختيار تخصص التربية الخاصة وقد خالفت الإجابة بعض الدراسات الحديثة مثل دراسة (أحمد ،١٩٩٠) ودراسة (Song&Jennifer, 2005) التي تشير إلى أن الكثير من الآباء يرغبون في التحاق أبنائهم بتخصص معين إلا أن الأبناء يرغبون في تخصص آخر فنجد الأبناء ينفذون رغباتهم الشخصية ما لم يكن للآباء وجهة نظر معينة يستطيعون تقديم معلومات عن تخصص معين يقنعون بها الأبناء مما يجعل الأبناء ينفذون وجهة نظر الآباء عن قناعة تامة وأيضا خالفت نتائجها نتائج دراسة (Song &Jennifer , 2005) ودراسة (Dignan , 2003) ودراسة (مصطفى، ١٩٩٥) وفي هذه الدراسة تبين العكس تماما فالأبناء أكثر استقلالا واعتمادا على ذاتهم ولا يتأثرون بالآباء كما كان يتم سابقا وذلك لقدرة الأبناء جمع معلومات عن التخصص من مصادر مختلفة على رأسها الانترنت والذي بدا واضحا في تأثيره على جمع المعلومات لدى الشباب ، كما أن خبرتهم السابقة بالتخصص المأخوذة من الأصدقاء لها تأثير أكثر من الآباء وهذا ما قد يتفق مع بعض نتائج دراسة (Wildman &Torres, 2001)

- **نتائج الاجابة عن السؤال الخامس، هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة المجمعة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي ؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرج معامل ارتباط بيرسون وجود للعلاقة بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي . ويشير الجدول (٥) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٠٧)، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥).

الجدول (٥): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي

معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
٠,٠٧	٠,٤١٢

تفسير الإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي ؟" وهنا تعتبر الإجابة منطقية لعدم ارتباط الاتجاه في التحصيل لان الاتجاه يتكون في الغالب قبل بدء عملية الدراسة واختيار التخصص والأصل في اختيار التخصص أن يختار الطالب التخصص الذي يتلاءم مع رغبته وميوله قبل الدخول في التخصص، لذا من المنطقي أن لايكون للتحصيل على الأقل علاقة بالاتجاهات لاسيما وان التحصيل ينبني في الغالب على ذكاء الطلبة والجهد المبذول في المواد الدراسية وبما ان الطلبة في قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة دخلوا هذا التخصص عن قناعة واستمروا فيه فان اتجاهاتهم ثابتة ولا علاقة لها بالتحصيل الدراسي في الجامعة لاسيما وان الإجابة على السؤال الأول تكشف عن مدى مصداقية الإجابة على السؤال الحالي حيث أن فقرة التحصيل الدراسي في الاستبانة لم تظهر مطلقا في تأثيرها على الاتجاهات وهذا يدلل على أن إجابة الطلبة بهذه الطريقة فيها مصداقية عالية وأنها إجابة موضوعييه من قبل الطلبة وان التحصيل لا يؤثر على الاتجاه .

- **نتائج الاجابة عن السؤال السادس، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة تعزى لمستوى تعليم الاب،الام؟"**

للإجابة عن هذا السؤال: استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأب والام. ويتبين من الجدول (٦، ٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأب والام ، حيث أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (٠,٣٠١) الاب، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥)، وأن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (٢,٠٠٠) الام، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥).

الجدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأب

مستوى تعليم الأب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
غير متعلم	3.66	٠.52	بين المجموعات	٠.323	4	٠.081	٠.301	٠.877
ثانوية عامة	3.66	٠.49	داخل المجموعات	40.222	150	٠.268		
دبلوم متوسط	3.59	٠.61	المجموع	40.545	154			
بكالوريوس	3.78	٠.43						
دراسات عليا	3.71	٠.62						

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأم

مستوى تعليم الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
غير متعلم	3.62	٠.52	بين المجموعات	2.053	4	٠.513	2.000	٠.097
ثانوية عامة	3.62	٠.52	داخل المجموعات	38.492	150	٠.257		
دبلوم متوسط	3.74	٠.43	المجموع	40.545	154			
بكالوريوس	4.02	٠.48						
دراسات عليا	4.06	٠.50						

تفسير نتائج السؤال السادس والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الاب ، الام ؟والذي كانت اجابته"عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة تعزى لمستوى تعليم الأب والام . ان هذه الاجابة مقنعة ولا تخالف الادب حول الموضوع وذالك كون الدوافع في الغالب داخلية وقد تكون خارجية ويمكن النظر اليها بانها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل" فالدافع بهذا المفهوم يشير إلي نزعة للوصول إلي هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية(عدس ، وقطامي ، ٢٠٠٢ ، ١٢٥) .وهنا جاءت اجابة الطلبة بما تحمله دوافعهم وليست دوافع ابائهم بما ان الدوافع داخلية وتختص بالشخص نفسة فكانت الاجابة منطقية جدا من الناحية العلمية وبينت انه لاعلاقة لدوافع الاباء للالتحاق بالتخصص .وقد اشارت احد الدراسات الحديثة حول هذا الموضوع ان الدور الأولى للمدرسة هو مساعدة الفرد لكي يحقق ذاته ويحقق طموحاته، ويجب أن تصل شخصية الطالب إلى درجة من النضج لكي يستطيع اتخاذ قرار باختيار مهنة المستقبل ، واختيار المهنة مرتبط بـ: تقدير وتقييم المهنة ، وسعى الطالب لفهم الكفاءات العقلية والقدرات، الشخصية

والاهتمامات المطلوبة لمهنة المستقبل Miskiniene, & Rodzeviciute, (2005)، وهنا يمكن ان ننظر لموضوع الاجابة انه ايجابي اكثر فيما لو ان مستوى تعليم الابوين كان له اثر في اختيار التخصص ونحن نريد ان يعتمد الطلبة على انفسهم في تحديد رغباتهم وتخصصاتهم اكثر من اعتمادهم على الاخرين . حيث بينت نتائج الدراسة الحالية ان كل من الاتجاهات والدوافع لاعلاقة لها بمستوى تعليم الاب والام وهذا يدلل على مصداقية الاجابة من قبل الطلبة من جهة ويؤكد ان الاتجاهات والدوافع لهما علاقة قوية مع بعضهما البعض بدلالة ان الطلبة في اجاباتهم بينو انه لاتاثير لكل منهما في مستوى تعليم الاب والام وقد تخالف الدراسة في نتائجها الدراسات السابقة مثل دراسة (أحمد ،١٩٩٠) ودراس (Song &Jennifer , 2005) ودراسة (Song &Jennifer , 2005) ودراسة(Dignan , 2003) ودراسة (مصطفى ١٩٩٥) وقد تتفق الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة (Wildman &Torres, 2001)

- **نتائج الاجابة عن السؤال السابع، الذي نصه " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل؟"**

للإجابة عن هذا السؤال استخرج معامل ارتباط بيرسون وجود للعلاقة بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل. ويشير الجدول (٨) إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٢)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥).

الجدول (٨): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل

معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
٠,٥٢	*٠,٠٠٠

** ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)*

ولتفسير نتيجة السؤال السابع الذي نصه "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل؟ وهنا يتبين ان الاجابة منطقية جدا وذلك لوجود علاقة عضوية ما بين الدوافع وما بين الاتجاهات وقد حددت نظرية هولاند الشخصية كعامل هام مؤثر في اختيارات الفرد ، ويختار الأفراد مهنهم في إطار ما خبروه في مرحلة الطفولة ، والمعتقدات ، والقيم ، والأهداف المهنية والشخصية ، وتأثيرات الأسرة والأقران (Fischman et al ., 2001) وهذا ما اشارت اليه كثير من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع وبينت أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية ، لذلك قد يلجأ الفرد أحيانا إلي تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه ، أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن

ذاته (نشواتي ، ١٩٨٤ ، ٤٧٥- ٤٧٦) العلاقة بين الاتجاهات والشخصية: The relationship Between the Attitudes and Personality ولقد أوضح (Aluja-Fabregat et al.,1999,743; Willock et al.,1999,7; Astous & Boujbel, 2007; Broussard et al. 2008) أن لسمات الشخصية وأبعادها تأثير على نوع الاتجاه أو السلوك ؛ وأن سلوكيات واتجاهات الطلاب تتأثر بسمات شخصياتهم

- **التوصيات** :

توصي الدراسة بما هو ات :

- تقديم الإرشاد المهني للطلاب، وأولياء أمورهم عندما يكون الطلبة في المراحل الأخيرة من المدرسة لكي يتمكنوا من تحديد تخصصاتهم التي يريدون دراستها في المرحلة الجامعية بحيث يرتبط التحاق الطالب بقسم معين برغبة الفرد وطموحاته المرتبطة أيضا بسوق العمل .
- تبني فلسفة من وزارة التربية والتعليم للرفع من مكانة معلم التربية الخاصة الحالية المهنية والاجتماعية والاقتصادية .
- تبني الجامعات فلسفة لتعزيز الاتجاهات نحو التخصصات التي تدرس بها وذلك يكون بإقرار مواد تتعلق بهذا الموضوع .
- قيام الجامعات باشتراط اختبار ميول مهنية قبل قبول الطلبة في تخصص معين .
- متابعة أداء خريجي قسم التربية الخاصة فى ميدان عملهم بالمدارس ومعرفة المشكلات التي تواجههم في الواقع الفعلي العملي والتي قد تؤثر على اتجاهاتهم الايجابية نحو تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة وحل هذه المشكلات

- **قائمة المراجع** :

- **المراجع العربية** :

الحوتي، إبراهيم محمد (٢٠٠٧) . **العوامل المؤثرة في اختيار طلاب المدارس الثانوية لمهنهم وفي اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم في الجمهورية العربية اليمنية**.المؤتمر التربوي الإسلامي العربي . wwww.Khayma.com

عبد السلام ،أحمد (١٩٨٥) واقع التعليم المعاصر في الوطن العربي.**المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون** ،المجلد الثاني العدد الثاني،ص ٢٢.

حسن طلال بطاينة (١٩٩٢). **دراسة دوافع التحاق الطلبة بكلية التربية الرياضية في الجامعات الأردنية** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية .

سليمان محمد يونس قزاقزة (٢٠٠٤). **مستوى وعى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم** : دراسة مقارنة . **رسالة دكتوراه** غير منشورة كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

صديقة جاسر أحمد (١٩٩٠). **الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ورغبة أبنائها في الالتحاق بالتعليم الجامعي**.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية .

عبد الرحمن عدس ، نايفة القطامي(٢٠٠٢). **مبادئ علم النفس** . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الرحمن عيسوى (١٩٨٦). **التوجيه التربوي والمهني** . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١١٣- ١٤٩.

عبد الله ظافر الشهرى (١٩٩٠).الدوافع الواقعية للالتحاق الطلاب بقسم التربية الفنية في كلية التربية جامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ع١ ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ص ص ٤٣- ١١٢.

عبد المجيد نشواتي (١٩٨٤). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفرقان.

عبدالعزيز مصطفى السرطاوى (١٩٨٧). **اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقليا**. مركز البحوث التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود ، الرياض.

محمد نبيه بدير المتولي(١٩٨٩). الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام (تفرغ) والعاديين بكلية التربية بالمنصورة.**مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، ص ص ٢٦٥- ٢٩١.

مصطفى طه مصطفى النوبانى (١٩٩٥) .**العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية** . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

• المراجع الاجنبية

Aluja,Fabregat,A.Balleste,Almacellas,J.&Torrubia,Beltri,R.(1999). Self- Reported Personality and school achievement as predictors of Teachers ` perceptions of their Students. Personality and individual differences , 27,743-753.

Astous ,D.;& Boujbel, L. (2007). Positioning countries on personality dimensions: Scale development and implications for country marketing . **Journal of Business Research**, 60 , 231–239.

Broussard , R. ; Washington-Ottombre , C.; Miller, B. .(2008). Attitudes toward policies to protect open space: A comparative study of government planning officials and the general public. **Landscape and Urban Planning**, 86 , 14–24.

Dignan, K. (2003). SWOT Analysis of five professions and professional preparation system. AER Executive Report: Preliminary results.

Fischman, W., Schutte, D.A., Solomon, B., & Wu Lam, G. (2001). The development of an enduring commitment to service work. **NewDirectionsfor Child and Adolescent Development, 93. 33-44.**

Fogarty ,C.; Bonebrake ,R .; Fleming ,A .& Haynatzki ,G(2003) Obstetrics and gynecology—to be or not to be? factors influencing one's .**Journal of Obstetrics &gynecology**, Volume 189, Issue 3, Pages 652-654.

Hallahan , D .P .&Kauffman , J.M. (1991).**Exceptional Children, Introduction to Special Education**.5th .Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Hausstatter, R.S. (2007) .Students` Reasonsfor Studying Special Needs Education : Challenges Facing Inclusive Education. Teacher Development , 11 (1), 45-57.

Hong, S., Rosenblum, J. , Petrovay, D., and Erin, J. (2000). **A survey of reasons professionals enter the field of visual impairment**. RE: view, 32 (2), 55-66.

Jones,W.& Larke, A.(2003).Factors influencing career choices of Kidd , J.M .(1996). Career development work with individuals. In Woolfe , R.& Dryden , W.(eds.), **Handbook of counseling psychology** , London , Sage Publication. ethnic minorities in agriculture. NACTA Journal, 10(3), 235-245.

Larsen, P. ; McGill, J. &Palmer, S. (2003). Factors Influencing Career Deisions: Perspectives of Nursing in Three Types of Programs. Journal of Nursing , Vol. 42, No.4, 252-261.

Milgram, (1980).Two Preservice Straegies for Preparing Regular Class Teachers for Mainstreaming . **Exceptional Children**, Vol.47, Num.2,21-40.

Obani , T.,& Doherty , J.(2002). A study of some factors influencing attitudes to teaching the handicapped among Nigerian student teachers. **International Journal of Education Development**, 4(4), 285-291.

Parrott, M. W.; Tennant, L.; Olejnik, S.; Poudevigne, M. S.; (2008) . Theory Of Planned Behavior: Implications For An Email-Based Physical Activity Intervention. Psychology of Sport And Exercise , 9 (511–526.

Petrovary , D.(2008). **Personality characteristics career awareness and job expectations of new teachers of students with visual impairments**. PHD university of Arizona.

Petrovay, D. (2000). **Factors influencing a career choice as a teacher of the visually impaired**. PHD Unpublished manuscript. University of Arizona at Tucson.

Rodzeviciute, E. &Miskiniene, M.(2005). What Motivates Students to Choose the Teachers' Profession: A Scientific Educology of University Students. **International Journal of Educology**, Lithuanian Spec, Iss PP.38-50 .

Song, C. &Jennifer, C. (2005).College Attendance and Choice of College Majors Among **Asian-American Students. Social Science Quarterly**, 85, PP. 1401-1421.

Wildman, M.& Torres, R. (2001). Factors Identified When Selecting A Major In Agriculture. **Journal of Agricultural Education**, Vol.42, Issue 2, 45-55.

Williamsm, B.E. (2007).**What Influences Undergraduate Students to Choose Social Worker** . Master of Social Work , A Thesis presented to the department of Social Worker , Califorrnia State University , Long Beach.

Willock, J.; Deary. L.; Dent, B.; Grieve, R.; , G.; & Austin, E.; (1999). Farmers' Attitudes, objectives, Behaviors, And Personality Traits: The Edinburgh Study of Decision Making on Farms, **Journal of Vocational Behavior** , 54, 5–36

Zhang, W. (2007). Why IS : Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major. **Journal of Information Systems Education**, v18 n4 p447-458.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثاني :

" الذكاء الانفعالي كمنبئ بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة "

إعداد :

د / عبد الحميد عبد العظيم محمود رجيعه

د / أحمـــــد محمـــــــد شافعـــــي

obeikandl.com

obeikandl.com

" الذكاء الانفعالي كمنبئ بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة "

د / عبد الحميد عبد العظيم محمود رجيعه

د / أحمـــــد محمـــــــد شافعـــــي

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة ، كما سعت إلي التعرف علي أمكانية التنبؤ بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس من خلال أبعاد الذكاء الإنفعالي ، وأجريت الدراسة علي عينة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة بلغ قوامها (٢٤٠) طالبا طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي إعداد فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠٢) ومقياس الرضا عن الحياة إعداد مجدي الدسوقي (١٩٩٨) ومقياس الثقة بالنفس إعداد حسن مصطفي (١٩٩٨) وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الإنفعالي وكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس ، كما أسفرت نتائج الدراسة علي أنه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال بعدي إدارة الإنفعالات والتواصل الإجتماعي من إبعاد الذكاء الإنفعالي ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أنه يمكن التنبؤ بالثقة بالنفس من خلال بعدي تنظيم الإنفعالات والتعاطف من إبعاد الذكاء الإنفعالي .

• **مقدمة** :

مع تزايد التقدم الحضاري والتكنولوجي وما رافقه من سيادة للقيم المادية ومظاهر مختلفة للعنف والإرهاب وانتهاك أبسط حقوق الإنسان،فطن العلماء والباحثين في الفترة الأخيرة إلي أهمية فهم الإنسان لذاته وفهمه للآخرين وقدرته علي استخدام وتوظيف هذا الفهم ، الأمر الذي يمكنه من السيطرة علي مشاعره وانفعالاته والتحكم فيها ، وينمي لديه القدرة علي فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم ومساندتهم ،كما أن الوعي بالإنفعالات والمشاعر علي درجة كبيرة من الأهمية باعتبارها الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبني عليها الكثير من الكفاءات الشخصية.

وتلعب المشاعر دوراً هاماً وأساسياً في تسيير الحياة وما يصاحبها من قرارات شخصية، وبقدر ما تدفعنا مشاعر الحماسة والاستمتاع بما نقوم به من عمل وكذلك مشاعر القلق ، نحقق العديد من الانجازات في حياتنا ، وهذا ما نعنيه حين نقول أن الذكاء الإنفعالي طاقة تؤثر بشدة وبعمق علي كل القدرات الأخرى إيجابا وسلبا، فالأفراد الذين يتصفون بالذكاء الإنفعالي المرتفع أكثر اتصافا بالخصائص الإبتكارية، كما يعمل الذكاء الإنفعالي علي خلق توازن للفرد مع العالم وزيادة فاعليته وإدارته لذاته أكثر من العمل كرد فعل لمثيرات البيئة،كما يؤثر علي نجاح الفرد في مجابهة متطلبات البيئة، واستخدام أساليب المواجهة التكيفية (Pau et al. ,2004:206).

وتبرز أهمية مفهوم الذكاء الانفعالي من كونه نابعاً من إستعداد رئيس كقوة مسيطرة تؤثر على كل قدراتنا الأخرى إيجابا وسلبا ، كما تظهر أهميته أيضا لكونه فنا من فنون قيادة الإنفعالات وإدارتها، ومهارة ناجحة من مهارات المعرفة والكفاءة الوجدانية ومحرك قوي للمشاعر، وخاصية أساسية

للإنسان، لذا كان من الضروري أن يظهر هذا المفهوم في هذا الوقت الذي تفشت فيه مظاهر الفشل والإنحراف والعنف وسوء التصرف، وبحث علاقاته بمتغيرات أخرى كالرضا عن الحياة والثقة بالنفس (Murphy,2006:218) .

ويعتبر موضوع الرضا عن الحياة من الموضوعات الهامة التي تناولتها الكثير من العلوم الإنسانية كالصحة النفسية وعلم الأمراض النفسية والعقلية على حد سواء باعتبار أن الرضا عن الحياة مؤشر هام يدل على مدى تمتع الإنسان بالصحة النفسية السليمة، كما أن الرضا عن الحياة يؤدي إلي تحمس الفرد للحياة والإقبال عليها والرغبة الحقيقية في أن يعيشها ، لذا فهو يتضمن صفات متنوعة كالتفاؤل وتوقع الخير والاستبشار والرضا عن الواقع وتقبل النفس واحترامها والاستقلال المعرفي والوجداني ، فإذا تحققت هذه الصفات لدى الإنسان؛ فإنه عندئذ يشعر بالسعادة أكثر من أي وقت آخر ، خاصة وأن السعادة ترتبط ارتباطا وثيقا بالرضا عن الحياة(Donald et al ., ٢٠١١:١٠٨)

ومفهوم الرضا عن الحياة يعد من مؤشرات الرفاهية النفسية الذاتية Subjective Well-Being والتي تتضمن بالإضافة إلي الرضا عن الحياة مؤشرات التأثيرات الموجبة Positive Affect والتأثيرات السالبة Negative Affect ويختلف الرضا عن الحياة عنهما في أن الأخير يتضمن عامل التقدير المعرفي بجانب التقويم الوجداني(Greenspoon & Saklofske, ١٩٩٨: ٩٦٧).

وبما أن أهم أهداف الإنسان في الحياة البحث عن السعادة على اعتبار أن السعادة والرضا عن الحياة أكثر أهمية من المال ، والرضا عن الحياة أقصى ما يطمح إليه الإنسان العاقل الراشد ، وذلك بهدف تجنب الإحباطات والصراعات النفسية، والقلق الذي قد ينتابه نتيجة انفعالاته المختلفة ، ولا يمكن للحياة أن تسير على وتيرة واحدة بل تعتريها بعض الصعاب التي تنغص على الإنسان سعادته وتجعله يعيش مهموما لفترة ما ، لكن إذا ما نظر الإنسان إلي حقيقة الأمر بصورة موضوعية فإنه يعيش سعيدا بلا هموم.

وتعتبر الثقة بالنفس من أهم السمات الإنفعالية الهامة التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، فالثقة بالنفس من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي والقدرة على قهر الصعاب والكفاح الدءوب لتحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز، كما أنها دليل هام علي التوافق السوي المرتبط بالصحة النفسية والأداء والأصالة والواقعية في التفكير والشعور بالكفاءة والحيوية والنشاط والقدرة على تحمل الأزمات وحسن التصرف فيها.

ولأن الثقة بالنفس تتمركز حول اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، ويؤدي الإحساس بالكفاية النفسية والاجتماعية إلى شعور الفرد بالأمن النفسي والاجتماعي في مواقف الحياة المختلفة، مما يجعله قادرا على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات الحياة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه. كما تعد الثقة بالنفس من المقومات الرئيسة للنجاح في الحياة ، وهي تظهر من خلال إحساس الشخص بكفاءته الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية ، وبقدرته

على عمل ما يريد ، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به ، ويتسم الشخص الواثق بنفسه بالإتزان الإنفعالي و النضج الإجتماعي وقبول الواقع ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل(أمال جودة ، ٢٠٠٧: ٧٠١.٦٩٨)

كما تمثل الثقة بالنفس إحدى الخصائص الإنفعالية الهامة التي تلعب دورا أساسيا في حياة الفرد ، وتساهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي فالتسلح بها يعد أمرا في غاية الأهمية لحماية الفرد من الشعور بالسلبية و التردد وعدم الاطمئنان لما يتمتع به من إمكانات وقدرات ، ويكون بذلك بداية حتمية للفشل الذي قد يجعله عرضة للاستثارة و الشعور بالغضب.

ولقد اتجهت البحوث والدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة الحالية إلي محورين ضم المحور الأول منها مجموعة الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الإنفعالي بمتغير الرضا عن الحياة [ماير وآخرون .Mayer et al (٢٠٠٠) سيجوبيرج Sjoberg(2001) . ليندلي Lindely (2001) . كاريكا وآخرون Ciarrochi et al. (2002) . بالمر وآخرون .Palmer et al (2002) (بيلتري Pellitteri (2002)- فارنهام وبيتردس Furnham & Petrides (2003) ـ دي وآخرون .Day et al (2005) ـ جانا ورانزجن Gannon& Ranzijn (٢٠٠٥) ـ أوستن وآخرون .Austin et al (٢٠٠٥)- لي اولسكي Lee Olszewski (٢٠٠٦)ـ موريفي Murphy (٢٠٠٦) . جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦)ـ آمال جودة (٢٠٠٧)] ، بينما أتجه فريق آخر من الدراسات إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بمتغير الثقة بالنفس[بيرن وباركر Bar-On,Parker (٢٠٠٠) - وتزو سكي وآخرين .Woitas zewski et al (٢٠٠١) - سالوفي وآخرين. Salovey et al (٢٠٠٢) . بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٣) ليبل وسانيل Leible & Snell (٢٠٠٤) ـ موريفي Murphy(2006) جاليس Gilles (2006) ـ آمال جودة (٢٠٠٧) . أصلان المساعيد(٢٠٠٨) عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨) . سينا Sani (٢٠١٠) ـ ماتين وآخرون . Metin et al (٢٠١٠) ـ دونالد وآخرون . Donald et al (٢٠١١)] ويلاحظ علي معظم هذه الدراسات أنها أجريت علي عينات من الأطفال والموظفين ، كما أجري معظمها في بيئات مختلفة عن البيئة السعودية ، وبناءا علي ما سبق تحدد موضوع الدراسة الحالية في " الذكاء الإنفعالي كمنبئ بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة.بالمدينة المنورة ".

- **مشكلة الدراسة** :-

يمثل الذكاء الإنفعالي قدرة يتم التعبير عنها من خلال مجموعة من المهارات التي تدفع الفرد لصياغة أهدافه الخاصة بعيدة المدى في ضوء تقديره لذاته وإمكاناته الحالية، ويدرك ذاته بشكل مختلف يسهل عليه تقديرها وتحقيقها ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، ويجعل تقديره وحكمه على الأمور داخلية المنشأ تصدر عنه شخصيا، وتزيد الخبرات الإنفعالية من الوعي الذاتي للفرد، فيكون قادرا على التحكم بالأحداث التي يتعرض لها ويدرك ويتفهم حياته بشكل أوسع، ويثابر في العمل ويجعل من النتائج التي يحصل عليها حافزا ومثيرا لمزيد من الجهد لأنها نتيجة لجهوده وعمله، وبالتالي تزداد ثقته بنفسه ويعمل بشكل دؤوب ويكون أقدر على تحمل الاحباطات، وبذلك فالذكاء

الإنفعالي يلعب دوراً حيوياً في تحقيق الرضا عن الحياة والثقة بالنفس ، وعلي الرغم من الكم الكبير من الدراسات التي أجريت حول متغير الذكاء الإنفعالي فما زالت هناك حاجة لدراسة علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس ،وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل التالي :

هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة والثقة بالنفس من خلال الذكاء الإنفعالي لدى طلاب كلية التربية جامعة طيبة ؟.

ويتفرع من هذا السؤال السابق التساؤلات الفرعية التالية:-

- ما العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة لدى طلاب كلية التربية جامعة طيبة؟.
- ما العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية جامعة طيبة؟.
- هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال أبعاد الذكاء الإنفعالي [إدارة الإنفعالات . التعاطف . تنظيم الإنفعالات . المعرفة الوجدانية . التواصل الاجتماعي]؟
- هل يمكن التنبؤ بالثقة بالنفس من خلال أبعاد الذكاء الإنفعالي [إدارة الإنفعالات . التعاطف . تنظيم الإنفعالات . المعرفة الوجدانية . التواصل الاجتماعي]؟

- **أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلي .
  - الوقوف علي طبيعة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة.
  - الوقوف علي طبيعة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس .
  - التنبؤ بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس من خلال أبعاد الذكاء الإنفعالي .
- **أهمية الدراسة** :-

لقد ازدادت أهمية دراسة الذكاء الإنفعالي في الآونة الأخيرة نظراً لتعدد تطبيقاته في مجالات الحياة اليومية ، إذ يعد هذا المفهوم بجانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تقديم حلول متنوعة للعديد من المشكلات الحياتية ، كما تتضح أهمية هذا المفهوم من خلال مساهمته في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم وقد حدا هذا بجولمان Goleman (١٩٩٥) لأن يعتبر النجاح في الحياة يتطلب (٨٠٪) من الذكاء الإنفعالي و(٢٠٪) من الذكاء العام حيث يقوم أصحاب الذكاء المرتفع إلي استخدام المدخلات الوجدانية في الحكم وفي اتخاذ القرارات والتمييز بدقة بين الانفعالات والقدرة الكبيرة علي الإتصال الوجداني بالآخرين،كما يسهم الذكاء الإنفعالي في عملية التواصل والتوافق والفهم والتعاطف مع الآخرين. وتتجلى أهمية الذكاء الإنفعالي في التفاعل مع الآخرين والنجاح الاجتماعي للفرد ، فالقدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية هامة لكون الفرد يقضي معظم حياته بين الآخرين فالحساسية تجاه ما يفكر به الآخرون ويشعرون به مواهب أساسية في العلاقات الاجتماعية .

كما تأتي أهمية هذه الدراسة في كون الثقة بالنفس عامل هام في حياة الناس عامة والشباب خاصة كونهم في مرحلة بناء شخصياتهم ومستقبلهم وهي مرحلة انتقالية ذات أثر فعال في تحقيق طموحاتهم لاحقا .

كما يعد موضوع الرضا عن الحياة من بين الموضوعات الهامة في مجال علم النفس والتي تحتاج إلي المزيد من الدراسة والبحث في الوقت الحالي بسبب الضغوط المتزايدة الذي يتعرض لها الفرد والتي تؤثر علي توافقه ورضاه عن الحياة خاصة الشباب والمراهقين.

وتكتسب الدراسة الحالية أهمية أضافية لكونها تجري على شباب الجامعة وتبرز هذه الأهمية من ناحيتين الأولى هي المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة الجامعة وهي مرحلة الشباب وما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة المجتمع حيث يمتلكون طاقات وإمكانيات غير محدودة في العطاء والبناء والتضحية والقدرات التي تؤهلهم نحو المواقع المتقدمة في المجالات كافة ، والناحية الثانية تتمثل في أهمية الجامعة نفسها كمصدر للإشعاع المعرفي ودورها في خدمة المجتمع.

وتتحدد أهمية الدراسة الحالية من النقاط التالية :

- يعد مفهوم الذكاء الإنفعالي من الموضوعات الحديثة نسبياً في التراث النفسي ، ويتطلب ذلك من الباحثين تكثيف جهودهم للتعرف على أهميته في حياة الأفراد وإسهاماته في مجالات حياتهم .
- أن موضوع الذكاء الإنفعالي لم ينل حقه من الدراسة والبحث رغم ماأجري عليه من دراسات بعكس الذكاء الأكاديمي الذي بحث منذ مئات السنوات ومازالت تجري حوله الدراسات .
- أهمية المرحلة العمرية التي تقوم عليها الدراسة الحالية وهي مرحلة التعليم الجامعي .
- ندرة الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس علي طلاب الجامعة خاصة في البيئة السعودية .
- تُعد هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية والتي أكدت على ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول علاقة الذكاء الإنفعالي ببعض المتغيرات لدي طلاب الجامعة.
- تتبلور الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما تسفر عنه من نتائج قد تساعد العاملين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية في إعداد برامج تهدف إلي تحسين الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي العديد من الشرائح في المجتمع خاصة المراهقين والشباب.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **الذكاء الإنفعالي** Emotional Intelligence :

هو إدراك الفرد لقدرته علي الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد علي الرقي العقلي والإنفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات

الإيجابية للحياة ، ويعرف إجرائيا بأنه درجة الفرد علي مقياس الذكاء الإنفعالي المستخدم في الدراسة الحالية والتي تحدد القدرة علي إدراك الإنفعالات الذاتية وإنفعالات الآخرين والتي يتوقف عليها بناء العلاقات الايجابية مع الآخرين(فاروق عثمان ومحمد عبد السميع،٢٠٠٢ :١١) .

- **الرضا عن الحياة** Life Satisfaction :

هو تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لنسقه القيمي ، وهو يعتمد علي مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوي الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته ، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الرضا عن الحياة المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتمثل في مدي الشعور بالسعادة والعلاقات الاجتماعية والطمأنينة والاستقرار والتقدير الإجتماعي (مجدي الدسوقي، ١٩٩٨: ١٥) .

- **الثقة بالنفس** Self - Confidence:

هي سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدماً أقصى إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي، وتعرف إجرائيا علي أنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة الحالية والتي تتمثل في الرضا عن الذات والإحساس بالتفوق واليقينية والقدرة علي تحقيق الأهداف والتوجه التحصيلي والثقة في العلاقات مع الآخرين(حسن مصطفي ، ١٩٩٨: ١٩٧).

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **الذكاء الإنفعالي** :

لقد ظهر نوع جديد من أنواع الذكاء أطلق عليه اسم الذكاء الإنفعالي وقد طرح هذا المفهوم من قبل جولمانGoleman (1995) قد ظهر على حيز الوجود بعد أبحاث طويلة على مدى سنين قام بها كل من سالوي ومايرSalovey,& Mayer وغيرهم من العلماء .

وعلي الرغم من صعوبة تحديد أهمية الذكاء الذهني مقابل الذكاء الإنفعالي من حيث مساهمة كل منهما في مدى نجاح الإنسان في حياته، لكن الظاهر أن الذكاء الإنفعالي له دور واسع في معرفة مقدار نجاح الفرد في شتى مناحي حياته، فقد ذكر جولمان Goleman (1995)أنه علي الرغم من صعوبة تحديد دور كل من الذكاء الإنفعالي والذكاء العقلي في تحقيق نجاحات الفرد إلا أن كثيرا من الدراسات بينت أن الذكاء العقلي يمثل (٢٠٪) فقط من مجمل نجاحات الفرد أما الباقي وهو (٨٠٪) فيعود إلى الذكاء الإنفعالي.

ويرتبط مفهوم الذكاء الإنفعالي بالإنفعالات، والمزاج العام والمشاعر والأحاسيس. ويتحكم كل من الذكاء العقلي والذكاء الإنفعالي في سلوك الفرد اليومي، وعندما يعمل هذان النوعان من الذكاء بانسجام وفعالية يرتفع أداء الفرد ويزداد توافقه ونجاحه(Schutte,2002:771).

وقد بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الإنفعالي كبنية نفسية يمكن من خلاله فهم الكثير من جوانب السلوك الإنساني ، ويذكر كل من جابر عيسى وربيع رشوان (٢٠٠٦) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الإنفعالي يرجع إلى سببين الأول منهما يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الإنفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار الهامة في حد ذاتها، فهي تعد منطقة جديدة في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال مقاييس الذكاء والشخصية المعهودة ، وثانيهما أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الإنفعالي بعدد كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الإنفعالي يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية وتنظيم المزاج (جابر عيسى وربيع رشوان، ٢٠٠٦: ٢).

- **تعريف الذكاء الإنفعالي** Emotional Intelligence :-

تعددت التعريفات التي طرحت حول مفهوم الذكاء الإنفعالي عند الباحثين ورغم تعددها إلا أنها اشتركت في تحديد مجالات معينة له، ويري كل من فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠٢) انه يمكن تقسيم هذه التعريفات إلى قسمين.

القسم الأول منها أكثر تحفظاً ويعرف الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم إنفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية ويندرج تحت هذا القسم تعريف ماير وسالوفي Mayer,&Salovey (١٩٩٧) والذي عرف الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على فهم الإنفعالات الذاتية وإنفعالات الآخرين، والتمييز بينها واستخدام هذه الإنفعالات لتوجيه التفكير والسلوك من أجل الرقي بهما .

كما يشير سالوفي وآخرون Salovey, et al.,(2002) إلى أن الذكاء الإنفعالي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي بالمشاعر والانفعالات، وأن مرتفعي الذكاء الإنفعالي يرجح أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لحل وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين(Salovey, et al.,٢٠٠٢:615).

أما القسم الثاني فيعرف الذكاء الإنفعالي علي إنه مجموعة من المهارات والكفايات الإنفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة، حيث عرف جولمان Goleman (١٩٩٥)الذكاء الإنفعالي بأنه قدرة الفرد على مراقبة إنفعالاته وإنفعالات الآخرين، والتمييز بينها واستخدام المعلومات الإنفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك، وفهمه لذاته وكيفية إدراكها لمساعدته في حل المشكلات من أجل حياة ناجحة.

كما حدد جولمان المكونات والعناصر التي يتشكل منها الذكاء الإنفعالي والتي تتمثل في ضبط الذّات Self-Control، والدافعية Motivation

والتعاطف Empathy والمهارة الاجتماعيةSocial Skill، والوعي الذاتي Self-Awareness (Goleman,1995:23).

ووفقا لذلك فإن الذكاء الإنفعالي بهذا المعنى يقابل الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي عند جاردنر Gardner (١٩٩٩) أو ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص والذي يشمل عددا من القدرات، أهمها [القدرة على إدراك المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى فاعلية العمل مع الآخرين- القدرة على التعاطف مع الآخرين] .

- **نماذج الذكاء الإنفعالي وأبعاده**:

بالرغم من وجود العديد من النماذج المختلفة للذكاء الإنفعالي إلا أن هنالك أربعة نماذج تمثل أبرز النماذج التي تم التوصل إليها بخصوص ذلك هي [نموذج ماير وسالوفي Mayer& Salovey(١٩٩٥) نموذج دانيال جولمان Goleman(١٩٩٥)، نموذج ديلوفيتش و هيجز Dulewcz & Higgs (١٩٩٩)،نموذج بار وأون وباركر Bar-On & Parker (٢٠٠٠)] وعلى الرغم من أن كل نموذج من هذه النماذج يقدم مجموعة من الكفايات والقدرات المختلفة والتي تمثل هيكل الذكاء الإنفعالي، إلا أن تلك النماذج تشترك فيما بينها في السعي لفهم وقياس القدرات والسمات المتصلة بإدراك وضبط المشاعر الخاصة بالفرد .

أ - نموذج ماير وسالوفي للذكاء الإنفعالي:Mayer&Salovey Model's (**١٩٩٥**)

ظهر هذا النموذج في بداية عام ١٩٩٠ على يد ماير وسالوفي من خلال مقالةٍ لهما نشرت في هذا المجال حيث أشارا إلى أهمية وضع نظرية تفترض نوعا جديدا من أنواع الذكاء بين الأفراد في الجوانب الإنفعالية، وقد تضمنت هذه المقالة نتائج بعض الدراسات في ميدان علم الجمال وأبحاث الدماغ، وقياس الذكاء والذكاء الإصطناعي وعلم النفس الإكلينيكي حيث اهتمت هذه الدراسات بكيفية تقييم الأفراد للانفعالات وكيفية استخدامها في التواصل وحل المشكلات .

ويرى ماير وسالوفي (١٩٩٧) أن الذكاء الإنفعالي يرتبط بالذكاء العام في كونه نوع من القدرات، ولكنه يختلف عنه من ناحية المهارات التي تندرج تحته، وطرق استخدامها، وهذه المهارات تتضمن التحكم في المشاعر أما استخدام هذه المهارات فهو يتضمن المزيد من المرونة اللغوية في التعبيرات الشعورية، وكذلك القدرة على تحويل المشاعر إلى سلوك في الظروف المختلفة Mayer & (Salovey, 1997: 10 -11)

ويستند نموذج الذكاء الإنفعالي لماير وسالوفي إلى أن أحداث الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب أن يتم معالجتها بطرق تختلف عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وأن الأفراد يختلفون في قدرتهم على هذه المعالجة، لذلك فإن قدرة الفرد على فهم انفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على توظيف هذه المعلومات، تزيد من فعاليته، وكفاءته في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه (جيهان مطر،٢٠٠٤ :54).

ويتضمن هذا النموذج أربعة أبعاد للذكاء الإنفعالي يمثل البعد الأول منها إدراك وتقييم الإنفعالات والتعبير عنها، بينما يشير البعد الثاني إلي استخدام الإنفعالات لتسهيل عملية التفكير، فيما يشير البعد الثالث إلي فهم الإنفعالات وتحليلها وتوظيفها ضمن المعرفة الإنفعالية ، ويشير البعد الرابع إلي النمو الإنفعالي والمعرفة من خلال التنظيم التأملي حيث أن تنظيم الإنفعالات يعمل على زيادة النمو الإنفعالي والمعرفي والتواصل لفهم المشاعر (Busso, 2003 : 43) .

ب- نموذج جولمان Goleman Model's: (**١٩٩٥**) :

يرى جولمان أن الذكاء الإنفعالي هو الأساس الذي يبني عليه أي نوع آخر من الذكاء، وهو الأكثر ارتباطا بقدرة الفرد على النجاح في الحياة. كما اعتمد جولمان على نموذج ماير وسالوفي وتنظيره للذكاء الإنفعالي من منظور الشخصية والأداء، حيث استخدم بعض مكونات الذكاء الإنفعالي عندهم مثل "إدارة الوجدان" وربط بين الذكاء الإنفعالي وبعض سمات الشخصية ليحاول الوصول إلى نظرية خاصة به من منظور كون الذكاء الإنفعالي أداء ملاحظا ويتضمن بعض سمات الشخصية(Goleman, 1995: 2- 6).

ويتضمن نموذج جولمان للذكاء الإنفعالي مجالين أساسيين هما الكفاية الشخصية Personal Competence والكفاية الاجتماعية Social Competence وتتحدد الكفاية الشخصية بالكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية، وتتضمن ثلاثة أبعاد هي :

- الوعي بالذات: وهو معرفة الفرد بحالته الداخلية، وتفضيلاته، ومصادره، وحدسه وتتضمن كفايات الوعي الإنفعالي والتقييم الدقيق للذات ثم الثقة بالذات.
- تنظيم الذات: وهي إدارة وتدبر الفرد لحالاته الداخلية ودوافعه ومصادره وتتضمن كفايات التحكم بالذات ثم المصداقية ثم يقظة الضمير ثم التكيف ،فالابتكار.
- الدافعية: وهي الميول الإنفعالية التي توجه أو تسهل تحقيق الفرد لأهدافه وتتضمن دافع الإنجاز ثم الالتزام فالمبادرة ثم التفاؤل (Gelman, 1995 :112-135).

أما بالنسبة للكفاية الاجتماعية : فقد أشار جولمان Goleman (١٩٩٥) إلي أنها تتحدد بالكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته بالآخرين وتتضمن بعدين أساسيين :

- البعد الأول : التعاطف Empathy ويقصد به وعي الفرد بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم ويتضمن هذا البعد فهم الآخرين ثم تطوير الآخرين ثم التوجه للخدمة فالتنوع فالوعي السياسي المؤثر.
- البعد الثاني : المهارات الإجتماعية Social skills وهي المهارة التي تهدف إلى استجابة مرغوبة من الآخرين، وتتضمن التأثير، والتواصل، وإدارة النزاعات ، والقيادة ، محفز التغيير، وبناء الروابط ، والتعاون والتنسيق والعمل ضمن فريق(Colman, 1995:142-152).

ج- نموذج ديلوفيتش و هيجز Dulewicz & Higgs Model's(**١٩٩٩**)

ينظر هذا النموذج للذكاء الإنفعالي على أنه القدرة على معرفة المشاعر وكيفية توظيفها لتحسين الأداء، وتحقيق الأهداف في سياق العمل المؤسسي أو غيره في ظل التعاطف والفهم لمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم ويشتمل الذكاء الإنفعالي حسب هذا النموذج على خمسة مكونات هي الوعي بالذات ، تنظيم الذات ، حفز الذات ، التعاطف ، المهارات الاجتماعية.

د - نموذج بار أون: Bar-On Model's (**٢٠٠٠**)

يعتبر من أحدث النماذج المقدمة في هذا المجال وهو أكثر تفصيلا من نموذج ديلوفيتيش وهيجز رغم تشابههما في طبيعة المكونات إلى حد ما ، حيث يجمعان بين ما هو انفعالي واجتماعي معا ، ولذلك سمي هذا النموذج بالنموذج المختلط، ويشير أصحاب هذا النموذج إلي أن النجاح في الحياة هو المحصلة النهائية التي يكافح الفرد من أجل تحقيقها.

والذكاء الإنفعالي حسب هذا النموذج نوعان الأول هو الذكاء المعرفي Cognitive Intelligence ويشتمل على القدرة على تعلم الأشياء واسترجاع المعلومات، والتفكير المنطقي، وتطبيق المعرفة، وحل المشكلات(Bar-on, 2000 :14- 15) .

والنوع الثاني وهو الذكاء غير المعرفي Not Cognitive Intelligence ويتضمن قدرات ومهارات الذكاء الإنفعالي والإجتماعي والذي تم تعريفه بأنه القدرة والمهارة الشخصية والاجتماعية والوجدانية المؤثرة في قدرة الفرد الكلية على النجاح في التأقلم أو التوافق مع متطلبات البيئة وضغوطها المختلفة ويقوم هذا النموذج للذكاء الإنفعالي على خمسة مكونات رئيسية وهي[الوعي بالمشاعر الذاتية ، الكفاية الاجتماعية ، القابلية للتكيف ، كفاءة حل المشكلات الاستقرار المزاجي](Bar-on,2000:15- 20) .

- **مفهوم الرضا عن الحياة**:

مصطلح الرضا عن الحياة من المصطلحات شائعة الاستخدام والتي تتكرر كثيرا في حياتنا اليومية وحاولت العديد من الدراسات والبحوث الكشف عن العوامل المحددة لها (Nadalet et al., 2005 : 74).

والإحساس بالرضا عن الحياة له تأثير على شخصية الفرد وتكيفه وعلاقاته داخل المجال الاجتماعي الذي يعيش فيه، وهو تأثير لا ينبغي إغفاله أو تجاهله إذا كان يراد للفرد أن يعيش حياة مستقرة (مجدي الدسوقي، ١٩٩٨ :86).

والمصطلح العام للرضا عن الحياة يرتبط بالمفهوم التقليدي عن الصحة والحالة الوظيفية للفرد ولذلك فمقاييس الرضا عن الحياة تغطي مجالات متعددة منها الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية والأخلاقية وهناك جهود متعددة لبناء مقاييس للرضا عن الحياة، تتمتع بمؤشرات سيكومترية جيدة وتصلح للتطبيق في بيئات ثقافية متعددة.

والرضا عن الحياة يعد دالة للمقارنة بين ما حققه الفرد وما يأمل في تحقيقه وما حققه الآخرون، والدراسات المبكرة في هذا المجال تناولت الشعور

بالسعادة كبديل للرضا عن الحياة ولكن الدراسات الحديثة تركز على مصطلح الرضا عن الحياة نظرا لأنه يتضمن المكون المعرفي بجانب المكون الوجداني الذي يتضمنه مفهوم السعادة وينظر البعض إلى المفهومين على أنهما مترادفين وهو ما أدى إلى تداخل في تفسير كثيرا من النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة في هذا الجانب (Svanberg-Miller, 2004).

- **الثقة بالنفس**: self- Confidence

تعتبر الثقة بالنفس من بين متغيرات الشخصية التي تلعب دوراً لا يستهان بها في مساعدة الفرد علي مواجهة تحديات الحياة والتكيف مع خبراتها الجديدة من خلال ما تؤدي إليه من قدرة علي اتخاذ القرارات وقدرة علي التعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي والاتجاه ، ومن ثم فهي في كثير من الأحيان مفتاحا للنجاح في مجالات عدة كالعمل والدراسة ،والإنسان لا يولد مزودا بالثقة بالنفس ولكنه يكتسبها من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية .

والثقة بالنفس هي اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته فهي أمر مهم لكل شخص ، ولا يكاد يوجد إنسان يستغني عن الحاجة إلي مقدار من الثقة بالنفس في أمر من الأمور أو موقف من المواقف .

والثقة بالنفس ليست خاصية عامة تغطي جميع جوانب حياة الإنسان ، فقد يتسم الفرد بالثقة بالنفس في المجال الأكاديمي ، وبالرغم من أن الثقة بالنفس تعني ثقة المرء بنفسه وبقدراته علي تحقيق رغباته وأهدافه فإنها لا تعني أن المرء قادر علي فعل أي شئ في هذه الحياة ، ومن ثم يتضح أن الثقة بالنفس تعني أن يكون لدي المرء توقعات وأهداف تتسم بالواقعية ، ويستطيع أن يحتفظ بنظرته الإيجابية للحياة وتقبله لذاته بالرغم من عدم تحقيقه لبعض هذه الأهداف والتوقعات .

ويرى باسفير , Pasveer (1997)أن الثقة بالنفس تشير إلى القبول غير الخاضع للجدل وغير المشروط لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية وغرائزه وانفعالاته باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد، كما أوضح أن قيمة الثقة بالنفس تعبر عن الإحساس والشعور الصادق بما عليه الفرد بالفعل (Pasveer,1997:65) . ويذكر ساندرلاند Sunderland (2004)أن الثقة بالنفس تعنى القدرة على تبوء الفرد وضع معين بطريقة صحيحة أو تخلص الفرد من أي نقص فى المهارات اللازمة ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية اختلاف تلك المهام (Sunderland ,2004:212) .

كما أوضح ايمونس وتوماسEmmons &Thomas (2007) بأن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص وأنها ليست فطرية ولكنها مكتسبة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (Emmons & Thomas ,2007 :45). ويرى الباحثان أن الثقة بالنفس يمكن أن تعبر عن العلاقة التفاعلية بين التفكير العقلاني والإتزان الإنفعالي وبالتالي تكون السلوكيات إيجابية، وهو ما يعبر عن مستوى التوافق النفسي لدى الفرد.

- **العوامل المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس**:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مستوى الثقة بالنفس عند الفرد منها نظرة الفرد لذاته ومظاهر النمو الجسمي والعقلي المعرفي والإنفعالي والاجتماعي لديه ، بالإضافة إلي بعض العوامل الآخري التي تتعلق بالأسرة والمناخ الأسرى وطرق التربية، والعلاقات مع الأقران.

وتعتمد الثقة بالنفس على بعض العوامل الأخرى منها من أهمها مجموعة الخبرات المتراكمة التي يستخدمها الفرد لبناء مجموعة من المهارات وسبل التعامل مع الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس وكذلك الاتجاهات الإيجابية من الآخرين وتعليقاتهم بشأنه،وسبل مواجهة المواقف الصعبة التي يستطيع الفرد التغلب عليها والتي يشعر بعدها بالراحة ،والوضع الإجتماعي للفرد والاستمتاع بالحياة الإجتماعية ، والإحترام التي يتمتع بها من جانب الآخرين ، والإعتقاد النابع من الذات باتجاه الفرد نحو أفكاره ووجهات نظره الخاصة .

كذلك يعتبر الإستعداد العاطفي أحد العوامل التي تؤثر في الثقة بالنفس ، فالثقة بالنفس مجموعة من المعتقدات والأفكار التي تمكن الفرد من توجيه طاقاته لتحقيق أهدافه والمضي قدما في الحياة ، فالمواقف الحرجة تؤثر في الثقة بالنفس ويمكن التغلب عليها تدريجياً حتى يصبح الفرد في حالته الطبيعية.

كما أوضح إيمونس و توماس Emmons & Thomas (2007) أنه يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس من خلال التركيز على بعض العناصر منها القدرة على الاستماع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم، وتنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد والقيام بالأعمال المنوطة بالفرد بطريقة إيجابية وبناءة ، وزيادة قدرة الفرد على تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح، ثم القدرة على قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعاله، وتنمية بعض مهاراته(Emmons & Thomas ,2007:44).

- **الدراسات السابقة**

هدفت دراسة مارتن بونس Martinz Pons (1997) إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وأعراض الإكتئاب والرضا عن الحياة وتوجيه الهدف ، وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (١٤٨) طالبا ، طبق عليهم مقياس السمات المزاجية والذي يقيس الإنتباه والوضوح الإنفعالي وتجديد الإنفعالات ومقياس الرضا عن الحياة ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة وتوجيه الهدف ، كما أشارت النتائج إلي وجود علاقة سالبة بين الذكاء الإنفعالي والأعراض الإكتئابية .

كما هدفت دراسة ماير وآخرون Mayer et al., (2000) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وبعض المتغيرات كالرضا عن الحياة والرفاهية الحياتية ،وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (٧٣٢) شخصا، طبق عليهم مقياس الذكاء

الإنفعالي المتعدد العوامل للمراهقين ومقياس الرضا عن الحياة ومقياس الرفاهية الحياتية ومقياس التفهم ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين الذكاء الإنفعالي والتفهم وإدراك الدفء الوالدي والرضا عن الحياة والرفاهية الحياتية والإدراك الجمالي.

وهدفت دراسة كاريكا وآخرون Ciarrochi et al., (٢٠٠٠)إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي كقدرة والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها ٢٣٩) طالبا، طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الرضا عن الحياة بالدرجة الكلية للذكاء الإنفعالي كقدرة وببعد الإدراك الإنفعالي وبعد تنظيم الإنفعالات وبعد عزل تأثير القدرة العقلية العامة ، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة بين الرضا عن الحياة ببعد الإدراك الإنفعالي.

وهدفت دراسة بير وباركر Bar-On,Parker (٢٠٠٠)إلي التعرف علي علاقة الذكاء الإنفعالي بكل مِن تحمل المسؤولية والتعاطف علي عينة من الطلاب بلغ قوامها (٩١٧٢) طالبا وطالبة ، طبق عليهم بطارية اختبارات شملت مقياس الذكاء الإنفعالي وفاعلية الذات والمسؤولية الإجتماعية ، وأسفرت النتائج عن ارتباط الذكاء الإنفعالي إيجابيا بمتغيرات دافعية الذات وتحمل المسؤولية والتعاطف .

كما هدفت دراسة سيجوبيرج Sjoberg (٢٠٠١) إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بالتكيف مع الحياة والنجاح لدي عينة من العاملين بلغ قوامها (٢١٧) طبق عليهم مقياسا الذكاء الإنفعالي والتكيف مع الحياة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين الذكاء الإنفعالي ومتغيراتٍ التكيف والنجاح ، كما أشارت النتائج إلي ارتباط الذكاء الإنفعالي ايجابيا بكل من المثابرة والإبداع .

وهدفت دراسة ليندليLindely (٢٠٠١) إلي بحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ببعض ٍ المتغيرات الشخصية والتكيف علي عينة من الطلاب بلغ قوامها(316) طالبا و طالبة من طلاب الجامعة والتعليم العام ، طبق عليهم قائمة جولمان للكفاءات وبعض مقاييس الشخصية ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقات موجبة بين الذكاء الإنفعالي وبعض المتغيرات الشخصية كالانبساطية وكفاءة الذات وتقدير الذات والتفاؤل ، ووجهة الضبط الداخلية والتكيف ، بينما توجد علاقة سالبة دالة بين الذكاء الإنفعالي مع سمة العصابية.

وهدفت دراسة وتزوسكي وآخرين Woitas zewski et al., (2001) إلى معرفة مدي إسهام الذكاء الإنفعالي في النجاح الإجتماعي والأكاديمي لدي الطلاب الفائقين المراهقين ، وشملت العينة (٣٩) مراهقا موهوبا في مدرسة ثانوية للطلاب الموهوبين ، طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي واختبار المهارات الإدراكية المعرفية ، كما تم استخدام نظام تقييم السلوك الخاص بالمراهقين لقياس نوعية النجاح الاجتماعي هما العلاقات بين الأشخاص والضغط الاجتماعي، وتم تحديد النجاح على المستوى الأكاديمي من خلال

متوسطات درجات الطلاب التي يحققونها في المواد المختلفة، وأشارت النتائج إلى أن الذكاء الإنفعالي يسهم بشكل فعال في النجاح الإجتماعي والأكاديمي لدي أفراد العينة.

وهدفت دراسة كاريكا وآخرون ., Ciarrochi et al (٢٠٠٢)إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي كقدرة والرضا عن الحياة كما يقاس بمقياس الإحساس بالضغوط اليومية ومشاعر الإحباط والتفكير في الانتحار، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (١٣٧) طالبا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بعد الإدراك الإنفعالي وبعد تنظيم الإنفعالات كانا من أكثر الأبعاد ارتباطا بالضغوط واليأس والأفكار الانتحارية.

وهدفت بالمر وآخرون., Palmer et al (2002)إلى الكشف عن علاقة الذكاء الإنفعالي كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي بالرضا عن الحياة لدى عينة بلغ قوامها (١١٣) فردا طبق عليهم مقياسا الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الرضا عن الحياة وبين الدرجة علي مقياس الذكاء الإنفعالي .

وسعت دراسة بيلتري Pellitteri (٢٠٠٢) إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بميكانزمات الأنا الدفاعية والتكيف ، لدي عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (١٠٧) طالبا وطالبة ، طبق عليهم مقياسا الذكاء الإنفعالي والشخصية وأشارت نتائج الدراسة إلي ارتباط الذكاء الإنفعالي ايجابيا بالتكيف ، كما أشارت النتائج إلي ارتباط الذكاء الإنفعالي بأساليب الدفاع التوافقية .

كما هدفت دراسة سالوفي وآخرين ., Salovey et al (٢٠٠٢) إلي التعرف علي العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من تقدير الذات والإكتئاب والقلق الاجتماعي والرضا الشخصي لدي عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (١٠٤) طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي والرضا الشخصي وتقدير الذات والقلق الاجتماعي ، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الإنفعالي والرضا الشخصي وتقدير الذات ، كما أسفرت النتائج عن وجود ارتباط سالب بين القلق الاجتماعي والخجل والذكاء الإنفعالي .

وهدفت دراسة بوسو Busso (2003)إلى التعرف علي العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والأداء ودراسة بعض المتغيرات كالرضا الوظيفي ووجهة الضبط الخارجية ، وشملت عينة الدراسة (٩٩) فردا ، طبق علي أفراد العينة مقياس سكوت وآخرون,.Schutte et al (1998) للذكاء الإنفعالي، ومقياس بودساكوف ,.Podsakoff et al (1990) للأداء، ومقياس ليفينسون Levenson (1973)لوجهة الضبط، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الإنفعالي والأداء الوظيفي ، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الإنفعالي ووجهة الضبط الخارجية.

كما سعت دراسة رشاد موسى وسهام الحطاب (2003) إلي الكشف عن الفروق في بعض المتغيرات النفسية والخصائص الابتكارية وتقدير الذات والخجل بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الإنفعالي من الجنسين

وذلك من خلال عينة من الطلاب طبق عليهم بطارية اختبارات شملت مقياس الذكاء الإنفعالي واختبار القدرات الابتكارية ومقياس تقدير الذات ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر دال لمتغير الذكاء الإنفعالي علي الخصائص الإبتكارية ، ووجود أثر دال لمتغير الذكاء الإنفعالي علي تقدير الذات .

كما هدفت دراسة فارنهام وبيتردس Furnham & Petrides (2003) إلى التعرف على العلاقة بين إلذكاء الإنفعالي والسعادة ، وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (٨٨) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين العصاب والسعادة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة المعرفية وكل من السعادة والذكاء الإنفعالي في حين أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الانبساط والسعادة ، كذلك وجود علاقة دالة وموجبة بين الذكاء الإنفعالي والسعادة.

كما هدفت دراسة بتريدس ., Petrides, et al (2003)إلى قياس مستوى الذكاء الإنفعالي لدى بعض الطلاب، ومقارنته بحكمهم الِذاتي على ذكائهم الإنفعالي،وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (٢٦٠) طالبا وطالبة من ثلاث جامعات بريطانية طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ،وأشارت نتائج الدراسة إلي تفوق الإناث على الذكور في المهارات الإجتماعية المتضمنة في أبعاد الذكاء الإنفعالي، كما اتضح أن العلاقة بين المعدلات التي تم الحكم عليها ذاتيا والمعدلات التي تم قياسها باختبار الذكاء الإنفعالي دالة وإيجابية، وكشفت النتائج عن تبصر الطلاب بذكائهم الإنفعالي، وتفوق الطلاب على الطالبات في حكمهم الذاتي على مستوى الذكاء الإنفعالي لديهم، وأكد تحليل الانحدار أن الذكاء الإنفعالي محدد دال على التقدير الذاتي.

كما هدفت دراسة تافاني ولوشTavani&Losh (2003)إلي بحث العلاقة بين الثقة بالنفس والدافعية كمنبئات للأداء الأكاديمي لدي عينة من الطلاب الأمريكيين بلغ قوامها (٤٠١٢) طبق عليهم مقياس الثقة بالنفس والدافعية وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود تأثير لمتغير الثقة بالنفس علي الأداء الأكاديمي ، كما أشارت النتائج إلي أن التوقعات والدافعية ومستوي الثقة بالنفس كانت منبئة بالأداء الأكاديمي .

وهدفت دراسة بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٣) إلي التعرف على علاقة الذكاء الإنفعالي بالتوافق في البيئة الجامعية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة بلغ قوامها (٤٠٠) طالبا وطالبة جامعية، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثة ثلاثة مقاييس لمتغيرات البحث على عينة الدراسة ، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الاختبار التائي ومعامل الارتباط المتعدد وتحليل التباين الثلاثي واختبار توكي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يعانون من قلق المستقبل ويتمتعون بالتوافق والذكاء الإنفعالي وتوجد علاقة ارتباطيه دالة بين التوافق والذكاء الإنفعالي.

وهدفت دراسة ليبل وسانيل Leible & Snell (2004) إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وسوء التوافق كما يقاس بالاضطرابات الشخصية لدي عينة من طلاب الجامعة ، وطبق علي أفراد عينة الدراسة مقياسا

الذكاء الإنفعالي ومقياس ما وراء المزاج كسمة ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين كل من وضوح الإنفعالات وإصلاح المزاج والانتباه الإنفعالي كأبعاد للذكاء الإنفعالي وبين جميع الاضطرابات الشخصية

كما هدفت دراسة دي وآخرون ., Day,et al (2005)إلي التعرف علي العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وعوامل الشخصية الخمس والرفاهية النفسية لدي عينة من طلاب الجامعة في كندا بلغ قوامهم (١١٤) طالبا وطالبة ممن يدرسون مقررات علم النفس ، طبق علي أفراد العينة مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الشخصية والرفاهية النفسية ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود ارتباط دال بين الذكاء الإنفعالي والرفاهية النفسية ، وكذلك وجود ارتباط دال بين الذكاء الإنفعالي وبعض عوامل الشخصية كالانبساطية بينما كانت العلاقة سالبة مع بعد العصابية .

وسعت دراسة جانا ورانزجن Gannon& Ranzijn (2005)إلي الكشف عن إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الذكاء الإنفعالي كقدرة بجانب التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال القدرة العقلية العامة وسمات الشخصية وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (٢٣٤) طالبا وطالبة في جامعة تكساس الأمريكية ، طبق علي أفراد عينة الدراسة مقياسا الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الرضا عن الحياة إيجابيا بكل أبعاد الذكاء الإنفعالي ، كما ارتبطت أبعاد الرضا عن الحياة إيجابيا ببعض سمات الشخصية .

وسعت دراسة أوستن وساكلوفسكي وأيجان Austin,Saklofske &Egan (2005) إلي بحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة العامة والدعم الاجتماعي ، وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (٧٠٤) من الطلاب والطالبات الكنديين والاسكتلنديين ، طبق علي أفراد العينة مقياس الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة العامة والدعم الاجتماعي ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الذكاء الإنفعالي بكل من الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي كما ارتبط الذكاء الإنفعالي إيجابيا بحجم ونوعية العلاقات الاجتماعية ،بينما ارتبط الذكاء الإنفعالي سلبيا بتناول الكحول .

كما هدفت دراسة لي أولسوسكي Lee & Olszewski (2006)إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بالتوافق لدي عينة من الطلاب المتفوقين أكاديميا وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (٢٣٤) طالبا طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي والتوافق ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الذكاء الإنفعالي إيجابيا بالتوافق لدي أفراد عينة الدراسة ، كما أشارت النتائج أيضا إلي ارتباط الذكاء الإنفعالي إيجابيا بكل من ضبط الذات وإدارة الضغوط.

كما هدفت دراسة موريMurphy (2006)إلى فحص العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة، ومعرفة تأثير الذكاء الإنفعالي على تقدير الذات ووجهة الضبط والإكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا من الطلاب الجامعيين في ولاية فلوريدا ، طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس

تقدير الذات ، ومقياس للرضا عن الحياة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الذكاء الإنفعالي منبئ للرضا بالحياة عند الطلاب الجامعيين، وتأكيد الارتباط بين الاكتئاب وتقدير الذات ووجهة الضبط بالرضا في الحياة، بينما كانت العلاقة سالبة بين الإكتئاب والرضا بالحياة، وسلبية أيضا بين وجهة الضبط الخارجية والرضا بالحياة، أما العلاقة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة فقد كانت إيجابية.

وهدفت دراسة جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦) إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدي عينة من الطلاب بلغ قوامها (٣٠٠) تلميذا في المرحلة الابتدائية ، طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الرضا عن الحياة ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة والتوافق والانجاز الأكاديمي ، كما أشارت نتائج الدراسة إلي انه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة والتوافق والانجاز الأكاديمي من خلال الذكاء الإنفعالي .

وهدفت دراسة جاليس Gilles(٢٠٠٦) إلي التعرف علي علاقة الذكاء الإنفعالي بالرضا عن الحياة ، وكذلك التحقق من مدي أمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الذكاء الإنفعالي لدي عينة من الطلاب بلغ قوامها (١٠٠) طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الرضا عن الحياة ، وأشارت نتائج الدراسة إلي ارتباط الذكاء الإنفعالي ايجابيا بالرضا عن الحياة ، كما انه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال مكونات الذكاء الإنفعالي .

وهدفت دراسة آمال جودة (٢٠٠٧) إلي الكشف عن مستويات الذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس ، كما هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والسعادة وذلك من خلال عينة من طلبة جامعة الاقصي بلغ قوامها (٢٣١) طالبا وطالبة ، طبق علي أفراد عينة الدراسة مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس السعادة والثقة بالنفس ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود ارتباط دال وموجب بين الذكاء الإنفعالي وكل من الثقة بالنفس والسعادة .

كما سعت دراسة ليلي المزروع (٢٠٠٧) إلي الكشف عن علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من فاعلية الذات والإنجاز لدي عينة من الطالبات بلغ قوامها (٢٣٨) طالبة ، طبق عليهن مقياس الذكاء الإنفعالي والإنجاز وفاعلية الذات ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الذكاء الإنفعالي إيجابيا بكل من فاعلية الذات والإنجاز حيث حصلت الطالبات المرتفعات في الذكاء الإنفعالي علي درجات عالية في فاعلية الذات والانجاز .

وهدفت دراسة صفاء عجاجه (٢٠٠٧) إلي بحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وجودة الحياة وأساليب مواجهة الضغوط لدي عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (٦٦٣) طالبا وطالبة ، طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس جودة الحياة ومقياس أساليب مواجهة الضغوط ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة إرتباطيه دالة وموجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة ، كما كشفت النتائج عن أمكانية التنبؤ ببعض أبعاد الذكاء الإنفعالي بكل من جودة الحياة وأساليب مواجهة الضغوط.

وهدفت دراسة أصلان المساعيد (٢٠٠٨) إلي بحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي، وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (٣٤٠) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الإنجاز ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس الذكاء الإنفعالي ودرجاتهم علي مقياس دافعية الإنجاز ، كما أشارت النتائج إلي ارتباط الذكاء الإنفعالي بالتحصيل الدراسي .

وهدفت دراسة بشري إسماعيل (٢٠٠٨) إلي التعرف علاقة الذكاء الإنفعالي بمستوي جودة الحياة لدي عينة بلغ قوامها (١٦٣) فردا ، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس جودة الحياة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطيه دالة بين الذكاء الإنفعالي وجود الحياة لدي أفراد عينة الدراسة

وهدفت دراسة عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨) إلي بحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي بكل من مركز الضبط وتقدير الذات والخجل لدي عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (٢١٩) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس تقدير الذات والخجل ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين تقدير الذات والذكاء الإنفعالي ، كما أشارت النتائج إلي أن الطلاب مرتفعي الذكاء الإنفعالي كان لديهم ضبط داخلي .

وهدفت ماتين وآخرون Metin et al ., (٢٠١٠) إلي التعرف علي علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من الرضا عن الحياة والتكيف الاجتماعي ، وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (١٢٧) فردا طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس الرضا عن الحياة والتوافق ، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة ، كما كشفت النتائج عن ارتباط الذكاء الانفعالي ايجابيا بالتوافق لدي أفراد عينة الدراسة .

وهدفت دراسة سينا Sani (٢٠١٠) إلي بحث علاقة الذكاء الانفعالي بكل من سمات الشخصية والرضا عن الحياة لدي عينة من بلغ قوامها (٤٢) فردا تم اختيارهم عشوائيا طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الرضا وسمات الشخصية وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والانبساط والصحة النفسية والرضا عن الحياة والمهارات الاجتماعية.

وهدفت دراسة محمد الرفوع (٢٠١١) إلي بحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي بالتوافق مع الحياة الجامعية لدي طلبة الجامعة التقنية ،كما هدفت إلي التعرف علي مدي مساهمة أبعاد الذكاء الإنفعالي في تفسير التوافق مع الحياة الجامعية ،وأجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها(٣٩٢) طالبا وطالبة ، طبق علي أفراد عينة الدراسة مقياس الذكاء الإنفعالي والتوافق مع الحياة الجامعية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الذكاء الإنفعالي إيجابيا بالتوافق مع الحياة الجامعية ، كما أظهرت نتائج الدراسة عن أن الذكاء الإنفعالي بأبعاده الخمس يفسر ما نسبته (47.9) من التباين في درجات الطلاب في مقياس التوافق مع الحياة الجامعية .

هدفت دراسة دونالد وآخرون ., Donald et al (٢٠١١) إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بالرضا عن الحياة لدي عينة من الطلاب بلغ قوامها ( ) طبق عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة ومقياس أساليب مواجهة الضغوط بالاضافة إلي السجل الأكاديمي لدرجات الطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن ارتفاع الذكاء الإنفعالي يؤثر ايجابيا على الرضا عن الحياة ،كما يسهم ارتفاع الذكاء الانفعالي في التخفيف من حدة الضغوط النفسية والحياتية التي يتعامل معها الطلاب ، أيضا تشير نتائج الدراسة إلي أن الذكاء الإنفعالي يسهم ايجابيا في النجاح الأكاديمي.

- **تعقيب عام علي الدراسات السابقة** :-

أولا من حيث الأهداف : تنوعت أهداف الدراسات التي سبق عرضها حيث هدفت دراسة كل من [مارتن بونس Martinz Pons (1997). ماير وآخرون Mayer et al . (2000) ـ سيجوبيرج Sjoberg (٢٠٠١)ـ ليندليLindely (٢٠٠١) ـ كاريكا وآخرون .Ciarrochi et al (٢٠٠٢) ـ بالمر وآخرون Palmer (2002) et al. بيلتري Pellitteri (٢٠٠٢)ـ بوسو Busso(٢٠٠٣)ـ فارنهام وبيتردس Furnham & Petrides (2003)ـ دي وآخرون.Day et al (٢٠٠٥) . جانا ورانزجن Gannon& Ranzijn (2005) ـ أوستن وآخرون .Austin et al (2005) لي اولسكي Lee Olszewski (2006) . موريفي Murphy (٢٠٠٦) ـ جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦) . جاليس Gilles (2006) - آمال جودة (٢٠٠٧) ـ سينا Sani (٢٠١٠) ـ ماتين وآخرون. Metin et al (٢٠١٠) ـ دونالد وآخرون . Donald et al (٢٠١١) ـ محمد الرفوع (٢٠١١)].إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من الرضا عن الحياة والتوافق والسعادة وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بموضوع الرضا عن الحياة .

بينما هدفت دراسة كل من [صالح الداهري ونبيل سفيان(١٩٩٧) - بيرن وباركر Bar-On,Parker (٢٠٠٠) . وتزو سكي وآخرون Woitas zewski et al.(٢٠٠١) - سالوفي وآخرون. Salovey et al (٢٠٠٢)ـ رشاد موسى وسهام الحطاب (2003) ـ بتريدس .Petrides et al(٢٠٠٣) ـ تافاني ولوش Tavani&Losh (٢٠٠٣)ـ بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٣) ـ ليبل وسانيل Leible & Snell (٢٠٠٤) ـ موريفي Murphy (٢٠٠٦)ـ آمال جودة (٢٠٠٧) . ليلي المزروع (٢٠٠٧)ـ أصلان المساعيد (٢٠٠٨) . عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨)] إلي بحث علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من الثقة بالنفس وفاعلية الذات وتقدير الذات ودافع الإنجاز .

كما هدفت دراسة كل من [وتزوسكي وآخرون .Woitas zewski et al (٢٠٠١)ـ بيتردس Petrides (2003) ـ جانا ورانزجن Gannon& Ranzijn (٢٠٠٥) . جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦) . صفاء عجاجة (٢٠٠٧) ـ محمد الرفوع (٢٠١١)] إلي التعرف علي إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة والثقة بالنفس وغيرها من المتغيرات من خلال الذكاء الإنفعالي .

ثانيا من حيث العينات : تنوعت العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات ، لكن الملاحظ أن معظم هذه الدراسات اعتمدت علي عينات من طلاب الجامعة ، وأن

القليل منها اعتمد علي عينات من الأطفال وكبار السن، ومن حيث حجم العينات فقد اعتمدت معظم الدراسات علي عينات كبيرة الحجم باستثناء القليل منها والذي أعتمد علي عينات صغيرة في الحجم .

ثالثا من حيث الأدوات : اعتمدت معظم الدراسات سواء العربية منها أو الأجنبية علي مقياس الذكاء الإنفعالي كأداة لقياس الذكاء الإنفعالي ، كما اعتمدت بعض من هذه الدراسات علي مقياس الرضا عن الحياة والثقة بالنفس ومقاييس تقدير الذات وبعض الأدوات الأخرى لتحقيق أهدافها .

رابعا من حيث الأساليب الإحصائية : تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات وقد كانت معاملات الارتباط وأختبار (ت) لدلالة الفروق من أكثر الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ، كما اعتمدت بعض الدراسات علي معاملات الانحدار كأسلوب للتنبؤ ببعض المتغيرات .

خامساً من حيث النتائج : انتهت الدراسات السابقة إلي مجموعة من النتائج نجملها علي النحو التالي : انتهت بعض الدراسات إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين الذكاء الإنفعالي ومتغيرات الرضا عن الحياة والسعادة والتوافق كدراسة [مارتن بونس Martinz Pons (1997) . ماير وآخرون Mayer et al. (2000) ـ سيجوبيرج Sjoberg (٢٠٠١) . ليندلي Lindely (٢٠٠١) كاريكا وآخرون Ciarrochi et al. (٢٠٠٢) ـ بالمر وآخرون (2002) Palmer et al. بيلتري Pellitteri (٢٠٠٢)ـ بوسو Busso(٢٠٠٣)ـ فارنهام وبيتردس (Furnham & Petrides 2003)ـ دي وآخرون Day et al. (٢٠٠٥)ـ جانا ورانزجن Gannon& Ranzijn (2005) ـ أوستن وآخرون Austin et al. (2005) - لي اولسكي Lee Olszewski (2006)- مورفي Murphy (٢٠٠٦) . جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦) . جاليس Gilles 2006). آمال جودة (٢٠٠٧) . سينا Sani (٢٠١٠) . ماتين وآخرون Metin et al . (٢٠١٠) . دونالد وآخرون . Donald et al (٢٠١١) . محمد الرفوع (٢٠١١)].

بينما أشارت نتائج دراسة كل من [- بيرن وباركر Bar-On,Parker (٢٠٠٠)ـ وتزو سكي وآخرين Woitas zewski et al. (٢٠٠١)- سالوفي وآخرين. Salovey et al (٢٠٠٢)- رشاد موسى وسهام الحطاب (2003) - بتريدس وآخرون.Petrides,et.al (٢٠٠٣) ـ تافاني ولوش Tavani&Losh (٢٠٠٣) . بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٣) ـ ليبل وسانيل Leible & Snell (٢٠٠٤) مورفي Murphy (٢٠٠٦)ـ آمال جودة (٢٠٠٧)ـ ليلي المزروع (٢٠٠٧)ـ أصلان المساعيد (٢٠٠٨) . عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨)] إلي وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس .

كما كشفت بعض الدراسات عن أمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة والثقة بالنفس من خلال الذكاء الإنفعالي [وتزوسكي وآخرين Woitas zewski et al.(٢٠٠١)ـ بيتردس Petrides (2003)ـ جانا ورانزجن Gannon& Ranzijn (٢٠٠٥) ـ جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦) ـ صفاء عجاجة (٢٠٠٧) ـ محمد الرفوع (٢٠١١)] .

والدراسة الحالية تعد استكمال لما أجري من دراسات حول المتغيرات المعنية حيث يتضح من خلال العرض السابق وفي حدود علم الباحثان عدم وجود دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية خاصة في البيئة السعودية.

- **فروض الدراسة** :-

في ضوء الإطار النظري للدراسة،وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات الرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة .
- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات الثقة بالنفس لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة .
- يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال أبعاد الذكاء الإنفعالي [إدارة الإنفعالات، التعاطف ، تنظيم الإنفعالات ، المعرفة الوجدانية ، التواصل الإجتماعي]
- يمكن التنبؤ بالثقة بالنفس من خلال أبعاد الذكاء الإنفعالي [إدارة الإنفعالات، التعاطف ، تنظيم الإنفعالات ، المعرفة الوجدانية ، التواصل الإجتماعي]

- **المنهج والإجراءات**

- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ .
- **عينة الدراسة :** تكونت عينة الدراسة الأولية من (٢٦٩) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة ممن تتراوح أعمارهم مابين [١٩ - ٢٢] عاما بمتوسط عمري (٢٠,٨) عاما ، وانحراف معياري (٢,٦) من بين التخصصات المختلفة ، وبعد استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الاستجابة على أدوات الدراسة أو ممن اتسمت استجاباتهم اتسمت بعدم الجدية والذين بلغ عددهم (٢٩) طالبا ، بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (240) طالبا .
- **منهج الدراسة :** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الإحصائي التحليلي .
- **أدوات الدراسة :** للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الأدوات التالية :

١. مقياس الذكاء الإنفعالي:

إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠٢)، يتكون المقياس من (٥٨) بندا يمثل كل منها عبارة تقريرية يستجيب عليها المفحوص باختيار واحد من خمسة احتمالات وتقدر درجة المفحوص بإعطائه درجة تتراوح بين (١.٥) على كل بند بناء على مفتاح تصحيح الاختبار ، ثم تجمع درجة المفحوص على المقاييس الخمس الفرعية للمقياس [المعرفة الإنفعالية – إدارة الانفعالات – تنظيم الإنفعالات – التعاطف – التواصل) لتشكل الدرجة الكلية للمفحوص وفيما يلي وصف لمكونات كل بعد من أبعاد المقياس الخمس .

- البعد الأول إدارة الانفعالات : ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الإنفعالات الإيجابية بسهوله وكسب

الوقت للتحكم في الإنفعالات السلبية وتحويلها إلى إيجابية والتغلب على القلق والإكتئاب وممارسة متطلبات الحياة بفاعلية ويندرج تحت هذا البعد(١٥)عبارة .

- البعد الثاني التعاطف : ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك إنفعالات الآخرين والتوحد معهم إنفعاليا وفهم مشاعرهم وإنفعالاتهم والإحساس باحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها ، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محل انفعالات شخصية ويندرج تحت هذا البعد (١١) عبارة .
- البعد الثالث تنظيم الإنفعالات : ويشير إلى القدرة على تنظيم الإنفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق التفوق ، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وأن كان تحت ضغط إنفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل الآخرين بالإنفعالات المختلفة ، وكيف تتحول الإنفعالات من مرحلة إلى أخرى ويندرج تحت هذا البعد (١٣) عبارة .
- البعد الرابع المعرفة الوجدانية : وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية ، والتميز بينها والتعبير عنها ، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث ، ويندرج تحت هذا البعد (١٠) عبارات
- البعد الخامس التوصل الاجتماعي: ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم إنفعالاته ومشاعره ومعرفة من يمارس القيادة ومن يتبع الآخرين، ومساندتهم في التصرف معهم بطريقة لائقة ،ويندرج تحت هذا البعد (٩) عبارات .

طريقة التصحيح: بناء على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للمستجيب كيفية الإستجابة ، فإنه يجب على المستجيب أن يختار الإجابة التي تتفق معه من خلال وضع علامة (√) حسب ما يتفق مع مشاعره واتجاهاته وتصرفاته في المواقف التي تتعلق به، وتصحح عبارات المقياس على النحو التالي : بالنسبة للعبارات الموجبه يعطى المفحوص (٥) إذا كانت الإجابة دائما ، بينما يعطى (٤) إذا كانت الإجابة عادة ٍ بينما يعطى (٣) إذا كانت الإجابة أحيانا ، ويعطى (٢) إذا كانت الإجابة نادرا، ويعطى (١) إذا كانت الإجابة لا يحدث ، وفي العبارات السلبية يحصل المفحوص على (١) إذا كانت الإستجابة دائما ، ويحصل على (٢) إذا كانت الإجابة عادة ، بينما يحصل على (٣) إذا كانت الإجابة أحيانا ويحصل على (٤) إذا كانت الإجابة نادرا ، ويحصل على (٥) إذا كانت الإجابة لايحدث.

صدق وثبات المقياس : لقد استخدم المقياس في عدد من الدراسات ولقد كشفت هذه الدراسات عن أن المقياس يتمتع بدرجه عالية وكبيرة من الصدق والثبات وفيما يلي عرض صدق وثبات المقياس .

صدق المقياس: قام كل من فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠٢) بحساب صدق المقياس من خلال عدة طرق منها صدق المحكمين والصدق التمييزي وصدق المفردات وقد أشارت جميعها إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق . كما قامت خوله البلوى (٢٠٠٦) بحساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الإنفعالي وقد بلغت قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس الخمس على التوالي [0.٧٤ ، 0.٦٦ ، 0.٦٦ ، 0.٤٨ ، 0.٧٤]، كما قام(سعد

العبدلي ٢٠٠٩) بحساب الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية وبلغت قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس [0.٦٤ ، 0.٥٧ ، 0.٦٦ ، 0. ٥٤ ، 0.٦١] وهي جميعها قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية ، وتشير إلى صدق الاختبار .

صدق المقياس في الدراسة الحالية : وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق من خلال: حساب درجة ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس على عينة بلغ قوامها (١٥٣) وكشفت النتائج عن الجدول للتالي :

جدول (١) يبين حساب الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية

البعد	الارتباط
إدارة الانفعالات	0.٦٥ **
التعاطف	0.٥٨ **
تنظيم الإنفعالات	0.٦٧ **
المعرفة الوجدانية	0.٥٤ **
التواصل الاجتماعي	0.٦٢ **

** دالة عند مستوي (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم الارتباط تجاوزت القيمة الجدولية لمستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى(٠١. ٠) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ويدل ذلك على التماسك الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الإنفعالي.

القدرة على التمييز: حيث تم تطبيق المقياس على عينة التقنين والبالغ عددها (١٥٣) طالباً ، وبعد تصحيح المقياس حسب مفتاح التصحيح ، وترتيب الدرجة الكلية لأفراد العينة تصاعدياً على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وحساب قيمة ت بين درجات الأرباع الأعلى والأدنى (ن=٣٨) بلغت قيمة ت(٢٠,٥٧) للدرجة الكلية ، كما بلغت(٢٣,٨٦) لبعد إدارة الإنفعالات ، ولبعد التعاطف (٢٠,٦٣) ، ولبعد تنظيم الإنفعالات (٢١,٧٩)، وبلغت (٢٠,٨٦) لبعد المعرفة الوجدانية، بينما بلغت قيمة ت (٢١,٠٤) لبعد التواصل الإجتماعي ، وهي جميعها قيم تتجاوز القيمة الجدولية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية مما يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين المجموعتين في متغير الذكاء الإنفعالي و يعد ذلك مؤشرا جيدا على صدقه .

ثبات المقياس : قام فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠٢) بالتحقق من ثبات المقياس بحساب ألفا لأبعاد المقياس وبلغت قيم ألفا للمقياس وأبعاده الخمس علي التوالي (0.٥٥ ، 0.٧٧ ، 0.٦٤ ، 0.٤٩ ، 0.٥٨ ، 0.٨١) ، كما قامت خوله البلوى(٢٠٠٤) بحساب معامل ألفا للمقياس وأبعاده وجاءت قيم ألفا على التوالي (0.٨٧ ، 0.٦٣ ، 0.٨٩ ، 0. ٦٥ ، 0.٦٩ ، 0.٩١) ، كما قام سعد العبدلي(٢٠٠٩) بحساب قيم ألفا لأبعاد المقياس وبلغت قيم ألفا على التوالي [0.٧٦ ، 0.٧٣ ، 0.٧٧ ، 0.٧٠ ، 0.٩٦ ، 0.٨٠]

الثبات في الدراسة الحالية : تم حساب الثبات للمقياس في الدراسة الحالية من خلال طريقتين الأولي حساب معامل ألفا كرونباخ لعينة بلغ قوامها (١٥٣)

طالباً ، والثانية من خلال أعادة التطبيق لعينة بلغ قوامها (٥٣) بعد فاصل زمني قدره أسبوعين وكشفت النتائج عن الجدول التالي :

جدول(٢) يبين ثبات مقياس الذكاء الإنفعالي في الدراسة الحالية

البعد	ألفا ن=(١٥٣)	أعادة اختبار ن=(٥٣)
ادارة الانفعالات	0.81	0.79 **
التعاطف	0.82	0.87 **
تنظيم الانفعالات	0.86	0.81 **
المعرفة الوجدانية	0.85	0.72 **
التواصل الاجتماعي	0.83	0.71 **
الدرجة الكلية	0.88	0.82 **

** دالة عند مستوي (٠١. ٠)

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الإنفعالي وكذلك للدرجة الكلية مرتفعة ، كما كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوي (0.01)حيث تتجاوز القيمة الجدولية لمستوى الدلالة الإحصائية مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، ومن خلال ما سبق يتضح أن لمقياس الذكاء الإنفعالي مؤشرات سيكومترية جيدة تدلل على صلاحيته للإستخدام في الدراسة الحالية.

٢. مقياس الرضا عن الحياة: إعداد مجدي الدسوقي(١٩٩٨)

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) عبارة موزعة على خمس مجالات هي [مجال السعادة . العلاقات الإجتماعية . مجال الطمأنينة . مجال الإستقرار الإجتماعي . مجال التقدير الإجتماعي] وقد صيغت عبارات المقياس في صورة عبارات تقريرية أمام كل عبارة خمس بدائل للإستجابة.

طريقة الاستجابة على مقياس: يجيب المفحوص عن كل عبارة من خلال خمس بدائل بوضع علامة (√) تحت الإختيار المناسب من الإختيارات التالية [تنطبق تماما . تنطبق . بين بين . لا تنطبق . لا تنطبق أبدا].

تصحيح المقياس: تقدر استجابات المفحوصين وفقاً للأوزان التالية (٤) إذا كانت الاستجابة تنطبق تماما ، و(٣) إذا كانت تنطبق ، و(٢) إذا كانت بين بين و(١)إذا كانت الاستجابة لا تنطبق ، و (صفر) إذا كانت لا تنطبق أبدا ، ثم تجمع درجات كل مقياس فرعي وبعدها تجمع درجات المقياس الفرعية للحصول على الدرجة الكلية ، وتشير الدرجة المرتفعة علي المقياس إلى مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الرضا عن الحياة.

صدق المقياس وثباته: قام مجدي الدسوقي (١٩٩٨) بحساب صدق المقياس من خلال عدة طرق منها الصدق التمييزي والبنائي والتجريبي ، والصدق العاملي وجميعها كشفت عن تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق ، كما قامت نعمات علوان (٢٠٠٨) بحساب صدق المقياس من خلال معاملات الإرتباط البينية لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وبلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي [0.٨٠ ، 0.٨٣ ، 0.٥٣ ، 0.٦٢ ، 0.٨٠] وهي جميعها قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية وتشير إلى صدق المقياس .

صدق المقياس في الدارسة الحالية : ثم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال طريقتين هما :

- **حساب الاتساق الداخلي :** حيث تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس على عينة بلغ قوامها (١٥٣) طالبا، وبلغت قيم معاملات الارتباط علي التوالي [0.٦٣ ، 0.٦٠ ، 0.٧٥ ، 0.٦٣ ، 0.٦١] وهي قيم دالة إحصائياً حيث تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية ، وتشير إلي التماسك الداخلي للمقياس.
- **القدرة علي التمييز :** حيث تم تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (١٥٣) طالبا وتصحيحه وترتيب درجات الطلاب في المقاييس الفرعية والدرجة الكلية تصاعديا ثم حساب قيمة (ت) بين الأرباع الأعلى والأدنى(ن=٣٨) وبلغت قيمة ت بين المجموعتين (٢٠,٠٣) للدرجة الكلية ، وبلغت قيمة(ت) لبعد السعادة (١٩,١٧) ، كما بلغت قيمة ت لبعد العلاقات الإجتماعية (١٨,٧٤) وبلغت قيمة(ت) لبعد الطمأنينة (٢١,٥٨)، كما بلغت قيمة ت لبعد الإستقرار الإجتماعي (٢٢,٣٥)، و بلغت قيمة (ت) لبعد التقدير الاجتماعي (٢٤,٢٧) وهي جميعها قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية وتشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين مما يعني قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين وهو مؤشر دال على صدقه.

ثبات المقياس: قام مجدي الدسوقي (١٩٩٨) بحساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس وكذلك معامل ألفا كرنباخ وتراوحت قيم ألفا للمقياس وأبعاده ما بين [0.٩٢ ، 0.٨٢] وهي قيم مرتفعة تدلل على ثبات الاختبار. كما قامت نعمات علوان (٢٠٠٨) بحساب الثبات للمقياس من خلال إعادة التطبيق وبلغت قيمة الإرتباط بين التطبيقين للدرجة الكلية وأبعاد المقياس علي التوالي(0.٩٤ ، 0.٩٣ ، 0.٩١ ، 0.٩٠ ، 0.٨٨ ، 0.٨٦) وهي قيم دالة إحصائيا تدلل علي ثبات المقياس، كما قامت بحساب معامل ألفا وبلغت قيمة ألفا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية علي التوالي [0.٧٥ ، 0.٦٢ ، 0.٥٠ ، 0.٦٥ ، 0.٧٢ ، 0.٨١] وهي جميعها قيم تشير إلى ثبات المقياس.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال طريقتين هما ألفا كرونباخ على درجات عينة من الطلاب بلغ قوامها (١٥٣) طالبا، وإعادة تطبيق المقياس على عينة من الطلاب بلغ قوتها (٥٣) طالبا بعد فاصل زمني أسبوعين من التطبيق الأول والجدول التالي يبين نتائج حساب ثبات المقياس عن طريق ألفا وإعادة التطبيق.

جدول (٣) يبين حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية

البعد	ألفا كرونباخ ن = ١٥٣	إعادة التطبيق ن = (٥٣)
السعادة	0.٨٥	0.٩١ **
العلاقات الإجتماعية	0. ٨٨	0.٩٠ **
الطمأنينة	0.٨٦	0.٨٧ **
الإستقرار الإجتماعى	0.٨٩	0.٨٦ **
التقدير الإجتماعى	0.٨٥	0.٨٥ **
الدرجة الكلية	0.٩١	0.٨٣ **

** دالة عند مستوي(0.01)

وتشير نتائج الجدول السابقة إلى أن جميع قيم ألفا عالية وهي مؤشر دال علي ثبات المقياس ، كما جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقيين دالة إحصائيا حيث تتجاوز القيمة الجدولية المطلوبة المستوى الدلالة الإحصائية ، وهي أيضا مؤشر علي ثبات المقياس ، ومن خلال ما سبق يتضح مما سبق أن لمقياس الرضا عن الحياة مؤشرات سيكومترية جيده تدلل على صلاحيته للإستخدام في الدراسة الحالية.

٣ـ مقياس الثقة بالنفس: إعداد ايزنك Eysenik أعده للعربية حسن مصطفى (١٩٩٨):

يتكون المقياس من (٤٢) سؤالا مأخوذاً من مقاييس إيزنك (Eysenik) للشخصية وقد روعي في صياغتها بعد ترجمتها أن تكشف الإستجابة عليها عن الثقة بالنفس من خلال مدى انطباق مضمون السؤال على المفحوص بطريقة (غالبا – أحيانا - نادرا) وقد صيغت نصف الأسئلة بطريقة إيجابية والنصف الآخر بطريقة سلبية وذلك منعا للتخمين، ويميل الحاصلون على درجات عالية في هذا المقياس إلى أن يكون لديهم الكثير من الثقة بأنفسهم وتقديراتهم لذواتهم ويشعرون بالرضا عن الذات ويحبون أنفسهم كثيرا، بينما الحاصلون على درجات متدنية أو منخفضة تتدنى أرائهم عن أنفسهم ويشعرون بالفشل وعدم الثقة في قدراتهم وأفكارهم ويتسمون بالخجل والسلبية واللامبالاة. وتمت صياغة عبارات المقياس على ستة أبعاد بواقع سبع عبارات لكل بعد وذلك على النحو التالي:

- الرضا عن الذات: يشير إلى التصرفات الشخصية والأخلاقية وقواعد السلوك التي ينتهجها الشخص وأنه لا يختلف عن الآخرين وعدم الخجل والإحساس بالقيمة الشخصية .
- الإحساس بالتفوق : ويشير إلى الإحساس بالكفارة الشخصية في مواجهة الآخرين وعدم الخشية من انتقاد الآخرين له والقدرة على اتخاذ قرارات عندما يكون وسط الجماعة وكذلك القدرة على أداء الأعمال.
- اليقينية: ويشير إلى الشخص الذي يشارك برأيه في معظم الأمور ولا يقبل بالتنازل ولو عن بعضها، ويتوقع منه الدفاع عنها بحيوية وصخب.
- القدرة على تحقيق الأهداف: ويتمثل في اعتقاد الفرد بأنه قادر على القيام بالأعمال التي يقوم بها الآخرون وبشكل سليم ومخطط، والسعي نحو النجاح والرغبة في النجاح والإنجاز.
- التوجيه التحصيلي: ونشير إلى ارتفاع مستوى الطموح والجد في العمل والمنافسة والرغبة في تحسين الوضع الإجتماعي والإبداعي.
- الثقة في العلاقات مع الآخرين: ويتمثل في اعتقاد الفرد بأنه محبوب من الآخرين وبأنه شخص صالح ونافع، دون الإحساس بالخجل من المواقف الإجتماعية دون الانزعاج من انتقاد الآخرين ودون خشية الذين لهم سلطان.

تصحيح المقياس : تقدر عبارات المقياس الايجابية بالتقديرات التالية : حيث تعطي (٣) للإستجابة غالبا، و(٢) للإستجابة أحيانا ، و(١) للإستجابة نادرا، وفي حالة ما إذا كانت العبارات سلبية تقدر الاستجابات (١) للإستجابة غالبا ، (٢) للإستجابة أحيانا ، (٣) للإستجابة نادرا.

صدق المقياس: قام حسن مصطفى (١٩٩٨) بحساب الصدق من خلال عدة طرق منها صدق المحكمين بعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من قدرة الأسئلة على الكشف عن الثقة بالنفس ، وقد حظيت العبارات باتفاق نسبة (٨٠٪) فأكثر من المتخصصين علي العبارات ، كما قام أيضا بحساب الصدق التلازمي بين المقياس ومقياس الاستقلال الذاتي وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٦٢) وهي قيمة دالة تشير إلى صدق المقياس ، كما قام بحساب الصدق الذاتي من خلال الجزر التربيعي لمعامل الثبات وبلغ (٠.٧٩) وهي قيمة دالة أيضا.

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم حسب الصدق في الدراسة الحالية من خلال.

- **صدق القدرة علي إلتمييز:** حيث تم تطبيق المقياس علي عينة من الطلاب بلغت (١٥٣) طالبا ، تم ترتيب درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية تصاعديا وحساب قيمة ت بين الأرباع الأعلى والأدنى (ن= ٣٨) وبلغت قيمة ت بين المجموعتين (19.03) للدرجة الكلية ، وبلغت قيمة ت لبعد الرضا عن الذات (17.17) ، كما بلغت قيمة ت لبعد الإحساس بالتفوق (16.74)، و بلغت قيمة ت لبعد اليقينية(19.85)، كما بلغت قيمة ت لبعد القدرة علي تحقيق الأهداف (21.35)، و بلغت قيمة ت لبعد التوجه التحصيلي (18.27) ، و بلغت قيمة ت لبعد الثقة في العلاقات (16.12) وهي قيم جميعها تتجاوز القيم الجدولية لمستوى الدلالة الإحصائية وتشير إلى وجود فروق ودالة إحصائيا بين المجموعتين مما يعني قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين وهو مؤشر دال على صدقه.
- **صدق التجانس الداخلي:** تم حساب الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس علي عينة قوامها (١٥٣) وكشفت النتائج عن الجدول التالي.

جدول(٤) بين معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط والدلالة
١	الرضا عن الذات	0.٧٠ **
٢	الإحساس بالتفوق	0.٦٣ **
٣	اليقينية	0.٥٩ **
٤	القدرة على تحقيق الأهداف	0.٥٩ **
٥	التوجه التحصيلى	0.٧٢ **
٦	الثقة فى العلاقات مع الآخرين	0.٧٤ **

** دالة عند مستوي(0.01)

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن جميع قيم الإرتباط دالة إحصائياً حيث تتجاوز القيمة الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية ، مما يشير إلى وجود تماسك داخلي بين الإبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية، وتدل تلك النتيجة على صدق المقياس.

ثبات الاختبار: قام حسن مصطفى (١٩٩٧) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق على عينة بلغت (٥٠) من طلاب الجامعة بعد فاصل زمني قدره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات بين التطبيقين (٠٨٦.) وهي قيمة دالة إحصائيا.

الثبات في الدراسة الحالية: تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال معامل ألفا كرونباخ وذلك على عينة بلغ قوامها (١٥٣) طالبا ومن خلال إعادة تطبيق المقياس علي عينة بلغ قوامها (٥٨) بعد فاصل زمني قدره أسبوعين وكشفت النتائج عن الجدول التالي:

جدول (٥) يبين ثبات المقياس في الدراسة الحالية

م	البعد	ألفا كرونباخ ن= (١٥٣)	إعادة التطبيق ن = (٥٨)
١	الرضا عن الذات	٠.٩٠	٠.٨٨ **
٢	الإحساس بالتفوق	٠.٨٤	٠.٨٦ **
٣	اليقينية	٠.٨٦	٠.٨٤ **
٤	القدرة على تحقيق الأهداف	٠.٨٤	٠.٨٥ **
٥	التوجه التحصيلي	٠.٨٢	٠.٨٣ **
٦	الثقة في العلاقات مع الآخرين	٠.٨٣	٠.٨١ **
٧	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٥	٠.٧٩ **

** دالة عند مستوي(0.01)

تشير نتائج الجدول السابق إلي ارتفاع قيم ألفا وهي مؤشر دال علي ثبات المقياس ، كما تشير نتائج الجدول السابق إلي أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا حيث تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية وهي مؤشر دال علي ثبات المقياس، ومن خلال ما سبق يتضح أن لمقياس الثقة بالنفس مؤشرات سيكومترية جيده تدل علي صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة ، وكذلك التحقق من فروض الدراسة .

- المتوسطات والانحرافات المعيارية .
- اختبار ت دلالة الفروق بين المتوسطات.
- معامل ألفا كرونباخ.
- معامل الإرتباط.
- تحليل الإنحدار المتعدد .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :
- **نتائج الفرض الأول** :

وينص علي " توجد علاقة إرتباطة موجبة دالة بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات الرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة "وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس الذكاء الإنفعالي ودرجاتهم علي مقياس الرضا عن الحياة وقد كشفت نتائج التحليل عن الجدول التالي:

جدول (٦) يبين قيمة معامل الإرتباط بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة

الذكاء لانفعالي الثقة بالنفس	أدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الوجدانية	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية
السعادة	0.32 **	0.24 **	0.27 **	0.22 **	0.23 **	0.31 **
العلاقات الإجتماعية	0.36 **	0.31 **	0.24 **	0.35 **	0.37 **	0.39 **
الطمأنينة	0.48 **	0.26 **	0.36 **	0.23 **	0.24 **	0.39 **
الإستقرار الإجتماعي	0.42 **	0.33 **	0.40 **	0.31 **	0.31 **	0.44 **
التقدير الإجتماعي	0.37 **	0.39 **	0.28 **	0.42 **	0.41 **	0.45 **
الدرجة الكلية	0.49 **	0.38 **	0.39 **	0.37 **	0.38 **	0.49 **

ن= (٢٤٠) (◆◆= دالة عند 0.01) (◆= دالة عند 0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال موجب بين بعد إدارة الإنفعالات وأبعاد الرضا عن الحياة [السعادة . العلاقات الإجتماعية . الطمأنينة . الاستقرار الإجتماعي . التقدير الإجتماعي ـ الدرجة الكلية للرضا] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.32 ، 0.36 ، 0.48 ، 0.42 0.37 ، 0.49) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01) . كما تشير نتائج الجدول السابق إلي وجود إرتباط دال موجب بين بعد التعاطف وأبعاد الرضا عن الحياة [السعادة . العلاقات الإجتماعية . الطمأنينة الإستقرار الإجتماعي . التقدير الإجتماعي . الدرجة الكلية للرضا] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.24 ، 0.31 0.26 ، 0.33 0.39 0.38) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01) .

كما تشير نتائج الجدول السابق إلي وجود إرتباط دال موجب بين بعد تنظيم الإنفعالات وأبعاد الرضا عن الحياة [السعادة . العلاقات الإجتماعية . الطمأنينة . الإستقرار الإجتماعي . التقدير الإجتماعي . الدرجة الكلية للرضا] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.27 ، 0.24 ، 0.36 ، 0.40 0.28 ، 0.39) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01) .

كما تشير نتائج الجدول السابق إلي وجود إرتباط دال موجب بين بعد المعرفة الوجدانية وأبعاد الرضا عن الحياة [السعادة ـ العلاقات الإجتماعية . الطمأنينة . الإستقرار الإجتماعي . التقدير الإجتماعي . الدرجة الكلية للرضا] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.22 ، 0.35 ، 0.23 ، 0.31 0.42 ، 0.37) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01). كما تشير نتائج الجدول السابق إلي وجود ارتباط دال موجب بين بعد التواصل الإجتماعي وأبعاد الرضا عن الحياة [السعادة . العلاقات الإجتماعية . الطمأنينة . الإستقرار الإجتماعي . التقدير الإجتماعي . الدرجة الكلية للرضا] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.23 ، 0.37 ، 0.24 0.31 ، 0.41 ، 0.38) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01).

كما تشير نتائج الجدول السابق إلي وجود ارتباط دال موجب بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأبعاد الرضا عن الحياة [السعادة . العلاقات الإجتماعية . الطمأنينة . الإستقرار الإجتماعي . التقدير الإجتماعي . الدرجة الكلية للرضا] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.31 ، 0.39 ، 0.44 ، 0.45 ، 0.49) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01). ويتضح من الجدول السابق صحة الفرض السابق بصورة كلية حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة وموجبة بين كافة أبعاد مقياس الذكاء الإنفعالي بكافة أبعاد مقياس الرضا عن الحياة .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من[مارتن بونس Martinz Pons (1997) . ماير وآخرون . Mayer et al (2000) - سيجوبيرج Sjoberg (٢٠٠١) . ليندلي Lindely (٢٠٠١) . كاريكا وآخرون Ciarrochi et al. (٢٠٠٢)- بالمر وآخرون Palmer et al. (2002) - بيلتري Pellitteri, (٢٠٠٢) . بوسو Busso(٢٠٠٣)- فارنهام وبيتردس (Furnham & Petrides 2003) - دي وآخرون. Day et al (٢٠٠٥)- جانا ورانزجن Austin Gannon& Ranzijn (2005) – أوستن وآخرون et al. (2005) . لي اولسكي Lee Olszewski (2006)- موريفي Murphy (٢٠٠٦) . جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦) . آمال جودة (٢٠٠٧) - محمد الرفوع (٢٠١١)] والتي أشارت إلي وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة والسعادة والتوافق .

وقد ترجع تلك النتيجة إلي أن الأشخاص مرتفعي الذكاء الإنفعالي أكثر قدرة علي حل المشكلات ومواجهة الضغوط والتغلب عليها ، كما أنهم أقل شعورا بالقلق وذلك عكس الأشخاص منخفضي الذكاء الإنفعالي والذين عادة ما يعانون من مشكلات إنفعالية وسلوكية وهو ما قد يؤدي إلي نقص التوافق والرضا عن الحياة . وأيضا يمكن القول أن الأشخاص مرتفعي الذكاء الإنفعالي أكثر تقبلا لذواتهم ، كما أنهم أكثر قدرة علي تحديد وتوضيح الأهداف في الحياة ولديهم القدرة علي إدراك علاقاتهم وانفعالاتهم وانفعالات الآخرين وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتنظيمها ، كما يمكنهم تكوين العديد من العلاقات الإيجابية مع الأقران والمحيطين بهم ، كما يسهم ارتفاع الذكاء الإنفعالي في توجيه أنظار الآخرين لهم والثقة بهم وهي كلها عوامل تساهم في تكوين مشاعر إيجابية عن الذات ومن ثم الرضا عن الحياة .

كذلك فإن الأشخاص مرتفعي الذكاء الإنفعالي يمكن لهم الإستفادة من إنفعالات الآخرين ومشاعرهم في تيسير عملية التفكير واتخاذ القرارات ، كما أنهم أكثر قدرة علي تقييم ذواتهم بدقة قبل الإستجابة لمطالب البيئة ، كما يسهم ارتفاع الذكاء الإنفعالي في زيادة إحساس الفرد بالسعادة وخفض مستوي الإضطرابات الإنفعالية ، كما يؤدي إلي جودة الحياة الأسرية والعلاقات بالآخرين والرضا عن هذه العلاقات (٢٣٠١ : ٢٠١٠ ., Metin et al). كذلك قد يسهم ارتفاع الذكاء الإنفعالي لدي الفرد في زيادة القدرة علي التصرف مع من حوله بطمأنينة وأمن وأمان ، كما يسهم في زيادة القدرة علي رؤية الأشياء

بطبيعتها دون تهوين أو تهويل ، كذلك يلعب زيادة الذكاء الإنفعالي دوراً مهما في زيادة التقدير الإجتماعي للفرد حيث يتيح للفرد القدرة علي التعامل بفاعلية مع الآخرين ، كما يسهم في زيادة الإستقرار النفسي والإنفعالي للفرد.

كما يسهم ارتفاع الذكاء الإنفعالي في زيادة قدرة الفرد على إدراك مشاعره واستخدامها لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة.

كما يسهم في زيادة القدرة على التعامل مع الضغوط، والتحكم في الدوافع والإنفعالات، وإثارة الحماس في النفس،والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل والتعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور بداخلهم، وزيادة القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة تقوم على أساس التعامل مع مشاعر وعواطف الآخرين وإقناعهم (Goleman, 1998: 94) .

كما يسهم ارتفاع الذكاء الإنفعالي في التخفيف من العناء، ويزيد من الشعور بالسعادة، كما يوفر تقديرا عاليا للذات والثقة بها، ويولد مشاعر إيجابية ، ويقلل من التأثير السلبي للأحداث الخارجية والعلاقات الإجتماعية كما يحمي الفرد من الإنفعالات السلبية.

كما يزيد التقدير الإجتماعي كمكون من مكونات الذكاء الإنفعالي من العلاقات الإجتماعية، فالإنسان ينظر لنفسه من خلال نظرة الآخرين له، ويتعلم كيف يقدرالموقف، وكيف يؤدي الدور المتوقع منه، وما يتوقعه هو من الآخرين ، فالتقدير الإجتماعي يأتي نتيجة للأدوار الإيجابية التي يقوم بها الفرد تجاه الآخرين، وذلك بعد معرفته ما يحب المجتمع لغيره(Sani 1329, 2010:).

كذلك يسهم ارتفاع الذكاء الإنفعالي في النجاح وزيادة الفعالية والقدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة ، كما يعد مؤشر علي مستوى الوعي الذاتي المرتفع ، أيضا يمكن القول بأنه كلما امتلك الفرد فهما عميقا لذاته تمكن من التحكم بها ومعرفة ذات الآخرين وبالتالي التأثير فيهم.

كما يسهم ارتفاع الذكاء الإنفعالي في زيادة قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعره الشخصية وقدرته على التعبير عن مشاعره وأفكاره والدفاع عنها، والمهارة في التعامل مع الظروف الحياتية المتبدلة وإيجاد الحلول للمشاكل المختلفة كما يعد مؤشرا جيدا للقدرة علي التحكم في الضغوط والنظرة المتفائلة .

- **نتائج الفرض الثاني** :

وينص علي " توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات الثقة بالنفس لدى عينه من طلاب كلية التربية جامعة طيبة "وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس الذكاء الإنفعالي ودرجاتهم علي مقياس الثقة بالنفس وقد كشفت نتائج التحليل عن الجدول التالي :

جدول (٧) يبين معامل الارتباط بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات الثقة بالنفس

الذكاء الانفعالي / الرضا عن الحياة	إدارة الإنفعالات	التعاطف	تنظيم الإنفعالات	المعرفة الوجدانية	التواصل الإجتماعي	الدرجة الكلية
الرضا عن الذات	0.28 **	0.29 **	0.37 **	0.25 **	0.22 **	0.35 **
الإحساس بالتفوق	0.18 **	0.28 **	0.28 **	0.23 **	0.21 **	0.28 **
اليقينية	0.30 **	0.30 **	0.39 **	0.30 **	0.28 **	0.39 **
القدرة علي تحقيق الأهداف	0.20 **	0.28 **	0.31 **	0.24 **	٢٣٥. **	0.31 **
التوجه التحصيلي	0.31 **	0.29 **	0.41 **	0.29 **	0.28 **	0.39 **
الثقة فى العلاقات	0.28 **	0.29 **	0.37 **	0.25 **	0.22 **	0.35 **
الدرجة الكلية	0.32 **	0.34 **	0.43 **	0.31 **	0.28 **	0.41 **

ن= (٢٤٠) (◆◆= دالة عند 0.01) (◆= دالة عند 0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال موجب بين بعد إدارة الإنفعالات وأبعاد الثقة بالنفس [الرضا عن الذات . الإحساس بالتفوق . اليقينية . القدرة علي تحقيق الأهداف . التوجه التحصيلي . الثقة في العلاقات . الدرجة الكلية للثقة بالنفس] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.28 ، 0.18 ، 0.30 ، 0.20 ، 0.31 ، 0.28 ، 0.32) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01) .

كما يتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال موجب بين بعد التعاطف وأبعاد الثقة بالنفس [الرضا عن الذات . الإحساس بالتفوق . اليقينية . القدرة علي تحقيق الأهداف . التوجه التحصيلي . الثقة في العلاقات . الدرجة الكلية للثقة بالنفس] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.29 ، 0.28 ، 0.30 ، 0.28 ، 0.29 ، 0.29 ، 0.34) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01) .

يتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال موجب بين بعد تنظيم الإنفعالات وأبعاد الثقة بالنفس [الرضا عن الذات . الإحساس بالتفوق . اليقينية . القدرة علي تحقيق الأهداف . التوجه التحصيلي . الثقة في العلاقات . الدرجة الكلية للثقة بالنفس] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي(0.37 ، 0.28 ، 0.39 ، 0.31 ، 0.41 ، 0.37 ، 0.43) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01).

يتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال موجب بين بعد المعرفة الوجدانية وأبعاد الثقة بالنفس [الرضا عن الذات . الإحساس بالتفوق . اليقينية . القدرة علي تحقيق الأهداف . التوجه التحصيلي . الثقة في العلاقات . الدرجة الكلية للثقة بالنفس] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.25 ، 0.23 ، 0.30 ، 0.24 ، 0.29 ، 0.25 ، 0.31) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01). كما يتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال موجب بين بعد التواصل الإجتماعي وأبعاد الثقة بالنفس [الرضا عن الذات . الإحساس بالتفوق . اليقينية . القدرة علي تحقيق الأهداف . التوجه التحصيلي . الثقة في العلاقات . الدرجة الكلية

للثقة بالنفس] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.22 ، 0.21 0.28 ، 0.23 ، 0.28 ، 0.22 ، 0.28) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01).

يتضح من الجدول السابق وجود إرتباط دال موجب بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأبعاد الثقة بالنفس [الرضا عن الذات. الإحساس بالتفوق. اليقينية. القدرة علي تحقيق الأهداف. التوجه التحصيلي. الثقة في العلاقات. الدرجة الكلية للثقة بالنفس] حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط علي التوالي (0.35 ، 0.28 ، 0.39 ، 0.31 ، 0.39 ، 0.35 ، 0.41) وهي قيم تتجاوز القيم الجدولية المطلوبة لمستوي الدلالة الإحصائية عند مستوي (0.01).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من [صالح الداهري ونبيل سفيان (1997). بيرن وباركر Bar-On,Parker (٢٠٠٠)ـ وتزو سكي وآخرين Woitas zewski et al.(٢٠٠١) . سالوفي وآخرين. Salovey et al (٢٠٠٢)ـ رشاد موسى وسهام الحطاب (2003) - بتريدس وآخرون .Petrides et al (٢٠٠٣) ـ تافاني ولوش Tavani&Losh (٢٠٠٣) . بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٣) ليبل وسانيل Leible & Snell (٢٠٠٤) ـ مورفي Murphy (٢٠٠٦) ـ جاليس Gilles (2006) . آمال جودة (٢٠٠٧) . ليلي المزروع (٢٠٠٧)ـ أصلان المساعيد (٢٠٠٨) . عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨) - سينا Sani (٢٠١٠) . ماتين وآخرون . Metin et al (٢٠١٠) . دونالد وآخرون . Donald et al (٢٠١١)] والتي أشارت إلي وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين الذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس.

وقد ترجع تلك النتيجة إلي أن الأشخاص مرتفعي الذكاء الإنفعالي يملكون العديد من المهارات الإجتماعية سواء في الأسرة أو مع الزملاء والتي قد تمكنهم من إقامة علاقات إجتماعية ناجحة والتي من شأنها تخفيض القلق في المواقف الإجتماعية ، ولأن مثل هذه المهارات والقدرات التي يتمتع بها مرتفعو الذكاء الإنفعالي تعد بمثابة قوة وقدرة هامة تؤهل من يمتلكها للتعبير عن نفسه والإفصاح عن رأيه ومواجهة تحديات الحياة بفاعلية والتكيف مع الخبرات الجديدة وهي كلها عوامل تعزز الثقة بالنفس .

كما أن ارتفاع الذكاء الإنفعالي يسهم في زيادة تقدير الفرد لذاته ، كما أن الشخص الذي لديه قدرة عالية في الذكاء الإنفعالي أقدر علي فهم نفسه ومشاعره ومشاعر الآخرين والتحكم فيها وضبطها ومن ثم يزداد لديه الشعور والإحساس بالثقة بالنفس.

ويري كيرنس وآخرون (Chemiss et al.,2000) أن الذكاء الإنفعالي هو الأساس الواقعي للثقة بالنفس وبالذات وبتكامل الشخصية وبالقدرة علي التكيف والمرونة في المواقف الصعبة والواقعية الذاتية والمثابرة والبراعة في التعامل مع الآخرين .

كذلك فإن الأشخاص مرتفعي الذكاء الإنفعالي يملكون قدرة عالية علي عملية الضبط الاجتماعي، وأنهم أكثر فاعلية في حياتهم ،كما أنهم يعرفون كيف وأين يسلكون، كما أنهم يتميزون بالبساطة والصدق وأكثر قدرة من

الآخرين علي ضبط عواطفهم ، كما أنهم أكثر تكيفاً مع المواقف الضاغطة كما أنهم أكثر مراعاة للضمير ومتفائلون ، ويرون أن الفشل يعود إلي أشياء يمكن تغيرها وهي جميعها مكونات للثقة .

كذلك يمكن القول إن الفرد يملك قدر مرتفع من الذكاء الإنفعالي يملك قدرة أكبر على إستخدام الوجدانيات والمعلومات العاطفية بشكل مناسب لحل المشكلات، وصنع القرارات الذكية لمواجهة تحديات المجتمع الحديث، كما يستطيع مواجهة تعقيدات الحياة (Summerfeldt et al., 2006:64) .

بالإضافة إلي ما سبق يسهم الذكاء الإنفعالي المرتفع في زيادة الإنجاز العالي والميل إلي تحليل النفس والتوازن والإستقلال والقدرة علي المناقشة والتفاعل الإجتماعي وتقبل النقد بروح طيبة ، كما يلعب ارتفاع الذكاء الإنفعالي في زيادة نجاح الفرد في المجالات العلمية والعملية والتفوق ، بالإضافة إلي التغلب علي الإنفعالات السلبية وسرعة وسهولة التكيف مع المواقف الطارئة.

أيضاً يمكن القول أن الشخص الذي يملك قدراً عالياً من الذكاء الإنفعالي يستطيع التحكم في الأحداث التي يتعرض لها ، كما يرتفع لديه مستوى الوعي بالذات ،ويكون متفهما ومدركا لحياته ومن ثم تزداد ثقته بنفسه ،ويكون قادراً على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وقادراً على التكيف وأكثر تفاؤلا في الحياة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال القول بأن مرتفعي الذكاء الإنفعالي أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر ميلا للتفاؤل وأقل شعورا بالقلق و يتبادلون العواطف وقليلي التعرض للإحباط بشكل متكرر، وأكثر قدرة على بناء العلاقات الإجتماعية الداعمة.

وفي هذا الصدد يشير بلامي(Bellamy, 2005) إلي أن مرتفعي الذكاء الإنفعالي أكثر فاعلية في حياتهم واثقين من أنفسهم وأكثر قدرة من الآخرين على تحديد عواطفهم الخاصة ومتفائلين، ويرون أن الفشل يعود إلى شيء يمكن تغييره ولا يرجع إلي الصدفة ، كما يستطيعون التحكم بالأحداث الحياتية ، كما أنهم يملكون خصائص قد تكون مساعدة لهم في تقييم عواطفهم ومشاعرهم في الذات وفي الآخرين (Bellamy, 2005: 68) .

ويرى الباحثان أن ارتفاع الذكاء الوجداني يدفع الفرد كي يكون في موضع تقدير وقبول واحترام واعتبار من الآخرين، كما يسهم في زيادة التفاعل الإجتماعي والسعادة والرضا، كما يزيد من التقدير الإجتماعي للفرد ، كما يسهم في حصوله على الثناء من الآخرين والظهور بصورة لائقة ومن ثم تنعكس حالة التقدير هذه علي الفرد نفسه بزيادة ثقته بنفسه.

- **نتائج الفرض الثالث** :

وينص علي " يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال أبعاد متغيرات الذكاء الإنفعالي [إدارة الإنفعالات . التعاطف . تنظيم الإنفعالات . المعرفة الوجدانية . التواصل الإجتماعي] وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الإنحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن الرضا عن

الحياة هو المتغير التابع أو المتنبأ به والمتغيرات المستقلة أو المنبئة هي متغيرات[إدارة الإنفعالات . التعاطف . تنظيم الإنفعالات . المعرفة الوجدانية . التواصل الإجتماعي] والجدول التالي يوضح نتائج تحليل الانحدار :

جدول (٨) يبين نتائج تحليل الإنحدار المتعدد بين أبعاد الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة

المتغيرات	R	R2	معامل الإرتباط المصحح	الخطأ المعياري
الرضا عن الحياة × الذكاء الإنفعالى	0.53	0.28	0.28	12.28

نتائج تحليل التباين Anova

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الإنحدار	14029.771	٢	7014.89	46.50	0.01
باقي الإنحدار	35757.191	٢٣٧	150.87		
الكل	49786.952	٢٣٩			

معاملات الإنحدار

المتغيرات	معاملات الإنحدار غير المعيارية		معاملات الإنحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
	B	Std. Error			
الثابت	44.49	7.670	-	5.80	0.01
إدارة الإنفعالات	0.962	0.144	0.404	6.67	0.01
التواصل الإجتماعي	0.678	0.191	0.215	3.56	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط= (0.28) ويعني هذا أن كل من متغير إدارة الإنفعالات والتواصل الإجتماعي يفسران نسبة تباين مقدارها (0.28 ٪) من متغير الذكاء الإنفعالي أما النسبة الباقية فترجع لعوامل أخري .

كما تشير نتائج الجدول السابق إلي أن هناك متغيران فقط وهما [إدارة الإنفعالات - التواصل الإجتماعي] لديهم القدرة علي التنبؤ بالرضا عن الحياة في حين أن باقي المتغيرات لا يمكن من خلالها التنبؤ بالذكاء الإنفعالي ،ومن خلال الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الإنحدار غير المعيارية علي النحو التالي : الرضا عن الحياة = 44.49 + 0.96 × إدارة الانفعالات + 0.69× التواصل الإجتماعي.

كما يمكن صياغة معادلة الإنحدار المعيارية علي النحو التالي :

الرضا عن الحياة = 0.404 × إدارة الانفعالات + 0.215 × التواصل الإجتماعي.

وتدل المعادلة السابقة على أن إدارة الإنفعالات والتواصل الإجتماعي كمتغيران من متغيرات الذكاء الإنفعالي يسهمان في ابتكار العلاقات

الإيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها بشكل مستمر ، ومن ثم فهما يعدان مؤشران يمكن من خلالهما التنبؤ بزيادة الرضا عن الحياة .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من [وتزوسكي وآخرين Woitas zewski et al.(٢٠٠١) ـ بيتردس Petrides (2003) ـ جانا ورانزجن Gannon& Ranzijn (٢٠٠٥) J جابر عيسي وربيع رشوان (٢٠٠٦) صفاء عجاجة (٢٠٠٧) ـ محمد الرفوع (٢٠١١)] والتي أشارت إلي إمكانية التنبؤ ببعض المتغيرات كالرضا من خلال الذكاء الإنفعالي .

ويمكن تفسير تنبؤ بعد إدارة الإنفعالات وبعد التواصل الإجتماعي كأبعاد للذكاء الانفعالي بمعظم أبعاد الرضا بأن هذين البعدين يسهمان بدرجة كبيرة في تنظيم مشاعر الفرد ومساعدته علي مواجهة الضغوط الحياتية المختلفة التي تواجهه والتغلب على العديد من المشكلات التي تهدد توافقه ورضاه عن الحياة ، وامتلاك القدرة علي التواصل مع الآخرين (Nadalet et al., 2005: 722)

كما يمكن القول بأن الشخص المرتفع في الذكاء الانفعالي خاصة في بعد إدارة الإنفعالات والتواصل الإجتماعي يستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات إنفعالية عن طريق التقدير الصحيح لتلك المشكلات ، حيث تصبح لديه القدرة على التعامل بفاعلية ومرونة مع ضغوطه وهو ما يتيح له تحقيق أهدافه وإرضاء حاجاته ، ومن ثم الشعور بالرضا عن .

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الإعتقاد بمدى القدرة في التحكم بالأحداث الحياتية يتوقف على الوعي الذاتي للأشخاص،على اعتبار أن الوعي الذاتي من المكونات الأساسية للذكاء الإنفعالي ،كما أن الأفراد مرتفعي الذكاء الإنفعالي أكثر فاعلية في حياتهم، ويتفاعلون مع إحساسات الآخرين ولديهم ثقة بأنفسهم ويتحكمون بأنفسهم ويضبطونها، ويمتلكون وعيا ذاتيا مرتفعا يجعلهم متفهمين ومدركين لحياتهم.

كما أن زيادة التواصل الاجتماعي تؤدي إلى زيادة في الرضا عن الحياة، ويسهم فى الإستجابة الفعّالة للأحداث المتغيرة في البيئة، والمرونة في التعامل مع الآخرين أو الحالات أو الظروف المتغيرة بشكل مفاجئ (Gilles,2006:1571)

ويمكن القول بأن التواصل كقدرة من قدرات الذكاء الإنفعالي تساهم في زيادة قدرة الفرد علي التفاعل مع الآخرين بفاعلية واقتدار ومن ثم زيادة التفاهم ، وهو ما قد ينعكس علي رضا الفرد عن نفسه وعن حياته، كما يسهم في جودة التفاعلات الإجتماعية ، وإدراك الدعم الأسري والبعد عن التفاعلات السلبية مع الأصدقاء المقربين.

- **نتائج الفرض الرابع** :

وينص علي " يمكن التنبؤ بالثقة بالنفس من خلال أبعاد الذكاء الإنفعالي [أدارة الانفعالات . التعاطف . تنظيم الانفعالات . المعرفة الوجدانية . التواصل الاجتماعي] وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن الثقة بالنفس هي المتغير التابع أو

المتنبأ به والمتغيرات المستقلة أو المنبئة هي متغيرات[أدارة الانفعالات . التعاطف . تنظيم الانفعالات . المعرفة الوجدانية . التواصل الاجتماعي] والجدول التالي يوضح نتائج تحليل الانحدار .

جدول (٩) يبين معاملات الانحدار لمتغيرات الذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس

المتغيرات	R	R2	معامل الإرتباط المصحح	الخطأ المعياري
الثقة بالنفس × الذكاء الإنفعالي	0.44	0.20	0.19	8.54

نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	د .ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الإنحدار	4238.398	٢	2119.199	29.06	0.01
باقي الإنحدار	17280.785	٢٣٧	72.915		
الكل	21519.183	٢٣٩			

معاملات الإنحدار

المتغيرات	معاملات الإنحدار غير المعيارية		معاملات الإنحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
	B	Std. Error			
الثابت	54.760	4.356	-	12.57	0.01
تنظيم الإنفعالات	0.465	0.095	0.34	4.87	0.01
التعاطف	0.300	0.143	0.15	2.10	0.01

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الإرتباط= (0.20) ويعني هذا أن كل من متغيري[تنظيم الإنفعالات -التعاطف] يفسران نسبة تباين مقدارها (0.20 ٪) من متغير الثقة بالنفس أما النسبة الباقية فترجع لعوامل أخري .

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن متغيري تنظيم الانفعالات والتعاطف يعدان مؤشران يمكن من خلالهما التنبؤ بالثقة بالنفس في حين أن باقي المتغيرات لا يمكن من خلالها التنبؤ بالثقة بالنفس ومن خلال الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الإنحدار غير المعيارية علي النحو التالي : الثقة بالنفس = 54.760 + 0.465 × تنظيم الإنفعالات + 0.300× التعاطف.

كما يمكن صياغة معادلة الإنحدار المعيارية علي النحو التالي : الثقة بالنفس = 0.34 × تنظيم الإنفعالات + 0.15 × التعاطف.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من [وتزوسكي وآخرين Woitas zewsket al. (2001) باتردس وآخرون.Petrides et al (2003) تافاني ولوشTavani & Losh(2003) - آمال جودة (٢٠٠٧)] والتي أشارت إلي إمكانية التنبؤ ببعض المتغيرات كالثقة بالنفس من خلال متغيرات الذكاء الإنفعالي .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة والتي كشفت عنها الدراسة الحالية خاصة ما يتعلق منها بإمكانية التنبؤ بالثقة بالنفس من خلال القول بأن بعدي تنظيم الإنفعالات والتعاطف كمتغيرات للذكاء الإنفعالي يسهمان في زيادة الشعور بالكفاءة والقدرة علي التعامل مع العلاقات البيئية وذلك في ضوء المكون المعلوماتي للانفعالات والذي يعمل كمصدر هام للمعلومات في العديد من مواقف الحياة. ويسهم تنظيم الانفعالات في التنبؤ بالثقة بالنفس ويفسر ذلك بأن تنظيم الفرد لانفعالاته يسهم بشكل كبير في تحسين قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والتعامل معها، كما يسهم في حماية الفرد من الشعور بالخوف والرهبة وعدم الرضا الناتج عن المقارنة الإجتماعية وهو ما يسهم بالتالي في تحسين بعض قدراته كالقدرات الأكاديمية ، والتعامل مع الأصدقاء.

ويمكن تفسير إسهام التنظيم الإنفعالي في التنبؤ بالثقة بالنفس بالقول أن اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم مشاعره الذاتية يحسن لديه مشاعر الضبط الذاتي ويزيد من قدرته على تنظيم مشاعر الآخرين، كما يسهم في تحسين القدرة على التحكم في المواقف المحيطة، كذلك يمكن تفسير النتائج الحالية في ضوء أن استخدام الأفراد لبعض الاستراتيجيات التكيفيه لتنظيم الإنفعالات وإعادة التقدير الإيجابي كاستراتيجيات إعادة التركيز الإيجابي يرتبط بإختفاء مؤشرات القلق والضغوط لديهم وبالتالي تزداد درجة الثقة لديهم .

كما أن مرتفعي الذكاء الإنفعالي خاصة في بعدي تنظيم الانفعالات والتعاطف قد يتميزون بجودة العلاقات الإجتماعية ، وذلك علي افتراض أن تنظيم الإنفعالات والتعاطف من بين المحددات المهمة للتوافق وتكوين علاقات إيجابية مع الأقران والإندماج في البيئة ، كما يسهمان في تجهيز ومعالجة المعلومات الإنفعالية .

كما يمكن القول بأن الفرد الذى لديه القدرة على كيفية التحكم فى مشاعره وانفعالاته يستطيع أن يحيا حياة سعيدة ، كما أنه أكثر قدرة علي ضبط مشاعره والخروج من المواقف الضاغطة التى قد يتعرض لها فى بيئته .

كذلك الحال بالنسبة للأفراد الذين لديهم مهارة التعاطف حيث يعد التعاطف من المؤشرات التى تؤدى إلى نجاح العلاقات الإجتماعية بين الفرد والأقران والآباء والمعلمين والزملاء ،كما يرتبط التعاطف بالتدين والالتزام الأخلاقي والشعور بالمسئولية الاجتماعية، كما يسهم في امتلاك الأفراد لمهارات عالية وجيده على الإتصال والفهم الكبير لذواتهم وللمحيطين بهم بما يتميزون به من فراسة وجدانية ، فضلا عن أن علاقاتهم الشخصية مع الآخرين جيدة ويمتلكون قدرة عالية على تحمل المسئولية الإجتماعية، لذلك يمكن القول بأن التعاطف كبعد من أبعاد الذكاء الإنفعالي يحدد مدى المشاركة الوجدانية للآخر كما يعد دعامة لنشأة علاقات الصداقة.

ويفسر الباحثان قدرة الذكاء الإنفعالي في التنبؤ بالثقة بالنفس لكون الذكاء الإنفعالي ينبئ بالأعمال التي ترتبط بالسلوك كالقيادة وفعالية الفريق وإدارة الأعمال ، وتشير المستويات العليا من الذكاء الإنفعالي إلى أن

زيادة النجاح في أداء الأعمال المختلفة تؤدي إلى زيادة الفعالية والقدرة على التوافق مع الأحداث الضاغطة.

كما يري الباحثان أنه كلما امتلك الفرد فهماً عميقاً لذاته تمكن من التحكم بها ومعرفة ذات الآخرين وبالتالي التأثير فيهم، كما أن ارتفاع مستوى الذكاء الإنفعالي لدى الفرد يعد مؤشراً دالاً على قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعره الشخصية والتعبير والدفاع عنها، والفرد الذي يتميز بمستوى عال من الذكاء الإنفعالي يمتلك قدرة على إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، كما أن قدرته على التوافق تكون عالية ، كما يمتلك المهارة في التعامل مع الظروف الحياتية المختلفة وإيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهه.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الدراسة الحالية قد تحققت من الفرضيات التي قامت عليها ، حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين الذكاء الإنفعالي وكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس ، كما أشارت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة والثقة بالنفس من خلال بعض إبعاد الذكاء الإنفعالي .

- **توصيات الدراسة** :-

بناء علي النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية يوصي بما يلي :

- تصميم برامج إرشادية للأسرة تهدف إلي تعريفهم بأهمية الذكاء الإنفعالي وكيفية مساعدة الأبناء علي تحسينه .
- تضمين مهارات الذكاء الإنفعالي وتدريسها ضمن المناهج الدراسية لطلاب الجامعة.
- توجيه نظر المرشدين النفسيين إلي أهمية الذكاء الإنفعالي في التغلب علي مشكلات عدم الرضا وضعف الثقة بالنفس .
- توجيه نظر الآباء والمتعاملين مع طلاب الجامعة بأهمية دور الذكاء الإنفعالي في تنمية الثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة وكذلك رضاهم عن الحياة .
- عقد ندوات ثقافية وإرشادية بالجامعة لتعزيز العلاقات السوية بين الطلاب .
- تدريس بعض مقررات علم النفس لطلاب الجامعة والتي قد تساهم في تنمية الثقة بالنفس .
- أعداد البرامج التي تساهم في تنمية الذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس والرضا عن الحياة لدي الطلاب .
- توجيه اهتمام المرشدين الطلابيين إلي ضرورة فهم إنفعالات الطلاب وتوجيهها ومساعدتهم في التغلب عليها.

- **بحوث ودراسات مقترحة** :-

بناء علي نتائج الدراسة الحالية يوصي بإجراء الدراسات التالية :-

- علاقة الذكاء الإنفعالي بالتوافق الدراسي وتقدير الذات لدي طلاب الجامعة .
- الذكاء الإنفعالي كمتغير وسيط بين الضغوط الدراسية والتوافق الدراسي
- التنبؤ بالذكاء الإنفعالي من خلال بعض متغيرات الشخصية .

- السعادة النفسية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة .
- الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالإنبساطية والإنطواء والعصابية لدي طلاب الجامعة .
- الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالإيثار والمثابرة ومستوي الطموح .
- دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ووجهة الضبط وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة.
- أثر برنامج لتنمية الذكاء الإنفعالي في السلوك القيادي لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج لتنمية مهارات الذكاء الإنفعالي وتأثيره على وجهة الضبط لدى طلاب المرحلة الجامعية.

- **المراجع** :

أحمد عبد الخالق وسماح الديب (٢٠٠٧) ،التعب المزمن وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة ، *دراسات عربية في علم النفس* ، المجلد(٦)، ع (١) ، ص ص ٩٣- ١٤٧.

أصلان صبح المساعيد (٢٠٠٨)،الذكاء الإنفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدي طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات ، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية* ، المجلد (٦) ، ع (٢)، ص ص ١١١- ١٣٧.

أمال جودة (٢٠٠٧) ،الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدي طلاب جامعة الاقصي ، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* المجلد ٢١، ع(٣) ، ص ص ٦٩٧- ٧٣٨.

بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٣) . التوافق في البيئة الجامعية وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي وقلق المستقبل . *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

بشري إسماعيل أحمد (٢٠٠٨) ، الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، المجلد (١) ع (٢) ، ص ص ٢٨٩- ٣١٣.

جابر عيسى وربيع رشوان (2006)، الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، *مجلة العلوم التربوية والاجتماعية*، كلية التربية ، جامعة حلوان،المجلد(٢) ،ع(4) ، ص ص٤٥- ١٣٥.

جيهان وديع مطر (٢٠٠٤) .أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلي نظرية الذكاء الإنفعالي علي مستوي هذا الذكاء ودرجة العنف لدي الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس . *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

حسن مصطفي عبد المعطي (١٩٩٨) . مقياس الثقة بالنفس " *المقاييس النفسية المقننة*"، الطبعة الأولي ، مكتبة زهراء الشرق ، الزقازيق .

خوله سعد البلوى (٢٠٠٤). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض.

رشا ألديري(٢٠٠٥)،:الذكاء الإنفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دراسي علم النفس ،*مجلة علم النفس العربي المعا* ،المجلد (١)ع (1)، ص ص٦٩ .١١٣

سعد حامد العبدلي (٢٠٠٩) . الذكاء الإنفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

صفاء أحمد عجاجه (٢٠٠٧) .النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدي طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية.

عبد العال عجوة (2002) ،الذكاء الإنفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة ، *مجلة كلية التربية بالإسكندرية* ، المجلد (١٣)، ع (1) ص ص 344 - 250 .

عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨) ،الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية لدي طلبة الجامعة ، *مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية* ، المجلد (16)، ع (١) ، ص ص ٥٨٧- ٦٣٢.

عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (٢٠٠٩) .الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

غادة الجندي (٢٠٠٦). الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.*رسالة ماجستير غير منشورة*،جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الأردن .

فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع زرق (٢٠٠٢)، مقياس الذكاء الإنفعالي مفهومه و قياسه ، *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، ع(٣٨) ، ص ص ١- ٣١.

ليلي المزروع (٢٠٠٧)، فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات جامعة أم القري ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين* المجلد (٨) ،ع (٤) ، ص ص ٦٨- ٨٩.

مجدي محمد الدسوقي(1998) . *مقياس الرضا عن الحياة*، دليل التعليمات،الطبعة الثانية،جامعة المنوفية.

محمد الرفوع (٢٠١١)، الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، جامعة البحرين ، المجلد (١٢)، ع(٢) ، ص ص ٨٤- ١١٩.

نعمات علوان (٢٠٠٨)، الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسية(دراسة ميدانية علي عينة من زوجات الشهداء الفلسطينيين)، *مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية*، المجلد (١٦) ،ع(٢) ، ص ص٤٧٥ - 532 .

Austin, Elizabeth; Saklofske, D. & Egan, V. (2005). Personality, well –being and health correlated of train emotional. Intelligence Personality & Individual Differences, 38(3), 547-559.

Bar-On, R, (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. (In) Bar-On Parker, J. (Eds): The hard book of emotional Intelligence, San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-on, R. Tranel, D. Denburg, N& Bechara, A. (2005): Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. In

John T. Cacioppo, J. Berntson, G: Social Neuroscience: Key Readings, Psychology press, New York.

Busso. L. (2003). The relationship between emotional intelligence and contextual performance as influenced by job satisfaction and locus of control orientation. Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University, San Diego.

Cherniss, C. (2000). "Emotional intelligence: What it is and why it matters". Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New Orleans, L A. www. Eiconsortium.org.

Ciarrochi, J.; Chan, A. & Caputi, P. (2000) A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. Personality and Individual Differences, 28, 539-561.

Ciarrochi, J.; Deane, F. & Anderson, S (2002). Emotional Intelligence Moderates The Relationship between Stress and Mental Health. Personality and Individual Differences. 32, 197-209.

Day, A., Therrien, L. & Carroll, A. (2005). "Predicting psychological health: Assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type a behavior, and daily hassles". European Journal of Personality. (19), 519-536.

Donald et al .,(20١1) Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success Original Research Article Learning and Individual Differences, In Press, Corrected Proof, Available online 14 March: *105-117*

Dulewicz , V. & Higgs , M. (1998) . Emotional intelligence : can it be measured reliably and validity using competency data ? , Competency , 6 (1) .

Dulewicz, V; Higgs, M (1999): Can emotional intelligence be measured and developed. Journal of leadership & organization development, Bradford, vol.20, Iss.5, 242-252.

Emmons, S., & Thomas, A., (2007): Power Performance For Singers: Transcending the Barriers, Oxford Univ. Press, Briton

Franken, R., (1994): Human Motivation-Cal: fornia: brooks cole pub-Lishing company,261

Furnham, A. & Petrides, K. (2003). Trait Emotional Intelligence and Happiness. Social Behavior and Personality, 31,8, 815-824.

Gannon, N. & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality?. Personality and Individual Differences, 38, 1353-1364.

Gardner, J.W. (1988): Leadership development. New management los- Angeles, abstract inter, Vol.6, Iss.1 ,19-26.

Gilles E. Gignac, (2006) Self-reported emotional intelligence and life satisfaction: Testing incremental predictive validity hypotheses via structural equation modeling (SEM) in a small sample Original Research Article Personality and Individual Differences, Volume 40, Issue 8, June 2006: 1569-1577.

Goleman, D. (1995): Emotional intelligence it can matter more than iq. Bantam Books, New York.

Greenspoon, P. & Saklofske, D. (1998). Confirmatory Factor Analysis of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. Personality and Individual Differences, 25, 965-971.

Janse, A.; Uiterwaal, C.; Gemke, R.; Kimpen, J. & Sinnema, G. (2005). A Difference in Perception of Quality of Life in Chronically Ill Children was Found between Parents and Pediatricians. Journal of Clinical Epidemiology, 58, 495–502.

Lee, S. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, Moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. Journal for the Education of the Gifted, 30,1.29-67.

Leible, T. & Snell Jr., W. (2004). Borderline Personality Disorder and Multiple Aspects of Emotional Intelligence. Personality and Individual Differences, 37, 393–404.

Lindlely, L. D. (2001) Personality, other dispositional variables, and human adaptability. Unpublished Ph. D. thesis, university of Iowa state available: www.lip.unmi.com/dissertaions.

Martinez-pons, M. (1997) The relation of emotional intelligence with selected areas of personality functioning. Imagination, Cognition and Personality, 17(1), 3-13.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997): What is Emotional Intelligence in P. Salovey & D. J. Sluyter, p. EDS): Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators, New York: Basic Books, 3-31.

Metin Deniz, Selahattin Avşaroğlu, M. Engin Deniz, Hafız Bek,(2010) Motional intelligence and life satisfaction of teachers working at private special education institutions Original

Research Article Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 2, Issue 2: 2300-2304

Nadalet, L.; Kohl, F.; Pringuey, D. & Berthier, F. (2005). Validation of a Subjective Quality of Life Questionnaire (S.QUA.LA) in Schizophrenia. Schizophrenia Research, 76, 73– 81.

Napa, C.K. (1998). What Makes Alife Good- ? J.of Personality and Social Psychology, 75(1),156-165.

Palmer, B.; Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional Intelligence and Life Satisfaction. Personality and Individual Differences, 33, 1091–1100.

Pasveer, K., (1997): Validating a measure of Self-Trust: the Role Of Attachment Processes, Poster, Presented at The anvil Conference, of the international Network on Personal, Relationship, Oxford Britain

Pau, A., Croucher, R., Sohanpal, R., Muirhead, V., Seymour, K. (2004). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates-a qualitative study. Br. Dent. 197(4), 205-213.

Pellitteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. Journal of Psychology. 136(2), 192-194.

Petrides, K (2003). Gender differences measured and self-estimated train emotional intelligence, Journal of sex Roles, March.

Salovey, P., Mayer, J.D&Caruso, D. R., (2000a): The positive psychology of emotional intelligence.In C.R.Snyder& S.J.Lopez (eds.), the handbook of positive . Oxford University press, New York.

Salovey, p., Sroud, R., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explanations usingthe Trait Beta-Mood Scale. Psychology and Healyh. 17(5),611-627.

Salovey, p.woolery, A. &Mayer, (2001b):Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In C.J.O.fletcher., &M.S.clark (eds.), Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes, MA: Blackwell publishers, Malden ,279-307.

Sani, A. Homayouni ,(2010) relationship between emotional intelligence and personality traits in addicted people, European Psychiatry, Volume 25, Supplement 1: 1329.

Schutte, N., Malouff, M., Simunek, M., McKenley, J.& Hollander, S. (2002). "Characteristic emotional intelligence and emotional wellbeing". Cognition and Emotion. 16(6), 769-785.

Singh, S. K. (2006). Social work professionals' emotional intelligence, locus of control and role of efficacy: an exploratory study. South African Journal of Resource Management, 4(2), 39-45.

Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence and life adjustment a validation study. Working paper series in business administration No.8, Center for economic psychology stockholm, School of Economics, Sweden.

Summerfeldt, L., Kloosterman, P., Antony, M.& Parker, A, (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment". Journal of Psychopathology & Behavior Assessment. 28(1), 57-68.

Sunderland, L., (2004): Speech, language and audio logy ser Services in pubic Schools. Intervention in School and Clinc, 39 (4), 209-217

Svanberg-Miller, A. (2004). Gender Differences in Subjective Wellbeing: A Cross- Cultural Perspective. Paper Presented at 6th Australian Conference on Quality of Life, Deakin University, Australia, 25 November.

Tavani, C. & Losh, F. (2003). "Motivation, self- confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students". Child Study Journal. 33(3), 141-151.

Woitaszewski, A. (2001). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents .Unpublished Ph.D .Thesis, University of Ball State, Available at: www.lib.umi. com/ dissertation.

obeikandl.com

البحث الثالث :

" الفرق بين طلاب الظروف الخاصة والطلاب العاديين في توكيد الذات وحل المشكلات بمدينة مكة المكرمة."

إعداد :

د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني

obeikandl.com

obeikandl.com

" الفرق بين طلاب الظروف الخاصة والطلاب العاديين في توكيد الذات وحل المشكلات بمدينة مكة المكرمة."

د / عبد الوهاب بن مشرب أنديجاني

- **مقدمة**

إن مما يهدف إليه الإرشاد النفسي هو نمو الإنسان نمو سليماً في مختلف جوانبه الشخصية بحيث يكون شخصاً ناجحا في حياته الاجتماعية وفي علاقاته مع الآخرين فلا يعتدي على حقوقهم ولا على حرياتهم،كما لا يسمح لهم بإن يعتدوا على حقوقه ولا على حريته،ومعنى ذلك أن يحقق الفرد درجة مقبولة من التوكيدية في ذاته ،حيث يعرف فرج، (٢٠٠٢م:٥٩)توكيد الذات: مهارات سلوكية،لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة،ذات فاعلية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية (تقدير . وثناء) والسلبية(غضب . احتجاج) بصورة ملائمة ،ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجبارهم على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه ،والمبادرة ببدء ،والاستمرار في، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطةٍ عدم انتهاك حقوق الآخرين،والتوكيدية سلوك مرغوب فيه بل هو ضروريا للفرد لكي يشعر بدرجة مقبولة من تقدير الذات،ويكتسب الفرد التوكيدية من خلال عوامل مختلفة منها طبيعة التربية داخل الأسرة سواء كانت أسرته الأساسية أو الأسرة البديلة،له فعلاقة الأسرة مع الطفل وخصوصا في سنواته الخمس الأولى لها دور كبير في بناء وبلورة شخصية الفرد لمرحلة المراهقة ومن ثم لمرحلة الشباب ،ولكن هل الأسرة،والأسر البديلة تستطيع تربية الطفل عل التوكيدية بحيث يستطيع أن يعبر عن مشاعره بصراحةٍ دون أن يشعر بالتهديد ،وأن تكون لديه المهارة اللازمة في المطالبة بحقوقه بدلا من استخدامه لحيل دفاعية كالعدوان أو الانسحاب مما يدفعه للوقوع في مشكلات مختلفة داخل الأسرة أو المدرسة ،والمشكلات يعرفه دحادحه،(١٩٩٥م:١٥)حل المشكلات: هو الأسلوب العلمي المتضمن عدة مهارات يمكن تعلمها وتعديلها وتحسينها بحيث تهدف في النهاية إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قرار معين من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل. أن من صور توكيد الذات القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، إن قدرة الفرد على حل المشكلات التي يواجهه بطريقة سليمة مؤشر على تحقيق التوكيدية،ويرى الباحث أن هناك قلة في الدراسات التي اهتمت بموضوع التوكيدية وخاصة على الصعيد المحلي وع ذلك فإن دراسة الغامدي،(١٤٢١هـ) ،ودراسة حنان المالكي،(١٤٢٨هـ)،ودراسة القحطاني ،(١٤٣٠هـ) وفي موضوع حل المشكلات،فقد قام دحادحه،(١٩٩٥م) ودراسة أمل عبد الرزاق(٢٠٠٤م) وقد اهتمامات الدراسات السابقة بمتغيرات غير متغيرات الدراسة الحالية،كذلك هناك اختلاف بين بعض الدراسات والدارسة الحالية في مجتمع الدراسة وأهدافها،والدراسة الحالية تهدف إلى دراسة الجوانب التوكيد لدى عينة الدراسة خطوات حل المشكلات ، ويتوقع الباحث أن نتائج الدراسة من الممكن أن يستفيد منها كل دار التربية الاجتماعية ،والمرشدين الطلابيين داخل المدارس،وكل من له علاقة بهذه الفئة.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

تظهر مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحث في مجال التعليم العام وفي مدرسة بها طلاب من دار التربية الاجتماعية حيث لاحظ الباحث أن ردود فعل بعض طالب ذوي الاحتياجات الخاصة"طالب دار التربية الاجتماعية"في الغالب لا يتناسب مع الموقف أو المشكلة التي واجهها الطالب مثل باقي الطلاب العاديين فتكون ردود الأفعال إما مبالغُ فيه فتكون في صور عدوانية،وإما في صور انهزامية يتخللها نوع من الخضوع والضعف ،وقد تكون ردة فعل الطالب تجاه الموقف المشكل اللامبالاة، هذا بالإضافة إلى الحساسية المرتفعة تجاه بعض المواقف المختلفة المتعلقة بالأسرة،كما أن وقوع طلاب دار التربية في مشكلات تربوية متكررة أكثر من أقرانهم من الطلاب العاديين أثارة حفيظة الباحث للدراسة والبحث هل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من مشكلات في توكيد الذات،وهل لديهم مشكلات في حل المشكلات التي يواجهونها ؟ هذا الأمر جعل الباحث يتساءل التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في درجة توكيد الذات.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في درجة خطوات حل المشكلات.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في درجة توكيد الذات.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في خطوات حل المشكلات.
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات توكيد الذات ومتوسطات درجات حل المشكلات لدى أفراد العينة.

أهداف الدراسة:تهدف الدراسة الحالية ما يلي:

- التحقق من وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في توكيد الذات.
- التحقق من وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في حل المشكلات.
- مساعدة المرشدين الطلابيين ومن يقوم على رعاية طلاب دار التربية الاجتماعية وطلاب الجمعية الخيرية على فهم نفسياتهم ونظرتهم لأنفسهم وبالتالي تقديم الإرشاد النفسي المناسب لهم.
- مساعد المرشدين الطلابيين ومن يقوم على رعاية طلاب دار التربية الاجتماعية وطلاب الجمعية الخيرية على فهم طريقة حلهم للمشكلات التي تواجههم ،وبالتالي تقديم الإرشاد النفسي المناسب لهم.
- التحقق من وجود علاقة بين درجة توكيد الذات وبين خطوات حل المشكلات.

- **أهمية الدراسة**:

يواجه الطالب العديد من المواقف اليومية المختلفة و التي تتطلب منه مواجهتا بطرق مناسبة تحقق له تخطي هذه المواقف المشكلة، مع المحافظة على ذاته من الإنخداش أو تحقيرها والتي يتحكم فيها مدى توكيد الفرد لذاته،وقد حظي هذا الجانب اهتمام بعض الباحثين في مجال علم النفس، كما أوصى البعض منهم مثل دراسة الغامدي (١٤٢١هـ)، و القحطاني(١٤٣٠هـ) وودحادحة

(١٩٩٥م) تناول هذا الجانب بدراسة حديثة لمعرفة مدى التغير الذي يطرأ على المجتمع ومدى تقديم وسائل إرشادية مناسبة للعينة غير أن الملاحظ أن الدراسات حول هذه الفئة ومتغرات الدراسة مازالت في حدود علم الباحث محدودة مما دفع بالباحث إلى إجراء هذه الدراسة،وعليه فإن أهمية الدراسة تنبع من جانبين مهمين هما:

- **أولا : الأهمية النظرية :**

تظهر أهمية الدراسة الحالية في تناولها أحد شرائح المجتمع والتي قد تكون منسية من قبل الكثيرين من الباحثين ممن يعملون في مجال علم النفس وبالأخص المهتمين بالإرشاد النفسي. فمن خلال محاولة الباحث الكشف عن دراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية لم يجد الباحث في حدود علمه وبحثه،دراسات تناولت متغيرات الدراسة وعينتها عدا دراسة الغامدي(١٤٢١هـ) ودراسة منال الشريف(١٤٢٩هـ/١٤٣٠هـ)فهي بذلك تسهم في إثراء المكتبة العربية بدراسة علمية حديثة حول طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ممن يعتبرون من أصحاب الظروف الخاصة في توكيد الذات وخطوات حل المشكلات.

- **ثانيا : الأهمية التطبيقية:**

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في: إن عدم تناول هذا الموضوع" توكيد الذات وحل المشكلات لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة"بالدراسة العلمية يمنع تقديم والتوجيه والإرشاد النفسي السليم لعينة الدراسة ومن هم في وضعهم، كما يقل توفر وتهيئة الجو الأسري البديل المتصف بالتوازن والشعور فيه بالأمن والاستقرار النفسي مما قد يكون سبب في انخفاض المستوى العلمي والدراسي لهم،وفي فاعليتهم السلوكية وانخفاض المشاركة الاجتماعية المناسبة،والاستغراق في أحلام اليقظة والاستعداد للعدوان والوقوع في الاكتئاب.ومن هنا تظهر أهمية الدراسة لمعرفة درجة توكيد الذات وخطوات حل المشكلات ليتسنى تقديم البرامج الإرشادية المناسبة،ويتوقع أن تقدم نتائج الدراسة الحالية إلى وزارة التربية والتعليم متمثلة في إدارة التوجيه والإرشاد الطلابي للاستئناس بها والاستفادة منها في إعداد برامج تدريب المرشدين الطلابيين.ووزارات أخرى كوزارة الخدمة الاجتماعية متمثلة في دار التربية الاجتماعية،ودار الملاحظة،مؤسسة التربية النموذجية ومركز التأهيل الشامل والتنمية الاجتماعية وغيرها من المؤسسات التي يمكن أن تكون لها علاقة بهذه الفئة.

- **مصطلحات الدراسة :**

- طلاب الظروف الخاصة: هم أولئك الطلاب الذين يعيشون في دور التربية الاجتماعية سواء كانوا أيتاما . أو يعيشون في هذه الدور بسبب تفكك أسرهم، أو بسبب عدم معرفة أبائهم (لقطاء).
- توكيد الذات : مهارات سلوكية،لفظية وغير لفظية،نوعية موقفية متعلمة،ذات فاعلية نسبية،تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية (تقدير ـ وثناء) والسلبية (غضب . احتجاج) بصورة ملائمة ،ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجبارهم على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه والمبادرة ببدء،والاستمرار في،وإنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه

ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين. فرج(٢٠٠٢م: ٥٩)

- ويعرف الباحث توكيد الذات إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك التوكيدي إعداد فرج (٢٠٠٢م)
- حل المشكلات : هو الأسلوب العلمي المتضمن عدة مهارات يمكن تعلمها وتعديلها وتحسينها بحيث تهدف في النهاية إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قرار معين من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل.دحادحه(١٩٩٥م: ١٥).
- ويقصد الباحث بحل المشكلات بأنها الخطوات العقلية والذهنية التي يستخدمها الطالب عند حله لمشكلة تواجهه.

- **الإطار النظري** :
- **أولا** : **توكيد الذات**:
- **التعريف اللغوي لتوكيد الذات**:

بالرجوع إلى المعاجم اللغوية يتضح أن التوكيد في اللغة من وكد ففي لسان العرب لابن منظور توكيد الشيء بمعنى وكد يقال وكد العقد والعهد أي أوثقه،ويقال أوكدتُه و آكدته إيكادا ، ويقال وكد الرجل السرج توكيد، أي شدّه. وأما في القاموس المحيط للفيروزي أبادي فإن التوكيد من وكد أي أوثقه والتوكيد أفصح من التأكيد.وفي المعجم الوسيط فالتوكيد قسمان هما توكيد توكيد لفظي ويكون بتكرار اللفظ الأول بعينة كقوله تعالى(إذا دكت الأرض دكا دكا) ،وتوكيد معنوي يكون بألفاظ مخصوصة وهي نفس العين مثل جاء زيد نفسه. ومن خلال العرض السابق لمعنى التوكيد من خلال المعاجم اللغوية يتضح أن توكيد الذات على أمر معين محدود ويكون بمعنى تشديد الذات على تحقيق هدف محدد.

- **ثانيا** : **التعريف الاصطلاحي**:

- يعرف الأرضي (١٩٨٥م) توكيد الذات بأنه(ضرورة الالتزام بالمعايير الاجتماعية بحيث لا يكون هناك إضرار بالآخرين وانتهالك لحقوقهم).
- يعرف غريب (١٩٨٦م:٥٠) توكيد الذات بأنه(كل التعبيرات المقبولة اجتماعياً للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية).
- يعرف عمر(١٩٨٨م)توكيد الذات بأنه(قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهات نظره حول أمر من الأمور ،سواء كان متعلقاً بذاته أو بالآخرين ، وذلك بصورة سوية وإيجابية بحيث تكون مقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه).
- ويعرف (فرج،٢٠٠٢م: ٥٩) (توكيد الذات:مهارات سلوكية،لفظية وغير لفظية،نوعية موقفية متعلمة،ذات فاعلية نسبية،تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية (تقدير . وثناء) والسلبية(غضب . احتجاج) بصورة ملائمة ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجبارهم على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه ،والمبادرة ببدء ،والاستمرار في ،وإنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين) .

ومن خلال التعاريف السابقة يرى الباحث بأن توكيد الذات عبارة عن: قدرة الفرد في التعبير عما يدور في خلاجات نفسه بطرق مقبولة اجتماعيا دون عدوانية، أو خضوع و أزلال،والسعي في تحقيق مصلحته والوصول لأهدافه دون الاعتداء على حقوق وحريات الآخرين.

- **توكيد الذات وعلاقته ببعض المصطلحات**:

أنماط التوكيد:يذكر فرج (٢٠٠٢م:٨٠)بأن الباحثون قد اتفقوا على أنماط عدة لتوكيد الذات هي:

- التوكيد المركز:وفيه يعبر الفردِ عن مشاعره وآرائه بشكل مباشرٍ،ويدافع عن حقوقه بطريقة مقبولة اجتماعيا،ولكن على الفرد أن يكون حذرا عند التعبير المباشر لمشاعره وآرائه أن لا يصل إلى درجة تجريح مشاعر الآخرين والإ سوف يقع في مشاكل اجتماعية عديدة.
- التوكيد التعاطفي:وهنا يُسبق الفرد عبارات إيجابية وثناء للشخص المقابل قبل أن يذكر عباراته التوكيدية والتي قد لاٍ تناسب الطرف الآخر.
- التوكيد التصاعدي:حين يواجه الفرد موقفا يتطلب منه التصرف على نحو توكيدي فإنه يقوم بإصدار استجابة بسيطة تكفي لتحقيق هدفه ،ولكن أن لم يستجب الطرف الآخر لهٍ فإنه في هذه الحالة يصعد من الاستجابة التوكيدية ويصبح أكثر حزما إلى أن يصل إلى هدف.
- التوكيد التصادمي:يتوجب صدور هذا النمط عندما تتعارض كلمات الطرف الآخر مع أفعاله أو مع حاجات الفرد حتى يشعر بأنه تصرف بطريقة غير مناسبة .

كما يمكن تقسيم الذات بناً على أنماط التوكيد إلى : الذات المؤكدة . الذات غير المؤكدة الإنسحابية . الذات العدوانية . الذات المترددة غير واضحة المعالم .

- **بعض ملامح الشخصية المؤكدة وغير المؤكدة** :

يذكر فرج (٢٠٠٢م : ٨٣) بعض ملامح الشخصية المؤكدة وغير المؤكدة كما يلي:

م	الشخصية المؤكدة	الشخصية غير المؤكدة
١	يعبر عن آرائه الخاصة والتي قد تكون مخالفة لمن حوله	يحتفظ برأيه لنفسه عندما يختلف مع الآخرين.
٢	يعتذر عن أخطائه بما يتناسب مع الموقف.	يعجز عن الاعتذار المناسب.
٣	يتحدث بصوت واضح.	يتحدث بصوت ونبرة تدل على عدم الثقة.
٤	أقل توترا وأكثر اتزنا	يظهر عليه علامات التوتر والقلق.
٥	يعلق على متحدث عام.	لا يستطيع التعليق على متحدث عام وإذا كان رأيه صائب.
٦	يشكر من يقدم له خدمة.	يخجل أن يشكر من يقدم له خدمة.
٧	يعبر عن غضبه بأسلوب مناسب.	يكتم غضبه في ذاته ويجتره.
٨	لديه قدرة على بداء حوار وإنهائه وتوجيهه.	يصعب عليه إنهاء مقابلة ويستمر فيها.
٩	يستفسر عن الأمور الغامضة عليه.	لا يستطيع أن يستفسر عن أمور غامضة بالنسبة له.
١٠	إذا طلب منه إنجاز شيء ما فوق طاقته يعتذر موضحا مبررات ذلك.	يوافق على أداء ما يطلب منه من خدمات مع اعتقاده بعجزه عن ذلك حتى لا يغضب منه الآخرون.

- **ثانيا : حل المشكلات:**

واجه الإنسان منذ وجوده في الكون مواقف جديدة ، منها ما هو سار ومنها ماهو غير سار،كما أنها قد تكون سهلة ميسرة،أو تكون صعبة معقدة،وقد تتطور إلى مشكلة يعاني منها الفرد وتتحدى قدراته وإمكاناته،فتسير هذه المواقف في منحى لا يرضى عنها الفرد،فيقف موقف المشاهد المضطرب،ويشعر أن هناك شيئا ما يتحداه ويقف أمام راحته ، فتتحرك قدرته وكوامنه وطاقاه فيبدأ التفكير في كيفية حل هذا الموقف والخروج منه وهو فائز،أو على الأقل الخروج بأقل الأضرار الممكنة من هذا الموقف غير السار،وكلما زادت البشرية تطورا زادت مواقفها الصعبة ومشكلاتها وتعددت مجالاتها واختلفت أنواعها وشدتها وتأثيرها في الفرد ، الأمر الذي أدى إلى اختلاف بين المتخصصين والباحثين في تعريفها وتوضيح مفهومها. إلا أن هناك من قام بتعريف المشكلة ومنهم هيجان(١٤٢٠هـ: ٧٩)حيث عرف المشكلة بأنها"حدث يثير القلق والاهتمام لدى الشخص مما يتحتم عليه التعامل مع هذا الحدث.ويعرفٍ إبراهيم،(١٤٢٨هـ :٤٣) المشكلة بأنها"سؤال أو موقف غامض يتطلب توضيحا،أو إجابة،أو تفسيرا، أو معلومات أو حلا له".وهي موقف معين يحتوي على هدف محدد يسعى المرء لتحقيقه. يعرف جمل الليل(١٤١٩هـ:٩٠)المشكلة بأنها تشير إلى الموقف الذي يتعرض له الفرد والذي يمنعه بشكل أو بآخر من تحقيق حاجاته ورغباته والوصول إلى أهدفه،سواء تضمن الموقف معوقات ظاهرة للفرد أو أخرى مجهولة بالنسبة له.ويعرف الشربيني(١٤٢٢هـ:١٢٤)المشكلة بأنها"شعور الفرد بأن الموقف الذي يواجهه ينطوي على فاقد ،أو نقص،أو قصور،أو فجوة و أن الموقف ليس موقفا مستقرا ،بل يحتاج إلى إحداث تغيير فيه والأمر يحتاج إلى حل،"كما عرف العتوم(١٤٢٥هـ:٢٣٧)المشكلة بأنها كل عائق يواجه الفرد وتمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه،ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة.

ومن خلال النظر إلى التعاريف الخاصة بتعريف المشكلات يلاحظ الباحث أن هناك من المنظرين من شبه الموقف المشكل بأنه: موقف نفسي انفعالي فهو حدث يثير القلق لدى الفرد . تغير غير مرغوب في البيئة يسبب للفرد ضغوطا مختلفة . عقبة مادية أو نفسية تمنع تقدم الفرد نحو تحقيق هدفه . موقف غامض يثير في النفس سؤالا أو مجموعة من الأسئلة . شعور الفرد بأن الموقف الذي يواجهه يعاني من نقص أو قصور. كل عائق يواجه الفرد ويمنعه من التفوق .

ويمكن تقسيم المشكلات إلى : موقف نفسي انفعالي . موقف في البيئة الطبيعية والاجتماعية . موقف في الجانب المعرفي . موقف داخل نفس الفرد ليس له حقيقة في الواقع ، أي توهم من الفرد نفسه.

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

- **حل المشكلة**:

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

- **المتغيرات المؤثرة على المشكلة**:

يذكر الخلايلة و اللبابيدي(١٩٩٧م:٩٨) أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على حل المشكلات وهذه العوامل هي:

أ- الاستعداد:

يعني وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم.ويتميز بما يلي:

- أنه يتكون من محصلة مجموعة الأنماط الإستجابية والقدرات التي توجد لدى الفرد في وقت معين.
- أنه يتوقف على النضج الجسمي والعقلي وعلى الاستجابات التي تعلمها الفرد من قبل.
- أنه يحدد أنواع الاستجابات التي يمكن أن يستخدمها الفرد في أي موقف جديد أي أنه يحدد ما يستطيع الفرد أن يفعله
- ويتأثر الاستعداد بعوامل هي : ـ **النضج** : عنصر أساسي في الاستعداد ـ **الخبرة:** إن تزويد الفرد بالخبرة اللازمة المناسبة يجعله أكثر استعداداً لمواجهة المواقف المختلفة.

ب- من العوامل المؤثرة على حل المشكلات الدافعية:

وتعرف الدافعية بأنها:"طاقة كامنة في الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً ،وهذه الطاقة ترسم للكائن أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية"

والدوافع لها وظائف عديدة منها:

- تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة التي تثير نشاطاً معيناً ، أي أن الدوافع تحرر قوى الكائن الحي من عقالها.
- تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل مواقف أخرى.
- أن الدوافع توجه السلوك وجهة معينة.

ج- الخبرة:

وهي : ما لدى الفرد من أفكار ومهارات سابقة تتعلق بالشيء المراد مواجهته وتعلمه وما يتوافر لديه من اهتمامات وأهداف مناسبة لتعلم ومواجهة الموقف الجديد.

- **خطوات حل المشكلات**:

ويرى شواشرة(١٤٢٥هـ:١٨)أن استراتيجية حل المشكلة هي عمليات عقلية معرفية معقدة ،اعتاد الفرد على استخدامها بشكل متكرر لمواجهة أية مشكلة قد يتعرض لها.يذكر الهيجان(١٤٢٠هـ:١٠٨) أن هناك طرقا واستراتيجيات مختلفة

لحل المشكلات ومن هذه الاستراتيجيات الاستراتيجية العامة والتي اتفق عليها كل من بارنز(م١٩٨١)،وكوك وسلاك (١٩٩١م)وهيكس(١٩٩١م)والتي تتكون من ثمانية خطوات هي:

- إدراك المشكلة. هو شعورٍ الفرد بأن هناك شيئاً يسير بصورة غير صحيحة، وقد يكون هذا الإدراك حدسا"شعور" أو من خلال شواهد قوية.
- جمع المعلومات: هو جمع المعلومات التي يتوقع الفرد أنها تساعده على تحديد المشكلة.
- تحديد المشكلة: في هذه المرحلة يقوم الفرد بتشخيص المشكلة بصورة سليمة لتفادي البعد عن الصواب في حل المشكلة والوقوع في مشكلة جديدة.
- توليدِ الأفكار:تمثل هذه الخطوة جوهر المدخل في حل المشكلات والذي يعتمد أساسا على قدرة الفرد على توليد الأفكار والبدائل التي يمكن من خلالها حل المشكلة.
- إيجاد الحل:في هذه الخطوة تتم عملية تقييم الأفكار التي تم طرحها والعمل كذلك على تطويرها وفقا لمعايير محددة تلبي أهداف الفرد من وراء حل المشكلة.
- الحصول على قبول وتأييد الحل:في هذه الخطوة يبحث الفرد عن القبول وتأييد الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالحل الذي تم اختياره للمشكلة، وذلك بهدف النجاح في الحل المشكلة.
- تنفيذ الحل:أي تطبيق الحل الذي تم اختياره والموافقة عليه،ويجب مراعاة اختيار الشخص المناسب الذي سوف يحقق تطبيق الحل بأفضل صورة له.
- متابعة تنفيذ الحل: تهدف هذه الخطوة إلى متابعة تنفيذ الحل . وذلكٍ للوقوف على مدى فعاليته في علاج المشكلة ، فإما أن يكون الحل مناسبا وبذلك يكون قد وصل الفرد إلى تحقيق هدفه،وإما أن الحل غير منإسب وبالتالي عليه الرجوع إلى المرحلة الأولى من عملية حل المشكلة ، بدءا من تحديد المشكلة وجمع المعلومات عنها.

ويذكر بلقيس،وعدس(١٩٩٦م:٣٥٥)مراحل المشكلة في خمس خطوات هي:

- الإحساس بالمشكلة: تشكل خطوة الإحساس بالمشكلة أولى الخطوات وأهمها لفهم المشكلة ، ثم حلها ، وتشتمل على تحديد الأهداف أو الهدف الذي يجب أن يصاغ على شكل نتاج تعليمي.
- تحديد المشكلة وصياغتها: هو وصف طبيعتها وعناصرها على هيئة سؤال.
- البحث عن الحل:بعد صياغة المشكلة على الباحث أن يجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة من المصادر العِديدة المتوافرة،ومن خلال ما يجمع وما لديه من أفكار يستطيع أن يصوغ عددا من الفرضيات لحلول ممكنة قابلة للتجريب.
- اختيار الحل المقترح والمناسب:يتوصل الفرد بعد إجراء الخطوات السابقة إلى مجموعة من الحلول ، وعلى صاحب المشكلة أن يركز على الحلول القابلة للتطبيق في إطار إمكاناته المتوافرة وأهدافه.
- تنفيذ الحل وتقويمه:وهو تسجيل الفرد للتقدم الذي حصل على المشكلة ومدى ملاءمة الحل للمشكلة .

من خلال العرض السابق يتضح للباحث أن هناك عدة طرق واستراتيجيات لحل المشكلة و ليست محددة بطريقة بعينها ، وهذه الطرق المختلفة تجمعها النقاط التالية: ١- الشعور بالمشكلة. ٢- وضع الحلول. ٣- تطبيق الأفضل من بين الحلول التي توصل إليها صاحب المشكلة .ومن خلال ذلك يتوصل الباحث لخطوات حل المشكلة وهي كما يلي:

- أولا: الشعور بالمشكلة: هو إدراك الطالب (الفرد) لوجود نوع من التحدي أو الغموض في موقف ما ومن ثم البحث عن حل مناسب.
- ثانيا: جمع المعلومات لتحديد أبعاد المشكلة:جمع كل المعلومات الممكنة عن المشكلة التي يُتوقع أنها تساعد على تحديد أبعاد المشكلة وتجزئتها وتحليلها إلى عناصرها الأساسية.
- ثالثا: وضع الحلول والمقترحات: هو وضع الحلول والمقترحات التي يمكن أن تسهم في التوصل لحل مناسب للمشكلة.
- رابعا: التأكد من صلاحية الحل "اتخاذ القرار"حيث يختار الفرد حلاً واحداً فقط من بين عدة بدائل وضعها لمواجهة المشكلة الراهنة.
- خامسا: التقييم: هو مدى مناسبة الحل الذي تم اختياره في حل المشكلة والذي يساعد على تحقيق الأهداف.

- **المدارس والنظريات والاتجاهات الفكرية في حل المشكلات**:

يذكرالخلايلة،واللبابيدي(١٩٩٧م:١٠٩)بعض النظريات في علم النفس التي فسرت حل المشكلات ، ومن هذه النظريات:

- **١- النظريات السلوكية**:

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

- **٢- الاتجاه الجشتالطي** Gestalt Approach :

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

يذكرالخلايلة، واللبابيدي(١٩٩٧م:١٠٩) أن هذه النظرية ترى أن حل المشكلات يتوقف على عملية الاستبصار للموقف الذي يتعرض له الفرد عند

مواجهته للموقف المشكل ، حيث يحدث الاستبصار عند الكائن الحي بعد عدة محاولات فاشلة في الوصول إلى الهدف ،حيث يبدأ في التأمل والاستكشاف ويستخدم أسلوبا ما في حل المشكلة ، وقد يكرر الكائن الاستبصار الذي يبدو فيه الكائن في بعض مراحل حل المشكلة كما لو أنه "أدرك العلاقات الداخلية بين عناصر الموقف"والاستبصار يعتمد على قدرة الكائن على الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي للموقف.

- **٣- اتجاه معالجة المعلومات** :

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

- أولا: إن الإنسان كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلم ، حيث لا ينتظر وصول المعلومات إليه،وإنما يسعى إلى البحث عنها ويعمل على معالجتها واستخلاص المناسب منها بعد إجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها مستفيدا في ذلك من خبراته السابقة . الأمر الذي يمكنه من إنتاج تمثيلات معرفية معينة تحدد أنماط سلوكه حيال المواقف أو المثيرات التي يواجهها.
- ثانيا:التأكيد على العمليات المعرفية أكثر من الاستجابة بحد ذاتها ، إذ يفترض أن هذه الاستجابات لا تحدث على نحو آلي إلى المثير، وإنما هي لسلسة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجات.
- ثالثا: تشتمل العمليات المعرفية على عدد من عمليات التحويل للمثيرات أو المعلومات التي تتم وفق مراحل متسلسلة في كل منها يتم تحويل هذه المعلومات من شكل إلى آخر من أجل تحقيق هدف معين،فالمثيرات أثناء معالجتها عبر المراحل الرئيسة الثلاث والتي هي الترميز ،والتخزين،والإسترجاع تخضع لعدد من التغيرات والتحولات يحددها النظام المعرفي اعتمادا على الهدف من المعالجة.ومن الجدير ذكره أن نظام معالجة المعلومات يمتاز بسعة محددة على المعالجة في كل مرحلة من هذه المراحل.
- رابعا: تتألف العمليات المعرفية العليا مثل المحاكمة العقلية "Reasoning" وفهم وإنتاج اللغة "Language" وحل المشكلات "Problem Solving"من عدد من العمليات المعرفية الفرعية البسيطة التي تتضمن عددا من الإجراءات تتمثل في استخلاص خصائص معينة من المثيرات،وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة وتفعيل بعض

المعلومات المخزنة بالذاكرة طويلة المدى للاستفادة منها في تمثيل المعلومات الجديدة،وتخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى،ومقارنة مجموعة المعلومات بمعلومات أخرى،وتحويل المعلومات إلى تمثيلات معينة اعتماداً على قواعد محددة وإلى غير ذلك من العمليات الفرعية البسيطة.

- خامسا: يمتاز نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان بسعته المحدودة "Limited Capacity" على معالجة وتخزين المعلومات خلال مراحل المعالجة (Anderson, 1990) فأثناء مراحل المعالجة هناك سعة محددة لهذا النظام من حيث قدرته على تنازل بعض المعلومات ومعالجتها،ويرجع سبب ذلك إلى أن سعة الذاكرة قصيرة المدى المحددة في تخزين المعلومات من جهة وإلى عدم قدرة الأجهزة الحسية على التركيز في عدد من المثيرات والاحتفاظ بها لفترة طويلة من جهة أخرى.
- سادسا: تعتمد عمليات المعالجة التي تحدث على المعلومات عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاث: الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى وتلعب عوامل مثل الانتباه والإدراك وقدرة الفرد على استرجاع الخبرات السابقة ذات العلاقة دوراً بارزاً في تنفيذ عمليات المعالجة،فما يتم معالجته من معلومات هي تلك التي يتم تركيز الانتباه عليها في لحظة من اللحظات ،وذلك نظراً لسعة نظام معالجة المعلومات المحددة.

- **الدراسات السابقة**:

أ- الدراسات السابقة التي تناولت توكيد الذات:

- دراسة الغامدي(١٤٢١هـ)بعنوان:الشعور بالوحدة النفسية وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.وقد استخدمه الدراسة مقياس توكيد الذات لفرج(١٩٩٨م)،وقد توصلت الدراسة لنتائج منها توجد فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات لصالح غير المحرومين.

- دراسة حنان المالكي(١٤٢٨هـ ، ٢٠٠٧م)بعنوان:الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق وتوكيد الذات لدى طالبات كلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية)بمكة المكرمة،وقد استخدمة الباحثة في الدراسة مقاييس منها مقياس فرج (١٩٩٨م)لقياس توكيد الذات،وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها ،أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاستقلال النفسي عن الوالدين وبين أبعاد توكيد الذات لدى العينة.

- دراسة القحطاني(١٤٢٩هـ)بعنوان :مهارات المحاجة والسلوك التوكيدي والجمود الفكري وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الجامعيين بمدينة الرياض.وقد استخدم الباحث عدة مقاييس تخدم الدراسة منها مقياس فرج (١٩٩٨م)لتوكيد الذات،وتوصلت الدراسة لنتائج منها توجد فروق بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود وطلاب جامعة الملك سعود وهي دالة إحصائية في السلوك التوكيدي لصالح جامعة الملك سعود، بينما في اتخاذ القرار كانت لصالح جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- دراسة منال الشريف(١٤٢٩هـ/ ١٤٣٠هـ)بعنوان :المشكلات التربوية والاجتماعية كما يراها نزلاء دار التربية الاجتماعية للبنين بمكة المكرمة مقترحات لحلها في ضوء التربية الإسلامية.وقد استخدمت الباحثة أداة من تصميمها وهي عبارة عن استبانة مكونة من أربع وسبعين فقرة موزعة على محورين بحيث تحقق أهداف الدراسة وتجيب على تساؤلاتها،وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها عدم وجود خطة للتزاور بين طلاب الدار وأقاربهم وأصدقائهم،كذلك قلة عدد المراقبين مما يؤدي إلى قلة الاهتمام والتوجيه والإرشاد الطلابي،كما تخلو الدار من الأخصائي النفسي الذي يقوم بدراسة حالات الطلاب من الناحية النفسي.

ب- الدراسات السابقة التي تناولت متغير حل المشكلات:

- دراسة: نهاد الشنيقات (١٩٩٦م).بعنوان :استراتيجيات حل المشكلات الشخصية،عند طلبة جامعة اليرموك ،وعلاقتها بمتغيرات الجنس،والتخصص،والمعدل التراكمي.وقد وصلت الدراسة لنتائج منها :وجود أثر ذات دلالة إحصائية للجنس ،لصالح الذكور على استراتيجيات الاتجاه العام في حل المشكلات،وعلى إستراتيجية توليد البدائل،وعلى عامل الثقة في حل المشكلات،ولصالح الإناث على إستراتيجية تعرف المشكلة وتشكيلها.
- دراسة الشافعي(١٩٩٨م).بعنوان: علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية.وقد استخدم الباحث مقاييس منهاى مقياس هبنر وبترسين وذلك لقياس القدرة على حل المشكلات.وقد توصلت الدراسة لنتائج منها الدراسة : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمنطقة السكن.
- دراسة سرحان (٢٠٠٠م). بعنوان: مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.أدوات الدراسة: استخدم الباحث منها مقياس حل المشكلات.وكان من نتائج الدراسة:أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان السكن وحل المشكلات.

- **الدراسات الأجنبية:**

دراسة كل من لين وشين :(Lin,hsiang1996) بعنوان: نمط التعليم الإدراكي المفضل لدى طلاب جامعة تايوان في السنة قبل النهائية .

أهداف الدراسة : التعرف على النمط المفضل للتعليم الإدراكي لدى طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد الدراسة (١٠٠٠)طالب وطالبة من السنة الأولى حتى السنة الثالثة من المرحلة الجامعية في سبع كليات.أدوات الدراسة: تم إدارة استبيان مبني على أنماط التعلم الأربعة المفضلة وهي (السمعي –البصري – الحركي– التذوقي)على المستوى الفردي والجماعي .

نتائج الدراسة: وقد ارتبطت مظاهر الرغبة في التعلم والإنجاز الأكاديمي والمفهوم الإيجابي للذات بالتعلم المبكر للغة الإنجليزية، ولقد أظهر معظم الطلبة بما فيهم الطلبة الضعاف علاقات جيدة بالمعلم ومرفق فيه نص الاستبيان باللغة الصينية وتحليل بيانات الإجابات الصحيحة .

دراسة فليج وآخرين (Peleg,et.el٢٠٠٩) بعنوان: دور المصادر الأسرية وتاريخ الأبوين في استخدام الأشياء الملموسة في حل المشكلات في التوافق السيكلوجي بين التلاميذ.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة دور المصادر الأسرية (نمط الأبوة والتجانس الأسري) والتاريخ الأسري المتعلق بالعقاقير المخدرة على التوافق السيكولوجي لدى التلاميذ في هذه الأسر.

عينة الدراسة: تم جمع بيانات هذه الدراسة عن ١٤٨ تلميذا من أعمار ما بين ٨-١١سنة منهم ٧٢ تلميذا لأبويهم اضطرابات في تناول العقاقير والمخدرات والباقون ٧٦ تلميذا لم يتناول آباؤهم العقاقير والمخدرات ولا أمهاتهم .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الخبرات الذاتية للطفل وخبرات الأم،كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين تفاعل بين الأب والأم ونمط الأبوة والأمومة لديهما على الطفل في حل المشكلات.

- **فروض الدراسة**:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في درجة توكيد الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في درجة خطوات حل المشكلات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في درجة توكيد الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في خطوات حل المشكلات.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات توكيد الذات ومتوسطات درجات حل المشكلات لدى أفراد العينة.

- **إجراءات الدراسة**:

أولا: منهج الدراسة: أستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة الحالية إلى قسمين هما الطلاب العاديون ، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة "الساكنين في دار التربية الاجتماعية "وتعتبر عينة قصديه كلية.وبلغ عددهم(٦٢)طالبا من طلاب دار الرعاية الاجتماعية ، وتم اختيار عينة الطلاب العاديين من نفس مدارس الطلاب (٥٨)طالبا عادي،ومن نفس فصل طلاب دار الرعاية بحيث يتحقق مبدأ التكافؤ وقد تم استبعاد عدد من استمارات الطلاب العاديين لعدم إكمال الطلاب للإجابة على أسئلة المقياسين وقد بلغ عددهم (٦) طلاب .

جدول (١) مجموع المدارس

مجموع المدارس المتوسطة	مجموع المدارس الثانوية
ثلاثة مدارس	خمسة مدارس

جدول (٢) عينة الدراسة وخصائصها

النوع	حجم العينة	متوسط العمر	الانحراف المعيارى
عاديون	٥٨	١٦,٠٥	١,٧٣
طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٦٢	١٦,٠٣	٢,٠٥
المجموع الكلى	١٢٠	١٦,٠٤	١,٨٩

- **ثالثا : أدوات الدراسة :**

استخدم الباحث مقياسين للتحقق من فرضيات الدراسة وهذين المقياسين هما:

١. مقياس توكيد الذات إعداد فرج (١٩٩٨م).

قام المعد الأصلي لمقياس توكيد الذات فر(١٩٩٨م) ببناء المقياس وقد مر إعداده بجميع الخطوات العلمية المطلوب من صدق وثبات،وقد استخدم المقياس في عدة دراسات على البيئة المحلية وعلى عينات مختلفة مثل دراسة الغامدي(١٤٢٠هـ) وهي دراسة ماجستير، ودراسة القحطاني(١٤٣٠هـ) دراسة دكتوراه ،ودراسة حنان المالكي(٢٠٠٧م) دراسة دكتوراه. وعلى هذا يرى الباحث الحالي إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

٢. استبانة حل المشكلات إعداد أنديجاني(٢٠٠٩م).

قام الباحث الحالي بإعداد استبانة حل المشكلات واستخدامه في دراسته للدكتوراه في وقت سابق،وقد مرة بناء الاستبانة بالمراحل العلمية المطلوبة لبناء مثل هذه الاستبانة وهذه المراحل هي:

- قام الباحث بالرجوع إلى التراث العلمي والنظري الذي تناول موضوع حل المشكلات.
- قام الباحث باستعراض المقاييس المتوفرة لديه والتي تبحث حول المشكلات وحلها واستفاد منها في إعداد الاستبانة الحالية.
- الخروج بالعبارات الرئيسة للاستبانة والوصول إلى مجموع المحاور والتي وصلة إلى خمسة محاور هي: المحور الأول: الشعور بالمشكلة، المحور الثاني: جمع المعلومات لتحديد أبعاد المشكلة: المحور الثالث: وضع الحلول والمقترحات: المحور الرابع: التأكد من صلاحية الحل "اتخاذ القرار"، المحور الخامس: التقييم.

وقد تحقق الباحث من صدق وثبات الاستبانة من خلال: عرض الاستبانة في صورتها الأولى إلى عدد من السادة المحكمين ذوي الاختصاص، وبناء علية تم حذف وتعديل بعض العبارات. . إجراء دراسة استطلاعية على عينة مشابه لعينة الدراسة الأساسية وبلغ عددهم ١١٠ طالب. . إدخال إجابات كل طالب على برنامج الحزم الإحصائية SPSS بعد تحويلها إلى أرقام. ثم تم استخراج معامل صدق الاستبانة. كما يلي.

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

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات مع بعضها ، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وأخيراً حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحاور المكونة للاستبانة . والجدول التالي يوضح:حساب معامل ارتباط العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه في استبانة حل المشكلات،وذلك بهدف معرفة درجة ارتباط وتجانس العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه .

جدول (٣): معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في استبانة حل المشكلات :

المحور الأول : الشعور بالمشكلة		المحور الثاني : جمع المعلومات		المحور الثالث : وضع الحلول		المحور الرابع : التأكد من صلاحية الحل		المحور الخامس : تقييم الحلول	
رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"	رقم العبارة	قيمة الارتباط "ر"
١	٠,٢١♦	١٠	٠,٦٤♦♦	٢٣	٠,٣١♦♦	٣٠	٠,٤٣♦♦	٤٠	٠,٤٥♦♦
٣	٠,٥٣♦♦	١١	٠,٦٤♦♦	٢٤	٠,٥٠♦♦	٣١	٠,٥٥♦♦	٤٣	٠,٥٢♦♦
٦	٠,١٥	١٢	٠,٦٨♦♦	٢٥	٠,٣٧♦♦	٣٢	٠,٦٨♦♦	٤٥	٠,٤٩♦♦
٧	٠,٥٤♦♦	١٣	٠,٦٧♦♦	٢٧	٠,٤٧♦♦	٣٣	٠,٤٥♦♦	٤٦	٠,٢٧♦♦
٨	٠,٥٢♦♦	١٤	٠,٦٨♦♦	٢٩	٠,٣٤♦♦	٣٤	٠,٥٧♦♦	٤٧	٠,٤٤♦♦
٩	٠,٤٤♦♦	١٥	٠,٥٦♦♦			٣٥	٠,٤٧♦♦	٤٨	٠,٤٤♦♦
		١٦	٠,٥٣♦♦			٣٦	٠,٥٠♦♦	٤٩	٠,٤٥♦♦
		١٧	٠,٥٨♦♦			٣٧	٠,٥٩♦♦		
		١٨	٠,٥٣♦♦			٣٨	٠,٦٤♦♦		
		٢٠	٠,٥٠♦♦			٣٩	٠,٤٩♦♦		
		٢١	٠,٥٨♦♦						
المجموع	٥ عبارات	المجموع	١١ عبارة	المجموع	٥ عبارات	المجموع	١٠ عبارات	المجموع	٧ عبارات

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

٣- حساب معامل الارتباط بين المحاور المكونة للاستبانة:

جدول (٤) معامل الارتباط بين كل محور والمحاور الأخرى من الاستبانة

	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
المحور الأول	❖❖١,٠٠				
المحور الثاني	❖❖٠,٣٥				
المحور الثالث	٠,٠٣	❖❖٠,٣٢			
المحور الرابع	❖❖٠,٤٢	❖❖٠,٦٢	❖❖٠,٢٨		
المحور الخامس	❖❖٠,٣٧	❖❖٠,٥١	❖❖٠,٢٣	❖❖٠,٤٨	❖❖١,٠٠

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

ثانياً : ثبات الاستبانة: قام بالباحث بحساب ثبات الاستبانة من خلال معامل الفا كرنباخ و من خلال التجزئة النصفية:

جدول رقم (٥) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية:

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

وجدول رقم (٦) معامل الثبات للاستبانة في صورتها النهائية

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

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

استبانة حل المشكلات في صورتها النهائية:

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

جدول رقم (٧) الأرقام النهائية لعبارات كل محور من محاور مقياس حل المشكلات:

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

- **طريقة التصحيح**:

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

جدول (٨) يوضح فئات الاستجابة لمقياس حل المشكلات

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

رابعا : **تطبيق الدراسة**:

نفذت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠ هـ /١٤٣١هـ .

خامسا : **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**:

- الإحصاء الوصفي: استخدم الباحث لمعالجة بيانات الدراسة الحالية برنامج الحزم الإحصائية "SPSS" في استخراج وحساب : التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعيار.
- الإحصاء الاستدلالي: اختبار (ت) (T.test) لمقارنة متوسط مجموعتين.

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**

- **الفرض الأول**:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة و الطلاب العاديين في درجة توكيد الذات. والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩) نتائج الفرض الأول

نوع الطالب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
ذوي الظروف الخاصة	٣,١٥	٠,٣٦٦	- ١,٥	غير دالة (٠,١٣)
طالب عادي	٣,٢٦	٠,٤٠٣		

من خلال النظر في الجدول السابق يتضح قبول الفرض الصفري فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند(٠,١٣)،فقد بلغت قيمة (ت)(١,٥) وهي غير دالة، وهذه النتيجة تخالف نتيجة الغامدي (١٤٢١هـ)غير أن فروق المتوسطات بين المجموعتين يسير إلى وجود فروق بسيطة وهي لصالح الطلاب العاديين بمعنى أن درجة توكيد الذات لدى الطالب العاديين أكبر من

متوسط درجات الطلاب ذوي الظروف لخاصة،وفي مجملها هي أقل من المتوسط الافتراضي لمقياس توكيد الذات حيث بلغ المتوسط الافتراضي (٣,٨٣). ويري الباحث أن هذه النتيجة غير الدالة قد تشير إلى أن الطلاب العاديين هم محرومين في الحقيقة من التربية الحقيقية داخل أسرهم على الرغم من تواجدهم فيها،فقد يكون الاب مشغولا والأم كذلك أو قد يكون الطالب يتيما ، أو أن جو الأسرة غير مناسبا وغير أمنا نفسيا لذلك يعلل الباحث وصول هذه النتيجة لهذا الفرض.

- **الفرض الثاني**:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة و الطلاب العاديين في درجة خطوات حل المشكلات. والجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠) نتائج الفرض الثاني

نوع الطالب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
ذوي الظروف الخاصة	٢,١٠	٠,٢١٩	- ٢,٤٥	دالة (٠,٠١٦)
طالب عادي	٢,٢٢	٠,٢٨٥		

يلاحظ من خلال الجدول السابق رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل،فقد تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)بين أفراد المجموعتين وبلغت قيمت اختبار(ت) (٢,٤٥) وهي لصالح الطلاب العاديين،وهذه نتيجة تتفق مع نتيجة دراسة فليج وآخرون(Peleg,et.el٢٠٠٩) ودراسة ٢٠٠٩ Bobby Hoffman, Gregory Schraw

،ويرى الباحث أن سبب قد يعود لثقة الطالب العادي في قدراته وأخذه للمواقف بدرجة من الموضوعية ودون حساسية مبالغ فيها،كما أنه قد يأخذ الموقف نوع من الجدية والاهتمام على عكس الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة الذي قد يأخذ الموقف بنوع من عدم الاهتمام أو اللامباله الأمر الذي قد يترتب عليه مشاكل أخرى.

- **الفرض الثالث** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في درجة توكيد الذات. . والجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١) نتائج الفرض الثالث

المرحلة الدراسية	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
متوسط	٣,١٩	٠,٣٨١	- ٠,٣١٥	غير دالة (٠,٧٥)
ثانوي	٣,٢١	٠,٣٩٧		

يلاحظ من خلال الجدول السابق قبول الفرض الصفري،ورفض الفرض البديل،حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توكيد الذات بين طلاب المرحلتين المتوسط والثانوي،وبالنظر في المتوسطات يلاحظ أن الفارق قليل جدا غير أنه لصالح طلاب المرحلة الثانوية فهم أكثر توكيدا لذواتهم.ولم يجد

الباحث في حدود بحثه دراسة تتفق أو تخالف هذه النتيجة،غير أن بعض المراجع تذكر عوامل لها دور في درجة توكيد الذات مثل حسين،(٢٠٠٦: ٤٧) حيث يذكر أن من عوامل تشكيل توكيد الذات عوامل ديموجرافية تتمثل في نوع الفرد وعمره ومستوى تعليمه،هذا يشير إلى دور المرحلة التعليمة في توكيد الذات وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية،كما أنه من المفترض أن طلاب المرحلة الثانوية يكونون أكبر سنا وهذا ما أشار إليه المرجع السابق. (حسين ،طه عبد العظيم (٢٠٠٦م)مهارات توكيد الذات ،الإسكندرية دار الوفاء. نقلا عن حنان عبد الرحيم عبد المالكي(١٤٢٨هـ : ١١٢).

- **الفرض الرابع**:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في خطوات حل المشكلات. . والجدول (١٢) يوضح ذلك

جدول (١٢) نتائج الفرض الرابع

المرحلة الدراسية	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
متوسط	٢,١٥	٠,٢٧٤	- ٠,٧٧٦	غير دالة (٠,٤٣)
ثانوي	٢,١٩	٠,٢٤٩		

يلاحظ من خلال الجدول السابق قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البديل،حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خطوات حل المشكلات بين أفراد المرحلتين وبالنظر في المتوسطات يلاحظ أن الفارق قليل جدا وهو لصالح طلاب المرحلة الثانوية.ولم يجد الباحث في حدود بحثه دراسة تتفق أو تخالف هذه النتيجة،غير أن بعض المراجع تذكر عوامل لها دور في حل المشكلات بشكل أفضل ومنها ما ذكره الخلايلة ، واللبابيدي (١٩٩٧م : ٩٨) بعض المتغيرات التي لها تأثر على حل المشكلات ، وهذه المتغيرات هي :

أ- **الاستعداد:** ويعني الاستعداد هنا وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى ،ومن أبرز ما يمتاز به ما يلي:أنه يتوقف على النضج الجسمي والعقلي وعلى الاستجابات التي تعلمها الفرد من قبل.

ب- **الخبرة السابقة :** وهي ما لدى الفرد من أفكار ومهارات سابقة تتعلق بالشيء المراد تعلمه والتفاعل معه.

ويرى الباحث أنه من المفترض أن طالب المرحلة الثانوية يكون قد مر بخبرات واستعدا أكثر مما مر به طالب المرحلة المتوسطة.

- **الفرض الخامس**:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات توكيد الذات ومتوسطات درجات حل المشكلات لدى أفراد العينة. . والجدول (١٣) يوضح ذلك

جدول (١٣) نتائج الفرض الثاني

المتغير	حجم العينة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
توكيد الذات	١٢٠	٠,٥١٤	٠,٠٠٠
حل المشكلات			

obeikandl.com

يتضح من خلال الجدول السابق رفض الفرض الصفري حيث توجد علاقة بين متوسطات درجات توكيد الذات ومتوسطات درجات حل المشكلات لدى أفراد العينة وهي علاقة طردية وذات دلالة إحصائية عند عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بمعنى أنه كلما زادت درجة توكيد الذات كلما زادت قدرة الطالب على حل المشكلات التي يواجهها.وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من Bobby Hoffman, Gregory Schraw(٢٠٠٩) و دراسة Daniel R. Ames(٢٠٠٨).ويرى الباحث أنه كلما كان الفرد أكثر توكيداً كلما أن أكثر ثقة في نفسه وحل المشكلات صورة من صور الثقة بالنفس،وعليه فإن هذه النتيجة طبيعية.

وأمكن إجمال أهم نتائج الدراسة فيما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في درجة توكيد الذات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في درجة خطوات حل المشكلات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في درجة توكيد الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في خطوات حل المشكلات.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات توكيد الذات ومتوسطات درجات حل المشكلات لدى أفراد العينة.

- **توصيات الدراسة**:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج بين الطرب ذوي الظروف الخاصة والطلاب العاديين في توكيد الذات وحل المشكلات بمدينة مكة المكرمة.فإن الدراسة تخلص إلى التوصيات التالية:

- تدريب الطلاب عامة وخصوصاً طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على توكيد الذات.
- تدريب الطلاب عامة وخصوصاً طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على خطوات حل المشكلات.

- **قائمة المراجع**:

أمل محمد السعيد عبد الرازق(٢٠٠٤م)بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة عين شمس ،قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

بلقيس، أحمد،و مرعي ،توفيق(١٩٩٦م) الميسر في علم النفس التربوي،دار الفرقان ،عمان، لأردن.

جمل الليل،محمد جعفر(١٤١٩هـ،١٩٩٨م) المساعدة الإرشادية.

الخلايلة،عبد الكريم،و اللبابيدي،عفاف(١٤١٨هـ،١٩٩٧م)طرق تعلم التفكير للأطفال، دار الفكر ،عمان،الأردن.

دحادحة،باسم محمد علي(١٩٩٥م)أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي،رسالة ماجستير غير منشورة ،تخصص توجيه وإرشاد نفسي،جامعة اليرموك

الزغول،عماد عبد الرحيم(٢٠٠٢م)مبادئ علم النفس التربوي،دار الكتاب الجامعي،العين ،الأمارات العربية المتحدة.

سرحان، محمد عبد الله(٢٠٠٠م)مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية،رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم الدراسات العليا في التربية،جامعة القدس.

الشافعي،فداء سالم(١٩٩٨م)علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة النجاح الوطنية نابلس،فلسطين.

الشربيني ،زكريا،و يسرية صادق(٢٠٠٢م)أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي ،الإبداع ،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر.

شواشرة،عاطف حسن(٢٠٠٤م) اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات، أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة اليرموك،عمان الأردن.

العتوم،عدنان يوسف(٢٠٠٤م)علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق،دار المسيرة،عمان ،الأردن.

العزة،سعيد حسني(٢٠٠٠)تربية الموهوبين والمتفوقين،دار الثقافة ،عمان ،الأردن.

الغامدي، غرم الله عبد الرزاق صالح(١٤٢١هـ)الشعور بالوحدة النفسية وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في مدينتي (مكة المكرمة وجدة)رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى ،كلية التربية،قسم علم النفس.

فرج،طريف شوقي(٢٠٠٢م)توكيد الذات مدخل لتنمية كفاءة الشخصية،دار غريب ،القاهرة،مصر.

مانع،سعيد على(١٤١٦هـ)حل المشكلات،جامعة أم القرى.

نهاد محمد عبد الحميد الشنيقات(١٩٩٦م) استراتيجيات حل المشكلات الشخصية،عند طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيرات المجس،والتخصص ،والمعدل التراكمي،رسالة ماجستير غير منشورة،علم النفس،كلية الدراسات العليا ،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

هيجان،عبد الرحمن أحمد(١٤٢٠هـ،١٩٩٩م)المدخل الإبداعي لحل المشكلات،أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ،مركز الدراسات والبحوث،الرياض.

- **المراجع الأجنبية**:

Lin – Hsiag – Pao , shen – shan – shan , 1996 , Perceptual Learning style , preferences for EFL students in junior colleges in Taiwan , Reports – Research (143) .

Peleg – Oren , Neta ; Rahav Giora ; teichman , 2009 , Role of family Resources and paternal History of substance use problems in psychosocial Adjustment among school aged children , Journal of Drug Education , v38 n3 , p353-371 .

****

obeikandl.com

البحث الرابع :

" مدى ممارسة معلم الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء لمعرفة اثناء تدريس المشكلة الرياضية اللفظية"

إعداد

د / محمد بن علي عوضه الشهري

obeikandl.com

obeikandl.com

" مدى ممارسة معلم الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء لمعرفة اثناء تدريس المشكلة الرياضية اللفظية"

د / محمد بن علي عوضه الشهري

- **المستخلص** :

هدفت الدراسة الى معرفة مدى ممارسة معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة لأربع استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة لحل المشكلة الرياضية اللفظية اثناء التدريس وهي: استراتيجية القراءة المتأنية، استراتيجية استدعاء الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجية المراقبة الذاتية، استراتيجية التقويم ،ومعرفة اثر الخبرة في ذلك من وجهة نظرهم. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٥) معلما من معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة تم اختيارهم عشوائيا، حيث تم استخدام اداة البحث وهي عبارة عن استبانة تقيس درجة الممارسةحيث تم تصميمها بالرجوع الى مسح ادبي موسع في العديد من المراجع ذات العلاقة وكان من أهمها المالكي (٢٠١١) الذي ذكر ان هذه الاربع استراتيجيات هي الاشمل لحل المشكلة الرياضية اللفظية. وتتكون الاستبانة من (٢٧) فقرة موزعة على اربعة محاور كل محور يجيب على مدى درجة الممارسة لاستراتيجية محددة من الاستراتيجيات الأربع، وقد تم التوصل الى ان مدى ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجية القراءة المتأنية عالية جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٧)، بينما كانت درجة الممارسة عالية لاستراتيجية استدعاء الاستراتيجيات المعرفية حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٨٩)، وكذلك كانت درجة الممارسة عالية جدا لاستراتيجية المراقبة حيث كان المتوسط الحسابي (٤,٢١)، واخيرا كانت درجة الممارسة عالية لاستراتيجية التقويم حيث كان المتوسط الحسابي (٤,١٨). كما توصلت الدراسة الى انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة تعزى الى الخبرة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

- **مقدمة**:

التعليم والتعلم أساس تقدم الامم وتطورها والمعلم هو عماد العملية التعليمية، ففي الماضي كان ينظر للمعلم على أنه ملقن وناقل للمعرفة فقط ودوره يقتصر على تحقيق الكفاية التعليمية والمعرفية وهو ما يسمى بالتلقين وماعلىالطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها لأنه كان المصدر الوحيد والأساس للمعرفة والمعلومات، اما اليوم فالوضع يختلف تماما، حيث تعددت ادوار المعلم ومهامه فمنها الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة، وتهيئتهم لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة والتخطيط الجيد لعمليات التعلم والتعليم، وزيادة الدافعية، وتنمية القدرات الابداعية والابتكارية، وإعداد الأنشطة التي تبعث على التحدي والتنوع، والعمل على تفاعل الطلبة وتزويدهم بتغذية راجعة (العدل & عبدالوهاب، ٢٠٠٣؛Pugalee, 2001). كل ذلك يتم مع ادراك المعلم للتحول الحاصل في عمليتي التعليم والتعلم من التمركز حول المنهج الى التمركز حول المتعلم، حيث تنظر الفلسفات التربوية الحديثة الى المتعلم على انه محور العملية التعليمية، لذا يجب اتاحة الفرصة له للمشاركة فيالعملية التعليمية والاعتماد على الذات في التعلم والتركيز على اكسابه مهارات التعلمالذاتي والاتصال والقدرة على الانتاج والابداع واتخاذ القرار بالإضافة الى ضرورة تركيز المعلم على دمج الطالب في انشطة تربوية متنوعة تؤدي إلى بلورة مواهبه وتفجر طاقاته وتنمي قدراته وتعمل على تكامل شخصيته (دروزه، ٢٠٠٠)، وهذا ما تذهب اليه الفلسفة البراغماتية باعتمادها على منهج النشاط في عمليتي التعليم والتعلم.

وتعد الرياضيات من المقررات الدراسية التي تتطلب في تدريسها مهارات وطرق خاصة تستوجب توظيف القدرات العقلية ومهارات التفكير العليا من تفكير استدلالي واستقرائي وابداعي اثناء العملية التعليمية، لذا يجب الاهتمام بمعلم الرياضيات والحرص على تطوير مهاراته لمواكبة كل جديد في استراتيجيات التعليم والتعلم (بطيخ، ٢٠٠٦). ومن ابرز ما ظهر في العقود الثلاثة الماضية ما يعرف بما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا المصطلح "ما وراء المعرفة" يركز على اهتمام المتعلمبمعرفته كيف يفكر ويتعلم،فالوعي بعمليات التفكير هو المكون الأساسي في ما وراء المعرفة، بينما استراتيجيات ما وراء المعرفة هي تلك التييمكن تطبيقها على كل أنواع المهام والتي تنبني على أساس إدراك المتعلم لطريقةتعلمه واسلوب تفكيره، فهي تختلف حسب المهام التعليمية وحسب طبيعة المهمة التي هو بصدد أدائها والمصادر المتوفرة لدى الطالب لإنجاز تلكالمهمة (العدل & عبدالوهاب، ٢٠٠٣؛عبيد،٢٠٠٤). ولعل من أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة التخطيط والتنظيمللمعلومات، ومراقبة الأفكار وتقييمها، وهي استراتيجيات عامة يمكنللطالب تطبيقها واستخدامها على كافة المهام التعليمية حيث أنها بصورة عامة عملياتذهنية تلقائية متتابعة ومنظمة حتى الوصول إلى الهدف التعليمي المرادإنجازه (خطاب، ٢٠٠٧)، ولذا تأتي أهمية الابحاث التي تدرس فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات عموما وفي تدريس حل المشكلة الرياضية على وجه الخصوص والتعرف على مدى ممارسة المعلم لها.

إن أهمية حل المشكلات الرياضية و محاولة إيجاد الطرق و الاستراتيجيات لحلها بدأت منذ عدة عقود و كان من أبرز ما ظهر في أواخر الخمسينيات الميلادية (١٩٥٧) كتاب العالم جورج بوليا بعنوان "How to solve it" "كيف تحلها" وهو يتحدث عن المشكلة الرياضية اللفظية حيث حدد أربع خطوات لحل المشكلة الرياضية ما زالت تستعمل إلى وقتنا الحاضر مع بعض التعديلات والإضافات و الاستراتيجيات غير المؤثرة في الأربع خطوات الرئيسية التي ذكرها وهي: فهم المشكلة، وضع خطة للحل، تنفيذ الخطة ثم التحقق من صحة الحل (الشحات، ١٩٩٩).كما ظهر العديد من استراتيجيات حل المشكلة الرياضية اللفظية ولكن الابحاث تشير إلى أن تعلم هذه الاستراتيجيات ليس بالأمر البسيط لدى الطلاب (المالكي، ٢٠١١) وهنا يبرز دور المعلم في طرح و تعليم وتوضيح مثل هذه الاستراتيجيات حيث أشارت العديد من الدراسات (عريفج وسليمان ٢٠٠٥م؛ البطاينة و آخرون، ٢٠٠٩م) إلى أن إخفاق الطلاب وتدني مستواهم في حل المشكلات الرياضية اللفظية يرجع الى ضعف المامهم ببعض الاستراتيجيات لحل مثل هذا النوع من المشكلات والقدرة على التخطيط والتنظيم، و هنا يجب على معلم الرياضيات إبراز العديد من استراتيجيات حل المشكلة الرياضية اللفظية شريطة أن يكون لديه الإلمام و الوعي الكافي بمثل هذه الاستراتيجيات وأهميتها وأنواعها المختلفة، حيث أن " أهم الاتجاهات الحديثة في تعلم الرياضيات و الذي اثبت فاعليته في تحسين مستوى الطلاب في حل المشكلات الرياضية اللفظية هو استراتيجيات التفكير في التفكير أو التفكير فيما وراء المعرفة" (المالكي، ٢٠١١، ص٥)، ومن هنا برزت أهمية مثل هذه الدراسة التي تدرس مدى ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في حل

المشكلة الرياضية اللفظية لوضوح العلاقة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتحسن في مهارات حل المشكلة الرياضية.

- **مشكلة الدراسة**

أن الثورة المعرفية التي يعيشها عالمنا اليوم يجب أن يصاحبها تفكير عال في استراتيجيات تعليمنا وتعلمنا حتى نتمكن من استيعاب ما يدور حولنا بسهولة وخاصة في المجالات التقنية والمعلوماتية المتسارعة ويتمثل ذلك في صناعة جيل صاعد لديه القدرة على تنمية تفكيره لمواجهة التحديات المختلفة (علي ٢٠٠٤).كما أن معرفة ما وراء المعرفة هي المعرفة التي نستعيدها من الذاكرة حول ما يعرفه الشخص أو يعتقده عن نفسه وعن الاخرين وعلاقتها مع الاهداف والمهام المعرفية الاخرى، وباختصار يمكن وصف معرفة ما وراء المعرفة كمعرفة ووعي وفهم عميق بالإجراءات المعرفية، ورياضيا تعرف. ما وراء المعرفة. على انها العمليات الرياضية والاجراءات والافكار حول طبيعة الرياضيات واستخدام ذلك بفاعلية، حيث ركزت الكثير من الدراسات على اربع مهارات للتحكم في ما وراء المعرفة وهي التنبؤ والتخطيط والملاحظة والتقييم (المالكي، ٢٠١١؛ Brown, 1980; Desoete, et al, 2001). وعليه فإن التحكم في ما وراء المعرفة له علاقة بالأنشطة التي تساعد على التحكم في التفكير والتعلم، وقد خلصتالكثير من الابحاث الى ان مهارات ما وراء المعرفة أداة جوهرية للتعلم الفعال (Caviola, et al, 2009; Pugalee, 2001; Ozsoy and Atman, 2009)، واشارت ابحاث اخرى الى أهمية مهارات ما وراء المعرفة ودورها في النجاح في الرياضيات كما اشارت الى ان الاخفاق في حل المشكلة الرياضية لايعود الى قصور العمليات العقلية لديهم خلال حل المشكلة وانما الى عدم تفعيلها (Borkowski and Thorpe, 1994; DeClercq et al, 2000) . وفي دراسات أخرى مشابهة تم الاشارة الى ان معرفة مهارات ما وراء المعرفة لها دور ايجابي يقدر بـ ٣٧٪ في تحصيل الطلاب في حل المشكلة الرياضية (Desoete et al, 2000, Lucangeli et al, 1995) ، كما ان التدريب الايجابي على ما وراء المعرفة يؤثر ايجابا في حل المشكلة الرياضية، وكان من احدث الدراسات في هذا الجانب دراسة المالكي (٢٠١١) حول أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية والتي خلص فيها الى اربع استراتيجيات يرى انها الأشمل في حل المشكلة الرياضية اللفظية وهي:

- استراتيجية القراءة المتأنية
- استراتيجية استدعاء الاستراتيجيات المعرفية
- استراتيجية المراقبة الذاتية
- استراتيجية التقويم

وكانت دراسة المالكي تقيس أثر استخدام هذه الاستراتيجيات الاربع على التلاميذ بينما الدراسة الحالية تقيس مدى ممارسة معلم الرياضيات لمثل هذه الاستراتيجيات، فهل معلمو الرياضيات يمارسون مثل هذه الاستراتيجيات ويدركون أهميتها في تعليم حل المشكلة الرياضية اللفظية رغم كثرة الأبحاث العلمية التي ترى فاعلية نتائج استخدامها والحث عليها، ومن هنا ظهرت مشكلة البحث التي تتمثل في معرفة مدى ممارسة معلمي الرياضيات لمثل هذه

الاستراتيجيات في حل المشكلة الرياضية اللفظية، وعلى وجه الخصوص تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مدى ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الرياضية اللفظية؟ و بناء على الاستراتيجيات الاربعالمحدد استخدامها في هذه الدراسة فإنه يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

- ما استراتيجيات ما وراء المعرفة المرتبطة بحل المشكلة الرياضية اللفظية؟
- ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية القراءة المتأنية؟
- ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية استدعاء الاستراتيجيات المعرفية؟
- ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية المراقبة الذاتية؟
- ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية التقويم؟
- هل تختلف درجة ممارسة معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة لحل المشكلة الرياضية اللفظية باختلاف سنوات الخبرة؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأربع من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة حل المشكلة الرياضية اللفظيةوادراكهم لأهمية استخدام مثل هذه الاستراتيجيات وكذلك إظهار الدور الواضح لأهمية مثل هذه الاستراتيجيات في حل المشكلات الرياضية اللفظية.

- **أهمية الدراسة** :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع نفسه وهو " مدى ممارسة معلم الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة" والتعرف على واقع ممارستهم من وجهة نظرهم، وتظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

- نشر الوعي بأهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم و تعلم الرياضيات لدى معلمي الرياضيات، وارشادهم إلى أهمية ممارسة مثل هذه الاستراتيجيات في تدريس حل المشكلة الرياضية اللفظية.
- تشجيع المعلمين للعودة إلى الأبحاث في هذا المجال والاستفادة من نتائجها وأهمية التدريب والتدرب عليها.
- مساعدة مخططي المناهج وصناع القرار من خلال الكشف عن واقع ممارسة المعلم لتلك الاستراتيجيات حتى يتمكنوا من رسم سياسات تنموية لتطوير قدرة المعلم على ممارستها.
- تتفق هذه الدراسة مع التطورات القائمة حاليا في مناهج الرياضيات وتركيزها على نظرية البنائية واستجابة للاتجاهات والبحوث المعاصرة التي تنادي بأهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- تمهد هذه الدراسة لدراسات مستقبلية عن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات أخرى من استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال التعرف على واقعهم الذي يمارسونه من وجهة نظرهم وأهم العوامل المؤثرة في ذلك.

- **حدود الدراسة**

- تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة نجران خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.
- اقتصرت الدراسة على أربع من استراتيجيات ما وراء المعرفة و هي استراتيجية القراءة المتأنية، و إستراتيجية استدعاء الاستراتيجيات المعرفية و إستراتيجية المراقبة الذاتية و إستراتيجية التقويم .

- **منهج الدراسة**

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ، باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

- **مجتمع وعينة الدراسة**

مجتمع الدراسة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة نجرانخلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٢/١٤٣٣هـ وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلما للمرحلة المتوسطة تم اختيارهم عشوائيا عن طريق مشرفي الرياضيات.

- **أداة الدراسة**

تم بناء استبانة للكشف عن مدى ممارسة المعلمين لأربع استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلة الرياضية اللفظية تتكون من (٢٧) مفردة وذلك من خلال مراجعة الادبيات التربوية ذات العلاقة بالموضوع، ومن ابرزها الصورة النهائية لبطاقة مراقبة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء حل المشكلة الرياضية اللفظية و التي أعدها المالكي (٢٠١١) باعتماده على العديد من المراجع مثل (Warian,2003 ؛خصاونة،٢٠٠٥ ؛ خطاب، ٢٠٠٧ ؛ الخضر، ٢٠٠٨) و تم تصميمها من قبل الباحث لتصبح أداة مناسبة لقياس مدى ممارسة المعلمين لهذه الاستراتيجياتوفق مقياسليكرت المتدرج الخماسي (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابدا) والحصول على درجة الممارسة بالطرق الاحصائية المختلفة، وهذه الاستراتيجيات هي:

- استراتيجية القراءة المتأنية، وتم رصد خمس ممارسات لقياسها في الاستبانة من رقم (١ – ٥)
- استراتيجية استدعاء الاستراتيجيات المعرفية، وتم رصد سبع ممارسات لقياسها في الاستبانة من رقم (٦ – ١٢)
- استراتيجية المراقبة الذاتية، وتم لرصد سبع ممارسات لقياسها في الاستبانة من رقم (١٣ – ١٩)
- استراتيجية التقويم، وتم رصد ثمان ممارسات لقياسها في الاستبانة من رقم (٢٠ – ٢٧).

- **صدق الاداة** :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة نجران من المتخصصين في طرق تدريس الرياضيات، طرق تدريس العلوم، القياس والتقويم، علم النفس بهدف فحص صياغة ومضمون كل عبارة ومدى تمثيل العبارات لكل محور وقد

أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات حيث تم مراعاة ذلك عند إعداد الصورة النهائية للاستبانة.

- **ثبات الاداة** :

تم حساب معامل الفاكرونباخللاستبانة ككل وكذلك درجة الاتساق الداخلي للمحاور الاربعة، ووجد أن معامل الثبات (٠,٨٧) للأداة ككل مما يدل على أنهاتتمتع بدرجة عالية من الثبات،وقد اعتبرت معاملات الثبات كافية لأغراض هذه الدراسة، وكان معامل الثبات للمحاور الفرعية كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

المحور	القراءة المتأنية	الفهم واستدعاء الاستراتيجيات	المراقبة	التقويم	الثبات الكلى
عدد الفقرات	٥	٧	٧	٨	٢٧
معامل الثبات	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٧٩	٠,٨٧

- **المعالجة الإحصائية**

تم استخدامبرنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الدراسة ولغرض تفسير النتائج ميز الباحث بين خمس تصنيفات في تفسير نتائج الاستبانة في مجال المتوسطات الحسابية لتقديرات درجة ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة كما يلي :

- أعلى من (٤,٢٠ . ٥) وتمثل درجة ممارسة عالية جدا.
- أعلى من(٣,٤٠ . ٤,٢٠) وتمثل درجة ممارسة عالية.
- أعلى من(٢,٦٠ . ٣,٤٠) وتمثل درجة ممارسة متوسطة.
- أعلى من (١,٨٠ . ٢,٦٠) وتمثل درجة ممارسة منخفضه.
- من(١ . ١,٨٠) وتمثل درجة ممارسة منخفضة جدا.

- **مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية**

ما وراء المعرفة: اتجاه في تعليم المهارات المعرفية يؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية وقدرته على التحكم والسيطرة على محاولات التعلم ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر لأدائه (مراد والرياشي ١٩٩٨ ، ص(١٤)).

استراتيجيات ما وراء المعرفة: مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية واساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وأثناءه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والادارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الاخرى (Henson & Eller, 1999 في بدر، ٢٠٠٦ ، ص(١٣)).

المشكلة الرياضية: عبارة عن تساؤل مطروح يبحث عن إجابة أو هدف يسعى المتعلم لتحقيقه (عبيد، ٢٠٠٤؛ بطيخ،٢٠٠٦)

حل المشكلة الرياضية: القدرة على الحصول على نتائج من مقدمات معطاه للوصول الى الحقائق المجهولة عبر ممارسات وانشطة عقلية يستخدم فيها

المتعلم الحقائق المعروفة تحت توجيه المعلم(العدل & عبدالوهاب، ٢٠٠٣ ؛ بطيخ ٢٠٠٦)

كما تم التعريف الإجرائي للاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة كما يلي:

القراءة المتأنية : مدى إدراك وممارسة المعلمأثناء شرحه لمشكلة رياضية لفظية لإرشاد التلاميذ إلى قراءتها بدقة والتعبير عنها بلغته الخاصةومحاولته ايضاح المعطى و المطلوب.

استدعاء الاستراتيجيات المعرفية: مدى إدراك وممارسة المعلم أثناء شرحه لمسألة رياضية لفظية إلى الإشارة إلى أهمية المهارات و الاستراتيجيات المعرفية السابقة واللازمة لحل مثل هذه المشكلة مثل الرسم التوضيحي، البدء من النهاية، حل مسألة أقل معطيات .. وغيرها.

المراقبة الذاتية: مدى ممارسة المعلم أثناء شرحه لإيضاح أهمية مراقبة عمليات الفهم من خلال وضع خطة للعمل قبل حل المشكلة الرياضية و أثناءها و بعدها و مراقبة الطالب للتأكد من التزامه بها أثناء الحل.

التقويم: مدى ممارسة المعلم للتحقق من أن الطالب وصل إلى الهدف من المشكلة وفاعلية الطرق التي استخدمها.

- **الاطار النظري والدراسات السابقة**

ان معرفة المعلم بخبرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة ومدى ارتباط ذلك على وجه الخصوص بحل المشكلة الرياضية اللفظية اصبح من الاهمية بمكان، لذا كان لزاما على معلم الرياضيات التعرف بتوسع على مثل هذه المصطلحات ومضامينها وأهميتها ونتائجها الايجابية في العملية التعليمية.

- **ما وراء المعرفة**

أدخل جون فلافل John Flavell في سبعينيات القرن الماضي مفهوم ما وراء المعرفة في مجال علم النفس المعرفي وكان أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة Metacognition في الأبحاث التربوية (خطاب، ٢٠٠٧)، وقد عرفه فلافل (Flavell,1976) على أنه وعي الفرد بكيفية تعلمه وكيف يتم ذلك التعلم وكيف يستخدم المعرفة المناسبة. وبعد دراسة فلافل وظهور هذا المصطلح ظهرت العديد من الدراسات المتعلقة " بالتفكير في التفكير " وحول ماوراء المعرفة وحول استراتيجيات ما وراء المعرفة وخاصة في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها وأثر ذلك على تحصيل الطالب ودور المعلم في تنمية مهارات التفكير العليا التي تعد من الأهداف الأساسية لتعلم الرياضيات وتقود التلاميذ إلى روح الاستقلال الذهني. وقد أشار المالكي (٢٠١١) إلى أن العديد من الدراسات و الأبحاث أظهرت الارتباط الواضح بين مستوى تحصيل الطلاب و مستوى وعيهم بمهارات ما وراء المعرفة و التي من أبرزها "التنبؤ و التخطيط و التوجيه والتقويم" (ص٦). ومن ابرز ما اشارت اليه الكثير من الدراسات السابقة ما يلي:

- ما وراء المعرفة وممارستها تؤدي إلى زيادة خبره الطالب وتنمي قدرته على أدراك ومراقبة عمليات التعلم (Imel, 2002)
- ما وراء المعرفة يمكن اكسابها للتلاميذ من مواقف مباشرة يقوم بها المعلم(Thameraksa,2004).
- نظرا للدور الفاعل لمهارات ما وراء المعرفة فإنه يقع على عاتق المعلم مسؤولية مساعدة الطلاب على تنمية مثل هذه المهارات، كما انه باستطاعة المعلم في المرحلة المتوسطة تعليم الطلاب مهارات ما وراء المعرفة الرئيسية(خطاب ٢٠٠٧).
- إن وعي المتعلمين بما وراء المعرفة يكون ذو بعد استراتيجي له أثره على انجازهم على عكس من لا يدرك مثل هذه الاستراتيجيات، لأن مثل هذا الوعي يجعل الفرد قادرا على التخطيط والترتيب والملاحظة لتعلمه بطريقة مباشرة تحسن التحصيل(Rahman, 2010).
- إن التلاميذ عندما يمارسون أنشطة ما وراء المعرفة من تقييم وايضاح، والبحث عن مساعده، والمراقبة ومن ثم تنقيح الاجابة ، فان ذلك سيعزز التعلم لديهم (Gama,2004).

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة**

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة عبارة عن عمليات إجرائية يستخدمها المتعلم للتحكم في أنشطته المعرفية مثل استراتيجية: أريد أن أعرف، و التنبؤ، و القراءة المتأنية و المراقبة الذاتية(المالكي،٢٠١١، شحاته ٢٠٠٥، Broyon 2004)، كما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعد عاملا مهما في تنظيم التعلم وإجراءاته ولها الاثر الواضح على السلوك عند حل المشكلة الرياضية فهي تبني الثقة في النفس بالإضافة الى تعزيز المسؤولية وتشجيع التفكير العكسي والمبدع وتنظيم التحصيل المعرفي، وكل ذلك يقود إلى تحصيل دراسي أفضل وزيادة في مستوى الوعي باستراتيجيات التعلم مما يسهل توظيفها بطريقة فاعلة(Memnun , D, Akkaya,a,R,2009). وتشير الدراسات إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة حيث ان هناك علاقة بين الأداء المتدني في حل المشكلات الرياضية اللفظية و عدم القدرة على التخطيط و التنظيم و التحكم في المخزون المعرفي السابق لدى الطالب و هو ما تعالجه استراتيجيات ما وراء المعرفة (طلبه، ٢٠٠٨) اضف الى ذلك ان تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لها فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين وتسهم في تطوير العمليات العقلية لدى المتعلمين وتنقلهم من التعلم الكمي إلى النوعي (بدر ،٢٠٠٦)، كما اشار ابراهيم بهلول (٢٠٠٤) الى ان استراتيجيات ما وراء المعرفة تمكن المتعلمين من التفكير السليم لذا فإن الحاجة ماسة إلى أن يتم استخدامها في مختلف المراحل التعليمية.هذا وقد ذكرت بثينه بدر (٢٠٠٦) أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمين ويساعدهم على اتخاذ القرار المناسب ويجعلهم قادرين على التحكم في عملية التعلم من مراقبة ومتابعة وتقييم، ثم ركزت بدرعلى أن "تحقيق هذه الاستراتيجيات يتطلب معلما مؤهلا ومدربا على كيفية استخدامها بنجاح ويستطيع توظيفها في تحرير طاقات المتعلمين"(بدر، ٢٠٠٦،(ص٦))، لذا اصبحت استراتيجيات ما وراء المعرفة مطلب اساسي وضروري لعملية حل المشكلة الرياضية (ميخائيل ،٢٠٠٠)، ومن هنا تظهر

أهمية قيام المعلم بتطوير قدرات التلاميذ على استخدام مثل هذه الاستراتيجيات بطرق فعالة حتى يصل التلاميذ الى مرحلة تطوير عمليات حل المشكلة واستراتيجياتها.

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة وحل المشكلة الرياضية**:

بالرجوع الى تعريف حل المشكلة الرياضيةالذي يشير الىالحصول على نتائج من مقدمات معطاه للوصول الى الحقائق المجهولة عبر ممارسات وانشطة عقلية يستخدم فيها المتعلم الحقائق المعروفة تحت توجيه المعلم(العدل & عبدالوهاب ٢٠٠٣ ؛ بطيخ، ٢٠٠٦)، إلا أن هناك بعض الصعوبات لدى الطلاب في حل المشكلات الرياضية اللفظية حيث ان حل المشكلة الرياضية يُعد من الانشطة العقلية المعقدة والتي تحتاج إلى توظيف قدرات عقلية أعلى مثل التخيل والتصور والتذكر والتقييم والتحليل والتركيب (بطيخ ، ٢٠٠٦)، بل تعد من أعقد الأنشطة التي يمارسها الطالب على الإطلاق في المقررات الحالية، وخصوصا بعد تطوير مقررات الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة بما يجعلها تقوم على فلسفة النظرية البنائية (المالكي، ٢٠١١). ومن الطرق التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب في حل المشكلات الرياضية اللفظية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث ذكر العديد من الباحثين (خصاونه،٢٠٠٥، الخضر،٢٠٠٨ Ozsoy& Ataman,2009) إن هناك تحسن ملحوظ في حل المشكلة الرياضية اللفظية لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما ان من طرائق التدريس الحديثة ما يجعل تدريس الرياضيات ينمي القدرة على التفكير والإبداع وخاصة في حل المشكلاتومنها استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة نظرا لاعتمادها على التفكير عالي الرتبة ولها الأثر الايجابي الواضح على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي (خطاب، ٢٠٠٧).ومن هنا برز دورالمعلم ليكون نفسه نموذجا أمام تلاميذه في التفكير وحثهم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفةٍ وعليه ممارسة تلك المهارات التي تنمي الإبداع بنفسه أمامهم والسعي حثيثا على تطوير ذاته في هذه الاستراتيجيات، فالطلاب لديهم القدرة على التطبيق اذا تم توعيتهم بذلك ، فقد أشار (خطاب ، ٢٠٠٧) إلى أن أداء الطلاب الضعيف في حل المشكلات الرياضية اللفظية ليس بسبب قلة المعرفة الرياضية ذاتها وانما يعود إلى عدم قدرة الطالب على القيام بعمليات ما وراء المعرفة من تخطيط وتنظيملضعف تدربه عليهاومن هنا يبرز دور المعلم أثناء الممارسة.

لذا أظهرت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة وعي وإدراك الطلبة في حل المشكلات الرياضية اللفظية، حيث اشار البنا (٢٠٠٨) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها دور واضح في تنمية مهارة حل المشكلة الرياضية، كما أشار جاما (Gama,2000) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لحل المشكلة تتمثل في التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم، والمراجعة وتوصل سارفر (Sarver,2006) الى أن الطلاب أثناء حلهم المشكلات الرياضية يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة من قراءة وفهم وتحليل ومن ثم وضع خطة عمل تقوم على الاكتشاف والتطبيق ومن ثم التحقق، بينما ذكر يمير (Yimer, 2004) أن الأداء الضعيف للطلاب في حل المشكلة الرياضية اللفظية

يعود إلى ضعف قدرتهم على التنظيم والمراقبة وليس بسبب قلة المعرفة الرياضية لذا لابد من الاستخدام الأمثل والوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل الطلاب حتى يزيد وعيهم بما يقومون به. وقد شدد فونتاين (Fontaine,R,2010) على ان استراتيجيات ما وراء المعرفة ذات تأثير جوهري في النجاح في حل المشكلة الرياضية نظرا لدورها في تمكين الطالب من تحسين إدارة مهاراته في الرياضيات وتمكنه من التعرف على نقاط الضعف لديه وإمكانية التغلب عليها من خلال التنويع في مهاراته الرياضية حول استراتيجيات ما وراء المعرفة.وفي دراسة بينقوين(Pennquin , et al, 2010) حول استراتيجيات ماوراء المعرفة وتدريب الطلاب ضعيفي التحصيل في حل المشكلة الرياضية اللفظية توصل الباحثين إلى أن هناك أثر إيجابي وتحسن واضح لدى الطلاب ضعيفي التحصيل بعد التدريب على عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة واخيرا أورد وائل (٢٠٠٤) أن هناك أكثر من ثلاثة عشر دراسة توصلت إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات له أثر إيجابي في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضيةكما انه يتيح الفرصة للتلاميذ للمشاركة الايجابية وحفز تفكيرهم.لذا أصبح من أهم أهداف تدريس الرياضيات تعليم التلاميذ كيف يفكرون في تفكيرهم وذلك بتنمية الأنشطة العقلية المختلفة من تخطيط ومراقبة التقدم في الحل مع تقويم الطريقة التي تم استخدامها وهنا يبرز دور المعلم في تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلة الرياضية وذلك من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تنمي مثل هذه القدرات لدى المتعلمين(وائل ،٢٠٠٤)، وهذه في حد ذاتها من العقبات التي يجب على المعلمين تذليلها للتلاميذ في حجرة الدراسة من خلال الممارسة الفعلية.كما أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات بصفه عامه يحسن من قدرة التلاميذ على الفهم وحل المشكلة الرياضية وينمي التفكير ويرشدهم إلى جمع المعلومة وتنظيمها ومتابعتها ومن ثم تقييمها وهذا يقود إلى التأثير الايجابي في التحصيل والقدرة على حل المشكلة الرياضية (عفيفي،٢٠٠٠؛ عبيد ٢٠٠٤؛ حماده، ٢٠٠٧)، وبصفه خاصة فإن فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس حل المشكلة الرياضية اللفظية يؤدي إلى تحسين المهارات ورفع مستوى التحصيل (العزب زهران، ٢٠٠٤)،كما ان هناك علاقة إيجابية بين استخدام مثل هذه الاستراتيجيات وتنمية التحصيل والتفكير الايجابي نحو الرياضيات والقدرة على حل المشكلة الرياضية (عفيفي،٢٠٠٠)، لذا اصبحت استراتيجيات ما وراء المعرفة متطلبا اساسيا وضروريا لحل المشكلة الرياضية في ضوء قدرة الفرد على ضبط أفعالة (بطيخ، ٢٠٠٦)، وحيث أن طبيعة حل المشكلات الرياضية اللفظية يرتبط بفهم قرائي واسع، فقد وجد بعض الباحثين أن الاستراتيجيات الأربع المذكورة في هذه الدراسة هي "الأفضل مناسبة لمعالجة ذلك المحتوى التعليمي من بين استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى" (المالكي، ٢٠١١، ص (٦٧)) ، وممارستها من قبل المعلم يساعد التلميذ على استحضار خبراته السابقة واستثارتها حتى يصل الى حل المشكلة الرياضية بيسر وسهولة .

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة ودور المعلم** :

من المسلم به أن المعلم قدوة للتلاميذ ومثل أعلى لهم خارج إطار الأسرة، فعند استغلال المعلم مثل هذه المعلومة ليكون لهم ايضا قدوة في التفكير، كأن يجعل

تفكيره واستراتيجية تدريسه أثناء ممارسة عملية التعليم تظهر استخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، كتقديم المعلم للنموذج الجيد وإظهار رغبته في اكتشاف الحلول الجديدة عند مناقشة التلاميذ وذلك من خلال طرحه أفكارا جديدة وبدائل للحل، وذلك لان استراتيجيات ما وراء المعرفة تعد من المهارات الإبداعية التي يلزم المعلم عرضها وتدريب التلاميذ عليها(خطاب ،٢٠٠٧). وقد اشارت العديد من الدراسات ان ما وراء المعرفة تساعد المعلمين على إحداث تعلم أفضل للطلاب من خلال زيادة وعيهم بعمليات ومنتجات التعلم وتدريبهم على تنظيم تلك العمليات، ومساعدتهم على ممارسة عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم (العتوم، ٢٠٠٤)،وفي دراسة رحمن وآخرون (Rahman, 2010) والتي تناولت مدى وعي المعلمين بما وراء المعرفة وأثر ذلك على وعي الطلاب بها وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الاكثر وعيا بما وراء المعرفة كان أداء معلميهم في استبيان ما وراء المعرفة اكثر وعيا بهده الطريقة. وفي دراسة سليم (٢٠٠٥) حول مدى وعي المعلمين بدورهم التربوي في القرن الحادي والعشرين توصلتإلى أن المعلمين يدركون أهمية ادوارهم في القرن الحادي والعشرين ومن هذه الادوار التي تطرق اليها الباحث وعيهم بتنمية مهارات التفكير المتعمق حول التأمل والفهم والتحليل، توفير الانشطة الاثرائيةوتدريب التلاميذ على ربط المعارف الجديدة بالقديمة والدقة في الاداء. ومن هنا برز دور المعلم في تكوين الاستراتيجيات اللازمة لدى الطالب وتنمية إدراكه لها ومساعدته على تخطيط وتقويم عملية التعليم، كما ان عليه دعم عمليات ما وراء المعرفة وذلك بطرق عدة منها على سبيل المثال طلب تحديد الخطوات التي توصل بها الطالب للإجابة، لذا من الضروري استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفةلأنها تمكن المعلمين من تنظيم أنشطتهم التدريسية والتخطيط والمتابعة ومن ثم تقييم النتائج، ولهذا لا بد للمعلم أن يفكر بطريقة ما وراء المعرفة حتى يكون تدريسه مبنى على استراتيجية فاعلة(Hartman, 2001)، وقد ركز بطيخ (٢٠٠٦) على أن من أهم عوامل التعليم الجيد للمشكلات الرياضية أن يكون المعلم نفسه مدركا لتفكير طلابه عند حلهم للمسألة الرياضية.

- **نتائج الدراسة** :

- **السؤال الاول**:

ما استراتيجيات ما وراء المعرفة المرتبطة بحل المشكلة الرياضية اللفظية؟

إجابة هذا السؤال تضمنتها الأداة التي تم تصميمها لهذا البحث، حيث تم التوصل الى أربع استراتيجيات تعد الأشمل في حل المشكلة الرياضية اللفظية (المالكي، ٢٠١١) تم سردها في اداة الدراسة.

- **السؤال الثاني**:

ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية القراءة المتأنية؟

للإجابة على هذا السؤال تماستخراج المتوسطاتالحسابية والانحرافاتالمعياريةلاستجاباتأفرادالعينةمرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية على كل فقرة من فقرات مقياس الدراسة المخصصة لمحور استراتيجية القراءة المتأنية، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٥	أوضح للتلاميذ أهمية تحديد المعطى في المشكلة الرياضية اللفظية	٤,٧٦	٠,٤٣٦	عالية جدا
١	أطلب من التلاميذ قراءة المشكلة الرياضية اللفظية بانتباه	٤,٦٨	٠,٥٥٧	عالية جدا
٤	أوضح للتلاميذ أهمية تحديد المطلوب في المشكلة الرياضية اللفظية	٤,٦٤	٠,٤٩٠	عالية جدا
٢	أشجع التلاميذ على قراءة المشكلة الرياضية اللفظية أكثر من مرة	٤,٣٦	٠,٧٥٧	عالية جدا
٣	أطلب من التلاميذ إعادة صياغة المشكلة الرياضية اللفظية بعباراتهم الخاصة	٣,٩٢	٠,٨١٢	عالية
	المحور بصفة عامة	٤,٤٧	٠,٣٧٨	عالية جدا

يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات الاداة ويتضح ان درجة الممارسة عالية جدا للفقرات (٥، ١، ٤، ٢) وعالية للفقرة الثالثة. ويرجع ذلك الى تصور المعلمين انهم يمارسون استراتيجية القراءة المتأنية بدرجة عالية جداوبمتوسط حسابي قدره (٤,٤٧) وبهذا يتضح انهم يتيحون الفرصة للتلميذ بقراءة المشكلة الرياضية ويشجعونه على ذلك ويركزون بصفة مستمرة على ايضاح ما هو معطى وما هو مطلوب في المشكلة الرياضية.

- **السؤال الثالث** :

ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية استدعاء الاستراتيجيات المعرفية؟ .. للإجابة على هذا السؤال تماستخراج المتوسطاتالحسابية والانحرافاتالمعياريةلاستجاباتأفرادالعينةمرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية علىكلفقرةمنفقراتمقياسالدراسة المخصصة لمحور استراتيجية الفهم واستدعاء الاستراتيجيات المعرفية، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٧	اتأكد من فهم التلميذ للهدف من المشكلة الرياضية اللفظية	٤,٤٨	٠,٦٥٣	عالية جدا
٦	أطلب من التلميذ أن يفكر فيما لديه من معرفة حول المشكلة الرياضية	٤,٢٨	٠,٧٩٢	عالية جدا
٨	أحث التلميذ على البحث عن الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة الرياضية	٤,٢٤	٠,٨٧٩	عالية جدا
١١	أطلب من التلميذ التعرف على الاختلافات بين المشكلة الرياضية اللفظية الحالية والمشكلات التى سبق حلها.	٣,٧٦	٠,٩٧٠	عالية
١٠	أشجع التلميذ على استدعاء مشكلة رياضية مشابهة سبق حلها	٣,٦٠	٠,٩٥٧	عالية
١٢	احث التلميذ على بحث امكانية حل المشكلة الرياضية اللفظية بالبدء من النهاية	٣,٤٨	١,١٢٢	عالية
٩	أحث التلميذ على عمل رسم توضيحي للمشكلة الرياضية اللفظية	٣,٤٤	١,١٩٣	عالية
	المحور بصفة عامة	٣,٨٩	٠,٥٤٤	عالية

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات الاداة ويتضح ان درجة الممارسة عالية جدا في الفقرات (٧، ٦، ٨) بينما هي عالية في الفقرات (١١، ١٠، ١٢،٩). ويرجع ذلك الى تصور المعلمين الى انهم يمارسون استراتيجية الفهم واستدعاء الاستراتيجيات المعرفية بدرجة عالية حيث كان المتوسط الحسابي (٣،٨٩) وبذلك فهم يتيحون الفرصة للتلميذ لفهم الهدف من المشكلة الرياضية ويشجعونه على البحث عن الاستراتيجيات المناسبة ومقارنتها بمشكلة رياضية سابقة.

- **السؤال الرابع** :

ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية المراقبة الذاتية؟ .. للإجابة على هذا السؤال تماستخراج المتوسطاتالحسابية والانحرافاتالمعياريةلاستجاباتأفرادالعينةمرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية علىكلفقرةمنفقراتمقياسالدراسة المخصصة لمحور استراتيجية المراقبة الذاتية، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٥	أشجع التلميذ على معاودة قراءة المشكلة ليتأكد أنه في الطريق الصحيح للحل	٤،٤٤	٠،٨٢١	عالية جدا
١٨	أساعد التلاميذ على تعيين (أو تحديد) الخطوة التي يشعرون بصعوبتها أثناء ممارستهم لعملية الحل.	٤،٤٤	٠،٦٥١	عالية جدا
١٤	أحث التلميذ على التساؤل اثناء الحل "أين وصل في حل المشكلة"	٤،٤٠	٠،٧٠٧	عالية جدا
١٣	اساعد التلميذ على وضع تصور متكامل عن هدف المشكلة والمعطى والمطلوب ؟	٤،٢٤	٠،٩٧٠	عالية جدا
١٦	أحث التلميذ على التساؤل اثناء الحل عن مدى اقترابه من تحقيق الهدف	٤،٠٨	٠،٩٠٩	عالية
١٧	أحث التلميذ على التساؤل اثناء الحل هل استخدم الاستراتيجيات التي اختارها	٣،٩٦	٠،٨٤١	عالية
١٩	اناقش التلميذ عن امكانية وجود طريقة أخرى للحل	٣،٩٢	٠،٨٦٢	عالية
	المحور بصفة عامة	٤،٢١	٠،٤٥٥	عالية

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات الاداة ويتضح ان درجة الممارسة عالية جدا في اربع فقرات (١٥، ١٨، ١٤، ١٣) بينما هي عالية في ثلاث فقرات (١٦، ١٧، ١٩). ويرجع ذلك الى تصور المعلمين الى انهم يمارسون استراتيجية المراقبة الذاتية بدرجة عالية جدا وبمتوسط حسابي قدره (٤،٢١) حيث يقومون بمساعدة التلميذ على وضع تصور للمشكلة وان يطرح التساؤلات المناسبة على نفسه اثناء الحل للتأكد من انه في المسار الصحيح والبحث عن امكانية وجود طرق اخرى للحل مما يوفر اطارا تنمو فيه قدرة التلميذ على التساؤل بحرية اثناء الحل

- **السؤال الخامس**

ما مدى ممارسة معلم رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجية التقويم؟ .. للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية علىكلفقرةمنفقراتمقياسالدراسة المخصصة لمحور استراتيجية التقويم، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢٠	أسأل التلميذ لأتحقق من تحقيق الهدف	٤,٦٠	٠,٥٧٧	عالية جدا
٢٧	احث التلميذ على التحقق من الحل والعمليات الحسابية	٤,٤٠	٠,٩١٣	عالية جدا
٢٣	اتحقق من ان الخطوات والإجراءات التي اتبعت كان ترتيبها منطقيا	٤,٣٢	٠,٩٠٠	عالية جدا
٢٥	اتأكد من انه تم التغلب على الصعوبات التي واجهها البعض	٤,٢٨	٠,٧٣٧	عالية جدا
٢٢	اتحقق من ان الخطوات / الإجراءات التي اتبعت كانت ملائمة	٤,٢٠	٠,٧٠٧	عالية
٢٦	اناقش التلميذ هل الحل/ الإجابة ذات معنى	٤,١٢	٠,٦٠٠	عالية
٢١	اناقش التلميذ عن فعالية الأسلوب المتبع في حل المشكلة	٣,٨	٠,٨٣٣	عالية
٢٤	اسأل هل تم استبعاد/ إضافة خطوات معينة خلال حل المشكلة	٣,٦٨	٠,٩٨٨	عالية
	المحور بصفة عامة	٤,١٨	٠,٤٤٢	عالية

يوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات الاداة ويتضح ان درجة الممارسة عالية جدا في ٥٠٪ من الفقرات هي (٢٠، ٢٧، ٢٣، ٢٥)وعالية في الـ ٥٠٪ الاخرى وهي (٢٢، ٢٦، ٢١، ٢٤). ويرجع ذلك الى تصور المعلمين الى انهم يمارسون استراتيجية التقويم بدرجة عاليةوبمتوسط حسابي قدره (٤,١٨) ويناقشون التلميذ في الخطوات والاجراءات ومدى مناسبتها للحل وهل هناك خطوات اخرى يرى التلميذ مناسبتها او صعوبات واجهها اثناء الحل وهل توصل التلميذ الى ان الاجابة ذات معنى.

- **السؤال السادس**

هل تختلف درجة ممارسة معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة لحل المشكلة الرياضية اللفظية باختلاف سنوات الخبرة؟ .. للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة بناء على الاستراتيجيات الاربع موضوع البحث وفقا لسنوات الخبرة كما في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

الاستراتيجية	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
القراءة المتأنية	اقل من خمس سنوات	١٣	٤,٣٥	٠,٤٠١
	خمس سنوات فاكثر	١٢	٤,٦٠	٠,٣١٩
استدعاء الاستراتيجيات المعرفية	اقل من خمس سنوات	١٣	٣,٧٤	٠,٥٠٥
	خمس سنوات فاكثر	١٢	٤,٠٥	٠,٥٥٩
المراقبة الذاتية	اقل من خمس سنوات	١٣	٤,٢٥	٠,٤٠٨
	خمس سنوات فاكثر	١٢	٤,١٦	٠,٥١٦
التقويم	اقل من خمس سنوات	١٣	٤,١٤	٠,٤٢٣
	خمس سنوات فاكثر	١٢	٤,٢٢	٠,٤٧٦

ومن الجدول (٦) يتضح ان هناك فروق بين درجات متوسطات درجة ممارسة المعلمين للاستراتيجيات الاربع لصالح من تجاوزت خبراتهم الخمس سنوات في ثلاث استراتيجيات وفقا لسنوات الخبرة، ولكن هل هذه الفروق ذات دلالة احصائية؟ ولمعرفة ما اذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الخبرة كما في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القراءة المتأنية	بين المجموعات	٠,٣٧٨	١	٠,٣٧٨	٢,٨٤٩	٠,١٠٥
	داخل المجموعات	٣,٠٥٢	٢٣	٠,١٣٣		
استدعاء الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	٠,٦٠٨	١	٠,٦٠٨	٢,١٤٨	٠,١٥٦
	داخل المجموعات	٦,٥١٥	٢٣	٠,٢٨٣		
المراقبة الذاتية	بين المجموعات	٠,٠٤٦	١	٠,٠٤٦	٠,٢١٥	٠,٦٤٧
	داخل المجموعات	٤,٩٣٨	٢٣	٠,٢١٥		
التقويم	بين المجموعات	٠,٠٤٥	١	٠,٠٤٥	٠,٢٢٣	٠,٦٤١
	داخل المجموعات	٤,٦٤٦	٢٣	٠,٢٠٢		

يتبين لنا من الجدول (٧) انه لا توجد فروق داله احصائيا عند المستوى (٠,٠٥) بين اراء المعلمين حول ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة المعنية في هذه الدراسة تعزى الى سنوات الخبرة.

- **المناقشة والتوصيات** :

اظهرت الدراسة ان درجة ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة لأربع استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة لحل المشكلة الرياضية اللفظية كانت بناء على المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة على المقياس مرتفعة حيث حازت درجة ممارسة"استراتيجيةالقراءة المتأنية" على المرتبة الاولى بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٧) ودرجة ممارسة عالية جدا، بينما حازت درجة ممارسة"استراتيجية المراقبة الذاتية"على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤,٢١) ودرجة ممارسة عالية جدا، بينما حازت درجة ممارسة "استراتيجية التقويم" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤,١٨) ودرجة ممارسة عالية، واخيرا حازت درجة ممارسة "استراتيجيةاستدعاء الاستراتيجيات المعرفية"على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٩) ودرجة ممارسة عالية. اما فيما يتعلق بالمفردات على مستوى المقياسككل فقد حازت المفردة " توضيح أهمية المعطى في المشكلة الرياضية" على اعلى ممارسة وبمتوسط حسابي وقدره (٤,٧٦) بين جميع مفردات المقياس ككل وحازت المفردة" حث التلاميذ على عمل رسم توضيحي للمشكلة الرياضية " على ادنى ممارسة وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٤)، وعليه فإن مدى ارتفاع متوسطات درجة الممارسة لدى المعلمين يدل على ارتفاع مدى وعيهم بأهمية هذه الاستراتيجيات، وقد تتفق هذه الدراسة من حيث وعي المعلم العام بالمستجدات مع دراسة سليم (٢٠٠٥) حول مدى وعي المعلمين بدورهم التربوي في القرن الحادي والعشرين والتي توصلتإلى

أن المعلمين يدركون أهمية ادوارهم في القرن الحادي والعشرين والتي كان من ابرزها وعيهم بتنمية مهارات التفكير المتعمق حول التأمل والفهم والتحليل وتدريب التلاميذ على ربط المعارف الجديدة بالقديمة والدقة في الاداء.

كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن مدى ارتباط درجة ممارسة افراد العينة للاستراتيجيات موضع الدراسة مع عامل سنوات الخبرة واظهرت الدراسة انه لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات افراد العينة يعزى الى سنوات الخبرة، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين الاقل خبرة يعملون بجد ومثابرة لإثبات الجدارة وكسب الثقة كما يشير ذلك الى قناعة المعلمين (مهما كانت خبرته) بتطبيق استراتيجيات مختلفة بصفة عامة لإدراكهم لدورها في فهم التلاميذ للمسائل الرياضية.

وأخيرا توصي الدراسة بالاتي:

- عمل دراسات مشابهة على معلمي الرياضيات للمراحل التعليمية المختلفة وكذلك تطبيقها على المعلمين والمعلمات لمعرفة اثر الجنس على ممارسة مثل هذه الاستراتيجيات.
- عمل دراسة مشابهة على ممارسة استراتيجيات اخرى ومقارنة نتائجهابالاستراتيجيات الحالية.
- عمل دراسة مشابهة وتوسيعها على مختلف مناطق المملكة والاخذ في الاعتبار عدة عوامل مثل الدورات التدريبية، نوع المؤهل تربوي/غير تربوي.
- عمل دراسات مشابهة ودراسة علاقة درجة الممارسة بالتحصيل لدى الطلبة.
- تضمين الكتب الدراسية التي تحتوى على فصول في المشاكل الرياضية ادلة ارشادية عملية موسعة على كيفية ممارسة مثل هذه الاستراتيجيات بفاعلية.

• المراجع :

١) خطاب، احمد علي (٢٠٠٧). اثر استخدام ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي. رسالة ماجستير ، جامعة الفيوم.

٢) العدل، عادل محمد و عبدالوهاب، صلاح شريف (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهاراتما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا. مجلة كلية التربية (التربيةوعلم النفس) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٧ ، الجزء الثالث.

٣) الشحات، مجدي (١٩٩٩). تشخيص وعلاج القصور في حل المشطلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤) المالكي ، عوض بن صالح (٢٠١١). اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الاول متوسط بمدينة مكة المكرمة. دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٦٦، ص ٥٤ - ٩٩.

٥) العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر، عمان الاردن.

٦) شحاته، حسن محمد (٢٠٠٥). التعليم وصناعة العقول المفكرة، المؤتمر العلمي الثالث مناهج ما قبل الجامعي، ٧- ٩ مايو ، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.

٧) دروزة، افنان نظير.(٢٠٠٠). دور المعلم في عصر الانترنت والتعليم عن بعد. ورقة عرضتفي مؤتمر التعليم عن بعد ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات،جامعة القدسالمفتوحة،عمان،الاردن
٨) الخضر، نوال سلطان (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات الرياضية لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية بالقصيم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القصيم.
٩) بهلول، ابراهيم (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٣).
١٠) بدر، بثينة محمد (٢٠٠٦). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. مجلة مستقبل التربية العربي ، مجلد (١٢) عدد (٤١).
١١) البطاينة، اسامة محمد وآخرون (٢٠٠٩). صعوبات العلم : النظرية والممارسة. الطبعة الثالثة دار المسيرة، عمان، الاردن.
١٢) خصاونة، لانا عبدالكريم (٢٠٠٥). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الاساسي. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك
١٣) عريفج، سامي و سليمان، نايف (٢٠٠٥). اساليب تدريس الرياضيات والعلوم. دار الصفاء للنشر، عمان الاردن.
١٤) بطيخ ، فتيحة أحمد (٢٠٠٦). اثر استخدام بعض النماذج العالمية لمقاييس تقدير حل المشكلة الرياضية القائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين اداء الحل وتدريسها لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات. المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الانسان العربي - مصر ، مج ٢ ص ٤٥٠ - ٥٠٥.
١٥) عفانة ، عزو؛ نشوان ، تيسير محمود (٢٠٠٤). اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الاساسي بغزة. المؤتمر العلمي الثامن - الابعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي - مصر ، مج ١، ص ٢١٣ - ٢٣٩.
١٦) جروان ، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان ، الأردن ، دار الكتابالجامعي.
١٧) مراد، محمود & الرياشي، حمزة (١٩٩٨). فعالية استراتيجيتين لم وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوي. مجلة كلية التربية ببنها، عدد ابريل ١٩٩٨.
١٨) سليم، محمد محروس (٢٠٠٥). إدراك معلمي التعليم الاساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية، جامعة اسيوط.
١٩) علي ، وائل عبدالله (٢٠٠٤). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ٩٦، ص ١٩٢ - ٢٦٤.
٢٠) عفيفي ، أحمد محمود أحمد (٢٠٠٨). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٤١، ص ١٤ - ٦٨.
٢١) البنا، مكة عبدالمنعم (٢٠٠٨). استراتيجية مقترحة ضوء ما وراء المعرفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة حساب المثلثات لدى طلاب الصف الاول ثانوي. مجلة تربويات الرياضيات - مصر ، مج ١١، ص ٣٤ - ٧٩.

٢٢) عبيد، وليم (٢٠٠٤). المعرفة وما وراء المعرفة: المفهوم والدلالة. المؤتمر العلمي الرابع " رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة" الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٧ – ٨ / ٧/ ٢٠٠٤، القاهرة.

٢٣) زهران، العزب محمد (٢٠٠٤). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الاول ثانوي. مجلة تربويات الرياضيات مجلد (٧) العدد (١).

٢٤) حمادة، محمد محمدود (٢٠٠٧). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة مع القصة في تنمية الفهم القرائي والتحصيل والميول القرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (١٠).

25) Broyon, M. A. (2004). Metacognition and spatial development: effects of modern and sanskit schooling. (online) www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages

26) Yimer, A. (2004). Metacognitive and cognitive functioning of college students during mathematical problem solving. (Doctoral thesis) Illinois State University.

27) Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34,* 906–911.

28) Ozsoy, Gokhan (2011) An investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement. Asia Pacific Educ. Rev. 227–235

29) Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self–regulation and motivation: A life–span perspective on underachievement. In D. H. Schunk& B. J. Zimmerman (Eds.), Selfregulation of learning and performance. Issues Educational Applications (pp. 45–100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

30) Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Sprio, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

31) Desoete, A., Roeyers, H., &Buysse, A. (2001a). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. Journal of Learning Disabilities, 34, 435–449.

32) Caviola, S., Mammarella, I. C., Cornoldi, C., &Lucangeli, D. (2009). A metacognitive visuospatial working memory training for children. International Electronic Journal of Elementary Education, 2(1), 123–136

33) Pugalee, D. K. (2001). Writing, mathematics, and metacognition: Looking for connections through students' work in mathematical problem solving. School Science and Mathematics, 101, 236–245.

34) Ozsoy, G. & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on problem solving achievement. International Electronic Journal of Elementary Education, 1(2), 67–82.

35) De Clercq, A., Desoete, A., &Roeyers, H. (2000). EPA 2000: A multilingual, programmable computer assessment of off–line

metacognition in children with mathematical learning disabilities. Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 32, 304–311.

36) Lucangeli, D., Galderisi, D., &Cornoldi, C. (1995). Specific and general transfer effects of metamemory training. Learning Disabilities Research and Practice, 10, 11–21.

37) Erez, G. and peled , I. (2001) " Cognition and metacognition : Evidence of higher thinking in problem – Solving of adolescents with mental retardation " education and training in mental retardation and developmental disabilities , No (30) vol (1) , pp 83

38) Imel , S (2002) . " Metacognitive Skills for Adult Learning " . Trends and Issues Alert , No. 39 . Available at : http://www.cete.org/acve/docs/tia00107.pdf

39) Thamraksa , c.(2004)." Metacognition : A Key to Success for EFL Learners " . BU Academic Review, Vol (4) , No . (1).

40) Tanner , H . & Jones , S (2000). Assessing Children's Mathematical Thinking in Practical Modeling Activities. University of Wales Swansea . Available at :

41) http://math.unipa.it/~grim/ATanner.PDF

42) Lee, M, & Baylor, A. L ." Designing Metacognitive Maps for Web–Based Learning ". Educational Technology & Society, Vol . (9) , No. (1), 2006. Available at : www.ifets.info/journals/9_1/28.pdf

43) Gama , C.A (2004)." Integrating Metacognition Instruction in Interactive

44) Learning Environments". Doctor of Philosophy, University of Sussex . Available at : http://www.dcc.ufba.br/~claudiag/thesis/Index_Gama.pdf

45) Sarver, M.E (2006). " Metacognition and Mathematical Problem Solving: Case Studies of Six Seventh–Grade Students " . EdD , Montclair State University, AAT3205987. Available at : http://library.montclair.edu/NewAcquisitions/NewAcq20060406.html

46) Rahman, Fazalur et al.(2010). Do Metacognitively Aware Teachers Make Any Difference in Students Metacognition? International Journal of Academic Research, Vol. 2. No. 6. November, 2010, Part I

47) Hartman, H. E. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice.* Netherland: Kluwer Academic

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

" واقع الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية لأطفال دور الرعاية والتأهيل المهني "

إعداد :

د/ محمد عبد الستار سالم

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

obeikandl.com

obeikandl.com

" واقع الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية لأطفال دور الرعاية والتأهيل المهني "

د/ محمد عبد الستار سالم
أستاذ التربية الخاصة المساعد
بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

• **المستخلص**:

على الرغم من انتشار دور الرعاية الاجتماعية فى الكثير من المجتمعات العربية، وأهمية ماتقوم من حماية اجتماعية للأطفال المحرومين والأيتام وذوي الاحتياجات الخاصة؛ إلا أن ثمة اجماع بين الآراء على أن ايداع الأطفال فى دور الرعاية لم يعد البديل المناسب لرعايتهم وحمايتهم وتأهيلهم، وذلك إذا ما قورن ببدائل الرعاية الاجتماعية والنفسية الأخرى مثل الأسر البديلة، وعلى الرغم من ذلك فإن دور الرعاية الاجتماعية مازالت تتصدر قائمة بدائل الرعاية الاجتماعية المتاحة للأطفال المحرومين والأيتام .

ولذا سعت الدراسة الحالية إلى محاولة تقييم واقع دور الرعاية الاجتماعية للبنين والبنات فى مدينة المنصورة، وذلك للتحقق من رضا الأطفال المودعين فيها عن مستويات الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية التى يتلقونها،واستخدمت الدراسة استبانة لتقدير نسبة رضا الأطفال عن مستوى الخدمات النفسية والاجتماعية المقدمة لهم فيها، وطبقت على عينة عشوائية قوامها (٩٦) مبحوثا، بواقع (٤٣) طفلا، و(٥٣) طفلة.

وأظهرت النتائج أن:

- نسبة رضا الأطفال عن واقع الخدمات النفسية والاجتماعية والصحية والتأهيلية المقدمة لهم كانت ٥٢,٩٪.
- تباين أثر العوامل ذات العلاقة بواقع الرعاية التى يتلقاها الأطفال، وذلك لتباين أعمار الأطفال، ونوعية التعليم الذى يتلقونه، ومستوياتهم الدراسية، ومساعدات الأخصائيين لهم، ومستوى تحضر الحى الذى توجد فيه الدار، ومدة مكوث الطفل فى الدار.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والآليات التحسينية لمستوى الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية والتأهيلية فى دور الرعاية الاجتماعية بالمنصورة.

• **خطة الدراسة** :

م ق د م ة.

تحرص المجتمعات المتحضرة على تكثيف جهودها لرعاية أطفالها المحرومين وذلك بتوفير الدعم النفسى والاجتماعى لهم، واشباع حاجاتهم، وحل مشكلاتهم لتحقيق المزيد من توافقهم على المستويين الشخصى والاجتماعي،حيث يشكل المحرومون اجتماعيا فئة تكون أكثر احتياجا من غيرها للرعاية كى تستثمر طاقاتها، ويفاد منها فى دفع مسيرة التنمية الاجتماعية، وإن لم يراع ذلك فستكون من أبرز الأسباب المعوقة للتنمية. خليفة،ومرعي (٢٠٠٣)

ويشكل القصور في الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية للأطفال المحرومين المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية اشكالية كبيرة، نظرا لما يترتب على اهمالهم من تبعات وعواقب وخيمة، منها: تعرضهم لاضطرابات نفسية واجتماعية وصحية تعوق نموهم وتكيفهم السوى مع ذواتهم ومجتمعهم،حيث

أثبتت العديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من الجانحين الأحداث من المودعين بدور الرعاية الاجتماعية هم من الذين تصدعت أسرهم أو من الأيتام أواللقطاء.

فقد أظهرت نتائج دراسة (Glueck& Glueck,2000) التى أجريت على (٥٠٠) من الأحداث المنحرفين أن ٦٠٪ منهم ينتمون إلى أسر متصدعة.

وأثبتت دراسة (McCord et. Al, 2002.)ارتفاع معدل انحراف الأطفال الأيتام، كما أظهرت نتائج دراسة ميريل (Merrile, 2004) التى أجريت على (٣٣٠) طفل أن ٥١٪ منهم قد انحراف نتيجة التصدع الأسرى.

وأكدت نتائج دراسة (Sinclair And Gibbs ,2006) أن ٨٤٪ من نزلاء مؤسسات الأحداث في بريطانيا يفتقدون العيش مع الوالدين أو أحدهما، كنتيجة لانتشار الطلاق هناك.

واستهدفت دراسة الكردي(١٩٨٠) المقارنة بين الأطفال المصريين الذين يعيشون فى كنف أسرهم وبين الذين يعيشون في مؤسسة إيوائية. و أظهرت نتائجها أن أطفال المؤسسة كانوا أقل تكيفا في الجوانب الاجتماعية والشخصية مقارنة بنظرائهم الذين يعيشون مع أسرهم الطبيعية، وكانت هناك صعوبة في غرس قيم جديدة لدى أطفال المؤسسة نتيجة إفتقادهم الرعاية الأسرية التى تشعرهم بالأمن، وتزيد من شعورهم بالغربة في مجتمعهم.

وأظهرت دراسة جعفر(١٩٩٠) أن الأطفال الذين يعيشون فى مؤسسات إيوائية (حتى مع توفير الرعاية الكاملة لهم، وإشباع احتياجاتهم الطبيعية) لا ينجحون في حياتهم ما لم تُشبع احتياجاتهم الانفعالية والعاطفية توافقهم النفسي، فقد أظهرت نتائج المقارنة بين جماعة من الأطفال المراهقين الذين عاشوا في مؤسسات إيوائية بنظرائهم ممن عاشوا فى كنف أسر حاضنة أن الأطفال الذين عاشوا في مؤسسات داخلية كانوا أقل ذكاء، وأضعف في مهاراتهم اللغوية، وأقل قدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وأكثر تعرضاً للاضطرابات النفسية.

وأكد (Heath et al.2003) أن حرمان الطفل، والخبرات السيئةالتي يتعرض لها من إهمال، وإساءة معاملة يكون لها أثر سالب فى تحصيله الدراسي، وتدفعه إلى الانحراف السلوكي.

ولذا فإن عمليات رعاية الأطفال المحرومين من أسرهم ينبغى أن تحظى بمزيد من العناية من قبل القائمين على دور الرعاية الاجتماعية، وأن يُهيئ لهم المناخ النفسى والاجتماعى القريب من بيئة الأسرية الحقيقية، كما ينبغى أن تتحمل الدول والمجتمعات بكافة مؤسساتها مسئولية رعايتهم والأخذ بأيديهم ليكونوا أفرادا صالحين. فالرعايةِ التىِ تقدم للأطفال المحرومين اجتماعياً فى دور الرعاية الاجتماعية تُعد سبيلاً مهما لمن لم تتح لهم فرص الرعاية من خلال أسر بديلة، ولكنها فى جميع أحولها لن تكون مماثلة لما يمكن أن يحاط به الطفل من رعاية فى ظل أسرته الحقيقية، التى تساعده على النمو المتوازن لشخصيته نتيجة ما تقوم به من وظائف مهمة، تشمل: تدريبه علي تحمل المسئولية، وغرس القيم والمبادئ الاجتماعية والانتماء والولاء في نفسه، وتزويده بالخبرات

الحياتية في أثناء سنواته التكوينية، وشعوره بالأمن النفسي، والانتماء المجتمعي وتوفير القدوة الصالحة التى يحتذي بها طيلة حياته.

ونظراً لأهمية الأسرة في حياة كل طفل، فإنّ فقدان الأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية الجو الأسري الحقيقى أو البديل، أو القصور في رعايتهم تُعد من الاشكاليات التى يترتب عليها نتائج وخيمة تنعكس تبعاتها السلبية عليهم وعلى مجتمعهم. حيث تعزو العديد من الدراسات،ومنها: &(Slocum and Stone,2007)&(Grogan ,et.al,2005) (Andry2002)& (Berridge and Brodie,2008) سوء تنشئة الأطفال وانحرافهم إلى غياب الجو الأسري المناسب، والنزاع الأسري والطلاق، وحرمانهم الاجتماعى والنفسي، وعدم تقبل الاعاقة لذوي الاحتياجات الخاصة، وغياب الإطار المرجعي للقيم الاجتماعية الذي ترسخه الأسرة فى نفوسهم،وعليه ينبغى أن تحرص المجتمعات والأفراد على تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية للأطفال المودعين فى مؤسسات الرعاية والتأهيل المهني ، الذين حرموا الرعاية الأسرية الحقيقية أو الرعايةٍ البديلة في جو مماثل أو قريب من أسرهم الأصلية، حتى يتم تنشئتهم تنشئة صالحة، فيصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم، ولا يتعرضوا للجنوح وما يصاحبه من اضطرابات سلوكية نتيجة الحرمان من الرعاية الأسرية .فتقديم الرعاية لهم حق بل واجب الأداء، لهؤلاء الضحايا الذين تعرضوا لحرمان اجتماعي نتيجة أسباب وعوامل لا ذنب لهم فيها.

- **مشكلة الدراسة**:

تضم دور الرعاية الاجتماعية فى مدينة المنصورة من واقع سجلات وزارة الشئون الاجتماعية في إحصائية يوليو ٢٠١١م (١١٧٧) طفلا وطفلة، منهم (٢١٥) طفلا تتراوح أعمارهم بين (٢-٦) سنوات بينهم صم ومكفوفين بمبرة الشناوى و(٢٧٠) طفلا تتراوح أعمارهم بين (٦. ١٨) سنة بينهم أيتام ومتسربين من المدارس فى دار الرعاية الاجتماعية للبنين بالسلخانة، و(٢٨٠) طفلة تتراوح أعمارهن بين (٦-١٨) سنة (من الايتام ،واللقطاء،والمكفوفين، وضعاف السمع) فى دار الرعاية الاجتماعية للبنات بحى جامعة الأزهر، و(١٧٠) طفلا من الايتام والمكفوفين والصم تتراوح أعمارهم (٦- ١٦) سنة معظمهم من الايتام في دارحسين حماد بحي الفردوس،و(١٣٠) طفلا تتراوح أعمارهم بين(٢- ١٤) سنة من الايتام والمكفوفين والصم في دارالرحمة بتوريل الجديدة،و(١١٢) طفلا تتراوح أعمارهم بين ٤- ١٨) سنة معظمهم من الايتام والمكفوفين في دارالخيربحي جديلة . وزارة الشئون الاجتماعية(٢٠١١)

وقد قدّر الله ﷻ أن يُحرم هؤلاء الأطفال من رعاية أسرهم الأصلية، ولذا تم ايداعهم فى دور الرعاية الاجتماعية، كى تقدم لهم الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية والتأهيلية اللازمة، مما يكون له أثر إيجابى فى تكوين شخصياتهم،ونظرتهم التفاؤلية للمستقبل، ونظرا لما لمستوى الرعاية فى دور التربية الاجتماعية من أثر فى تشكيل وتأهيل شخصيات الأطفال المودعين فيها، فإن هذه الدور ينبغى أن تخضع إلى عمليات تقييم مستمرة من جوانب متعددة، للوقوف على مدى نجاحها فى قيامها بأدوارها على أفضل وجه. كما ينبغى أن ينظر بعين الاعتبار إلى واقع مستويات الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية

والتأهيلية للأطفال المودعين فيها. ومن هذا المنطلق فإنّ الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدي رضا أطفال دور الرعاية الاجتماعية في مدينة المنصورة عن مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيليةالمقدمة لهم؟
- هل توجد بين مستوى رضا الأطفال عن الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية التى يتلقونها فى دور الرعاية الاجتماعية وبعض العوامل ذات الأهمية في حياتهم، وبخاصة تحصيلهم الدراسي، وتكيفهم المدرسي، ونظرتهم للحياة؟
- ما العوامل المؤثرة في تقييم الأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية لواقع مستويات الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية المقدمة لهم؟

- **أهداف الدراسة**: **تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية**:

- الوقوف على مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية للأطفال فى دور الرعاية الاجتماعية بمدينة المنصورة وذلك من وجهة نظر الأطفال المودعين فيها .
- تحديد المعوقات التي تواجه كل من الأطفال من ناحية، ودورومؤسسات التربية الاجتماعية من ناحية أخرى، والتي تعوق تقديم الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية لهم، لمحاولة وضع حلولا مناسبة لمواجهة تلك المعوقات.
- تحديد العوامل والمتغيرات التي ترتبط بالرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية المقدمة للأطفال فى دور الرعاية الاجتماعية المختلفة.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية والتأهيلية للأطفال المودعين بدور الرعاية الاجتماعية فى المنصورة.

- **أهمية الدراسة**:

تتزايد أهمية الدراسة الحالية في وقتنا نتيجة زيادة الطلب على تحسين خدمات دور الرعاية الاجتماعية، لأسباب متعددة، منها: التفكك الأسري الذي تزايدت نسبته فى المجتمعات الحديثة، لزيادة معدلات الطلاق مما أثر سلبا على رعاية الأسرة لأبنائها، واقترن ذلك بضعف الروابط الأسرية، وارتفاع نسب الأطفال اللقطاء، والجرائم والانحرافات السلوكية فى المجتمع التى يكون للصغار الجانحين المودعين بدور الرعاية الاجتماعية دور فيها. وعليه يمكن أن تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يتوقع لها أن تقدمه من اسهامات تشخيصية لمستوى الرعاية فى دور الرعاية الاجتماعية للأطفال، وذلك من خلال ما يلي:

- الوقوف على نتائج موضوعية وواقعية وحقيقية لمستويات الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية للأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية بمدينة المنصورة، حيث يمكن أن يفيد ذلك المسئولين والمعنيين برفع مستوي الرعاية بالأطفال المحرومين اجتماعيا ونفسيا وصحيا وتأهيليا، وذلك نظرا لأن تقييم مستويات الرعاية من وجهة نظر العاملين في الدور قد يفتقد فى

كثير من الأحيان إلى الموضوعية والمصداقية، نظراً لأنّ نتائج التقييم قد لاتعبر عن قصور العاملين في هذه الدور، مما يصعب معه الوقوف على أوجه القصور في أدوار هذه الدور لتفاديها وعلاجها، وتحديد الصعوبات التي تعترضهم عملها، وتقديم الحلول المساهمة فى حل مشكلاتها.

- تشخيص أبرز القضايا التى يثيرها الأطفال المودعون فى دور الرعاية الاجتماعية والتأهيل المهني، والبدء فعليا فى مناقشتها وايجاد الحلول المثلى لها مع العاملين فى هذه الدور.
- تعزيز مبدأ تقييم الخدمات من قبل المستفيدين، ودراسة مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم. حيث أصبح ذلك من الاعتبارات ذات الأهمية التطويرية لجوانب الرعاية التى تقدمها دور الرعاية الاجتماعية. بل أصبح تقييم المستفيدين لجوانب الرعاية لتحديد مدى ورضاهم عن الخدمات المقدمة لهم محكا رئيسا من محكات الحكم على مستوى جودة الخدمة (Lemmens and Donker,2011)،كما أكد (Hekken, et, al,2009). أن الهدف من الخدمات لا يمكن تحقيقه دون الوصول إلى درجة مناسبة من رضا المستفيد منها.

- **مصطلحات الدراسة**:

- الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية: هي تقدير خدمات الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية من قبل المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية، لإشباع احتياجات هؤلاء الأطفال، وتعويضهم ما افتقدوه من رعاية نتيجة بعدهم عن أسرهم الطبيعية. (Moore,2009).
- الأطفال المودعين دور الرعاية الاجتماعية بالمنصورة: هم الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، الذين تم إيداعهم في دور الرعاية الاجتماعية الحكومية التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية في مدينة المنصورة، والتي يتم فيها رعاية من تتراوح أعمارهم بين (٦ـ١٨) سنة في دور مستقلة مخصصة للذكور، وأخرى مخصصة للإناث، أما الأطفال الذين الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين (٢ـ أقل من ٦) سنوات فيتلقون الرعاية من خلال دار واحدة مشتركة للذكور والإناث معا تعرف بـ"مبرة الشناوي" بوسط المنصورة.

- **فروض الدراسة**:

يمكن تقسيم فروض الدراسة إلى نوعين، هما: فروض غير موجهة تُشير إلى وجود علاقة بين متغيرين، لكنها لا تُحدد اتجاه هذه العلاقة، وفروض موجهة تشير إلى وجود علاقة بين متغيرين، وتحدد اتجاه هذه العلاقة.

أ- الفروض غير الموجهة.

- توجد علاقة دالة احصائيا بين أسباب ايداع الأطفال وتقييمهم للرعاية المؤسسية.
- توجد علاقة دالة احصائيا بين المستوى الدراسي للأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية وتقييمهم لمستويات الرعاية فيها.

ب- الفروض الموجهة .

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي و تقييم الرعاية المؤسسية للأطفال المودعين فيها.

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين نظرة الأطفال للحياة، وتقييمهم للرعاية المؤسسية.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين التكيف المدرسي للأطفال، وتقييمهم للرعاية المؤسسية .
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين عمر الطفل الزمني وتقييمه للرعاية المؤسسية.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجة تحضر الحى الذى توجد فيه دار الرعاية الاجتماعية ومستوى الرعاية التى يتلقاها الأطفال فيها.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** .

سوف يتعرض الباحث للأدبيات ، وبعض الدراسات السابقة التي أتيح له الاطلاع عليها.

- **أولا : حرمان الطفل من الرعاية الأسرية**:

تتعدد تعاريف مفهوم الحرمان من الرعاية الأسرية، فيعرف برينجل (Pringle,1999) حرمان الطفل من الرعاية المناسبة لإشباع حاجاته بأنه الطفل الذى لا ينال الرعاية الكافية ولا العطف والحنان اللازمين، أوهو الطفل الذي يكون غير قادر على الحياة في ظل ظروف أسرته الطبيعية، لأي سبب من الأسباب، كموت أو انفصال الأبوين، أو مرضهما، أو عدم الشرعية.

ويعرف معجم التنمية الاجتماعية(٢٠٠٣)الطفل المحروم بأنه : الطفل اللقيط أو المتخلى عنه، أو الذي يولد لأب وأم غير معروفين فينبذانه للتخلص منه، أو يتركه المسئولون عنه قانونا.

أو هو: " كل طفل يُرفض أو يُهمل من قبل أبويه أو أحدهما، أو من قبل الذين يقومون برعايته، سواء كانوا أشخاصا طبيعيين أو اعتباريين، أو هو ذلك الطفل الذي لا يحصل على إشراف وتوجيه أسري مناسب، ولا تتوافر الرعاية التي تتطلبها مرحلة نموه.الحوات وآخرون(١٩٨٩).

وتؤدي الإقامة في مؤسسات إيوائية إلى الحرمان العاطفي للطفل، وتجعله أقل مقدرة على مواجهة الخبرات والمواقف الحياتية، مما ينتج عنه الاضطراب النفسي وسوء التكيف الاجتماعي، لأنّ نشأة الطفل في أسرة فقدت قطباها أو أحدهما، مما تجعل الطفل يحمل معه خبرات وسلوكيات ومشاعر قاصرة أو غير سوية، قد تؤدي به إلى العجز عن إشباع حاجاته ودوافعه، أو إشباعها بصورة غير صحيحة. إن تأثير الإقامة في مؤسسات إيوائية ينعكس على الجوانب المختلفة للطفل من نفسية واجتماعية وسلوكية، وعلى مفهوم الذات، ومن الصعب وضع حدود فاصلة بين تلك الجوانب، فهناك ارتباط وثيق بينها. عبدالباقي(١٩٩٠).

وتُشير الدراسات إلى أن الحرمان من الرعايةِ الأسرية، وما يترتب عليه من الإقامة في مؤسسات إيوائية، يؤثر تأثيرا كبيرا فيه، ويترك بصماته في حياته وعلى شخصيته. ففقد الوالدين أو أحدهما وما ينجم عنه من عدم إشباع احتياجات الفرد الضرورية أو القصور في ذلك يؤدي إلى أن يُصبح الطفل

متوجساً خائفا، وأقل إقداماً على المنافسة والإبداع والمواجهة مع أقرانه، ويبدو ذلك في صور عديدة، كالخجل، والتردد، والانطواء والعدوان، اللامبالاة، والعكس صحيح. فإشباع احتياجات الطفل يجعله إيجابيا، ومتعاونا، وقادرا على تحمل المسئولية، ومتوافقا مع نفسه ومجتمعه. الجميلي وعبده(٢٠٠٥)

وعليه فإن الباحث سوف يتناول أنواع الرعاية الآتية:

١- الرعاية الاجتماعية للطفل.

يحتاج الطفل إلى الرعاية الأسرية التي تعينه في حياته، وتساعده على التكيف الاجتماعي السليم. فالطفل في حاجة إلى إكسابه الثقة في النفس عن طريق إشراكه في شئون أسرته، وتهيئة الفرصة له لكي يتحمل المسئولية تدريجيا. لانديس وهاير(٢٠٠٢)

فتربية الطفل بين والديه يجعله يدرك العلاقة التعاونية والتضامن بين الوالدين، مما يخلق لديه شعورا بالأمان والاستقرار، ويزيد من ثقته بنفسه، مما يتيح له فرص النمو والتكيف النفسي والاجتماعي السليم في هذا الجو الأسري كما يُنمي فيه روح التعاون مع الآخرين في بيئته التي يعيش فيها، وتُمثل الأسرة الطبيعية المكان الأنسب لتقديم الرعاية للطفل وإشباع حاجاته. وفقدان الجو الأسري يؤثر على الطفل سلبا، وقد يُفقده مقومات شخصيته، والانتماء الي الاسرة الممتدة حينما ينضج ، وربما بعض الخصائص الإنسانية، كالرغبة في الاجتماع مع الآخرين، والتعاون وإقامة العلاقات معهم. وتُعتبر حاجة الفرد إلى أن يحِب ويُحب من الحاجات الأساسية للطفل، والتي يتم إشباعها منذ الصغر من خلال الوالدين، خاصة الأم، والطفل الذي فقد عاطفة الحب من أسرته، وقد لا يعرف ماذا تعني هذه العاطفة، من المتوقع أن يفقد هذه العاطفة عند تعامله مع الآخرين، لذا فإنّ الحرمان من الرعاية الأسرية من أهم المؤثرات السلبية على نمو الأطفال الجسمي والنفسي والاجتماعي والسلوكي والعقلي. الحوات وآخرون(١٩٨٩).

وقد أظهرت دراسة (مكاري)(٢٤) أفضلية السلوك الاجتماعي والسلوك الانفعالي لدى الأطفال العادين مقارنة بأطفال القرية وأطفال مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وقد شملت الدراسة (٤٢٠) طفلا ممن تتراوح أعمارهم بين (٩- ١٢) سنة، منهم أطفال يعيشون مع أسرهم الطبيعية، وأطفال يعيشون في مؤسسات إيوائية، وأطفال يعيشون في قرية الأطفال. وقرية الأطفال بيئة تقرب من بيئة الأسرة الطبيعية مقارنة بالمؤسسات الإيوائية، حيث يعيش الأطفال في مجموعات صغيرة في حدود عشرة أطفال من أعمار مختلفة في كل شقة، تقوم على رعايتهم ومسئولة عنهم حاضنة مثل الأم في الأسرة الطبيعية.

وأظهرت دراسة الكردي(١٩٨٠) أن التكيف الشخصي والاجتماعي للأطفال المنتسبين للقرية البديلة لرعاية الأطفال كانوا أقل مستوى التوافق الشخصى والاجتماعى من نظرائهم الذين يعيشون في أسرهم الطبيعية.

وأظهرت نتائج دراسة(Devall, et al ,2006) أن لفقدان أحد الوالدين تأثيرا كبيرا على الأطفالالذين تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٢) سنة، حيث كان بعضهم يعيش مع أحد الوالدين والآخر يعيش مع كليهما. وقد وجد أن

المجموعة الأولى تتصف بقلة تحمل المسئولية، وقلة العلاقات الاجتماعية والزيارات مع الآخرين، مقارنة بالمجموعة الثانية.

وتناولت دراسة نصيف(١٩٩٣) مجموعتين من الأطفال الذكور والإناث بلغ عددهم (١٠٦) تمثل المجموعة الأولى الأطفال المحرومين من رعاية الوالدين، ويقيمون في دار الحضانة بمدينة الرياض، وتتراوح أعمارهم بين (٣ - ٦) سنوات، وتم أخذ جميع الأطفال في الدار حيث كان عددهم (٥٣) طفلا، منهم (٤٠) ذكرا و (١٣) أنثى، وتمثل المجموعة الثانية عينة من الأطفال العاديين من مدارس رياض الأطفال في مدينة الرياض وكان عددهم (٥٣) طفلا، وتم اختيارهم وفق التوزيع نوع الجنس والعمر المتبع فى توزيع المجموعة الأولى.،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا بين الأطفال المحرومين من رعاية الوالدين والأطفال العاديين، لصالح العاديين، في جوانب تشمل: الثقة بالنفس، وفي النمو الاجتماعي ككل، والنمو الاجتماعي المتعلق بتواصل الفرد مع غيره، وتوجيه النفس الذي يعكس استقلالية الفرد، والتنقل والحركة، والتطبيع الاجتماعي (أنشطة متعلقة بالبيئة المحيطة من أشخاص وأشياء). وقد عزت الدراسة تلك الفروق إلى فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة، وفقدان القدوة التي يحتذى بها وتحاكى في تلك الجوانب لدى أطفال دار الحضانة.

وأظهرت دراسة الألفي(٢٠٠٢) التى أجريت على (٣٥) فتاة نزيلة في مؤسسة لرعاية المحرومين، معاناة هؤلاء الفتيات من: الحرمان ونقص العطف، وعدم تقبل المعيشة، وقسوة المعاملة، واعتداء الزميلات، وعدم إعطائهن حرية اختيار الملابس من قبل المؤسسة.

وأجرى البياتي(١٩٨٥) دراسة شملت (١١٨) حدثاً (٨٢ من الذكور و٣٦ من الإناث) من المقيمين في دور لرعاية الأحداث، وكان نصفهم من الأحداث الفاقدين للوالدين، والنصف الثاني من الأحداث غير الفاقدين للوالدين، وكانت أعمارهم تتراوح بين (١٢. ١٨) سنة. وقد استخدم الباحث صورة معربة من اختبار إكمال الجمل لـ"ساكس" . وهو يحتوي على أربعة أبعاد للشخصية وهي: الأسرة، والجنس، والعلاقات الشخصية المتبادلة، ومفهوم الذات. وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقا دالة في جميع أبعاد الاختبار بين الأحداث الفاقدين للوالدين والأحداث غير الفاقدين للوالدين، لصالح الأحداث غير الفاقدين للوالدين، ففاقدو الوالدين شديدو الانزعاج، ويتهربون من مواجهة المواقف الصعبة، وكذلك لديهم نظرات سلبية تجاه الجنس والمرأة، ومخاوف أكثر حدة من المجهول، ومن أنفسهم، ومن الليل، ومن الحيوانات، ويخشون من التعامل مع الكبار والأصدقاء، ولديهم نظرة سلبية للمستقبل، ويكثرون من أحلام اليقظة.

وتناولت دراسة (Somen2006) مشكلات الصحة العقلية في المؤسسات الإيوائية للأطفال المحرومين من الوالدين، حيث اشتملت الدراسة على (٣٠٠) طفل محروم تم اختيارهم من (١٦) مؤسسة إيوائية للفئة العمرية من (١٢-١٦) سنة، وكذلك على مسئولي المؤسسات الإيوائية، وتم الاستعانة بتقارير وسجلات المؤسسة عن المحرومين. وقد أظهرت تلك الدراسة أن أكثر المشاكل

شيوعاً لدى المحرومين هي: السلوك العدواني، والسرقة والكذب، ومظاهر الكآبة وضعف الشخصية، والقلق، كما أن ما يقرب من ثلث المحرومين أظهروا مشكلات سلوكية وانفعالية.

وتتعدد مؤشرات سوء تكيف الفرد مع المجتمع، وتبرز هذه المؤشرات لدى المحرومين من الرعاية الأسرية، ومنها: سوء الظن بالآخرين، وشعور الفرد بأنّ الناس يتعمدون الإساءة إليه، والحقد على الآخرين عند نجاحهم، وعدم ثقته في نفسه، وأنه لا يستطيع القيام بالمهام كما يقوم بها الآخرون، والعجز المتعلم بمعني عدم ثقته في النجاح مهما حاول. لانديس وهاير(٢٠٠٢).

كما أظهرت دراسة مركز أبحاث مكافحة الجريمة(١٤١٢هـ) التى أُجريت في مدينة الرياض على (١٢٨٤) شابا أن معدلات الطلاق مرتفعة في أسر الجانحين مقارنة بغير الجانحين، وأن معظم المجرمين هم من فاقدي الرعاية الوالدية، من الأيتام واللقطاء،وذوي الاحتياجات الخاصة وممن أتوا من أسر متصدعة.

وأظهرت دراسة(Sinclair And Gibbs 2006) أن ٨٤٪ من نزلاء مؤسسات الأحداث في بريطانيا حرموا من العيش مع الوالدين أو أحدهما نتيجة لارتفاع معدلات الطلاق هناك.

وأوضح البياتي(١٩٨٥) أن الحرمان من الرعاية الاجتماعية الأسرية يترتب عليه ما يلي:

- المعاناة من الحرمان الشديد، لفقدان الوالدين وفقدان العطف والحنان والرعاية والتقدير.
- المعاناة من صراعات في بعض الجوانب الشخصية للمحرومين، فنظرتهم لقدراتهم محدودة، ويخشون التعامل مع الآخرين، ويخافون المستقبل.
- الاتكالية وضعف الثقة بأنفسهم وانخفاض مفهوم الذات المدركة.
- الشك والخوف المرضي"الفوبيا" والقلق وعدم الاطمئنان.
- الشعور باليتم والوحدة والعجز المتعلم.
- نظرتهم للعلاقات الجنسية غير واضحة.
- سرعة الانفعال والتوتر، وحدوث نوبات من الغضب والانزعاج.

٢- الرعاية النفسية للطفل.

تتعدد أنماط الرعاية النفسية للأطفال، ويشمل ذلك ثلاثة أنماط، هي: الرعاية الأسرية للأطفال العاديين من قبل الوالدين، والرعاية للأطفال اللقطاء من قبل مؤسسات إيوائية، والرعاية للأطفال اللقطاء من قبل قرية الأطفال.

وقد أجريت دراسة إبراهيم(١٩٨٣) للتعرف أنماط الرعاية النفسية للأطفال وشملت عينتها (٢٠٢) من الأطفال من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم بين (٩ إلى ١٢) سنة،من الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية. وقد وجدت الدراسة أن مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي كان أفضل لدى الأطفال العاديين، وذلك مقارنة بأطفال القرية وأطفال المؤسسات؛ كما أن مفهوم الذات والتوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي كان لدى أطفال القرية أفضل منه لدى أطفال المؤسسات .

أجريت دراسة شاهين(١٩٨٥) على مجموعة من الأطفال، من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم بين (٢-٧) سنوات، وكان بعضهم مقيما مع والديه، بينما كان بعضهم الآخر قد فقدِ أمه بسبب الوفاة، وأظهرت النتائج أن الأطفال فاقدي الأم كانوا أقل توافقا نفسيا من الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم الطبيعية، كما كانت الإناث أقل توافقا نفسيا من الذكور.

وتناولت دراسة زكي (١٩٨٥) مشكلات أطفال القرية المحرومين من رعاية الأسرة الطبيعية، وشملت (٩٦) طفلا من الذكور والإناث نصفهم من الأطفال الذين يقيمون مع أسرهم الطبيعية، ونصفهم الآخر من أطفال القرية المحرومين من رعاية الأسرة الطبيعية. وشملت الدراسة أولياء أمور الأطفال العاديين (٤٨ أبا وأما)، والأمهات البديلات للأطفال المقيمين في القرية (٢٣) أما، وكذلك (١٣) معلمة. وقد أظهرت النتائج أن العدوانية لدى أطفال القرية هي المشكلة الأولى التي يعانون منها، كما تُمثل الأنانية مشكلة أساسية لدى أطفال القرية من وجهة نظر الأمهات البديلات. ورأت المعلمات أن المشكلات الأساسية للأطفال في القرية هي شعورهم بالقلق والاحباط والتوتر وعدم الاستقرار الانفعالي.

وأجرى كومار(Kumar ,2005) دراسة حول أنماط التعبير عن الذات لدى عينة من المراهقين، بلغ عددهم (٥٠) مبحوثا، كان نصفهم من المحرومين من الرعاية الأسرية، من بين المقيمين في ثلاثة من دور للرعاية المؤسسية ولمدة لا تقل عن سبع سنوات، بينما كان نِصفهم الآخر من المراهقين الذين عاشوا فى أسر طبيعية، وشملت العينة أطفالا من الذكور والإناث الذين ممن تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٨) سنة،واستخدمت أداة قياس نمط التعبير عن الذات، شملت ثمانية أبعاد، هي: المال، والشخصية، والدراسة، والجسم، والشعور، والمهنة، والميول والجنس. وأظهرت النتائج ارتفاعا ملحوظا فى نمط التعبيرعن الذات لدى المحرومين من الرعاية الأسرية نزلاء المؤسسات الإيوائية مقارنة بغير المحرومين، مما يُعزى إلى عدم وجود أشخاص في حياة نزلاء المؤسسات الإيوائية يمثلون جسرا للتواصل، يستطيعون من خلالهم التعبير عن أحاسيسهم ومشكلاتهم،وخلصت الدراسة إلى أن نوع الحرمان . سواء كان متعلقا بالوالدين أو بحرمان اجتماعي أو ثقافي خلال فترة الطفولة . يؤثر سلبا فى صورة الذات.

وقام توق وعباس(١٩٨٥) .بدراسة لأربعة أنماط من الرعاية، وهي: نمط رعاية الأسرة الطبيعية، ونمط رعاية الأسرة الممتدة (من قبل أقارب الطفل)، ونمط رعاية الأسرة الممتدة مع برنامج خاص، عبارة عن مخيمات صيفية، يتضمن برامج متنوعة، ونمط رعاية المؤسسات الايوائية. وشملت الدراسة (٤٣٢) طفلا فلسطينيا من المحرومين اجتماعيا والمقيمين في الأردن، وقد تراوحت أعمارهم بين ٨ إلى ١٥ سنة. وأظهرت الدراسة أهمية البرنامج الصيفي، والذي يشتمل على برامج ثقافية ورياضية وعلمية واجتماعية وترويحية، على مفهوم الذات لدى الأطفال، حيث إن هناك فروقا لصالح الأطفال الذين يقيمون مع أسرهم الممتدة ويقدم لهم برنامج خاص، مقارنة مع الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم الممتدة دون أن يقدم لهم البرنامج الخاص، والأطفال الذين يتلقون رعاية أسرية. وقد أثبتت الدراسة أن مفهوم الذات يتأثر كثيرا بالتنشئة الاجتماعية والمؤثرات البيئية، كما أنّه يؤثر على شخصية الطفل وسلوكه.

كما أجري الزهراني(١٩٩٤) دراسة على (١٥٦) طفلاً من الذكور والإناث كان نصفهم من الأطفال ذوي الظروف الخاصة (اللقطاء)، والنصف الآخر من الأطفال العاديين ممن تراوحت أعمارهم بين (٧ – ١٢) سنة. وقد اشتملت العينة (٣٠) طفلا وطفلة من المقيمين مع أسر بديلة. وكان من أهم نتائج الدراسة مايلي:

- أن مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة الذين يقيمون في مؤسسات إيوائية أفضل منه لدى أقرانهم من الذين يقيمون لدى أسر بديلة.
- أن الأطفال ذوي الظروف الخاصة أظهروا درجة أعلى في القلق والتوتر، وهو أحد أبعاد مقاييس مفهوم الذات.
- أن هناك فروقا في مفهوم الذات بين الأطفال ذوي الظروف الخاصة، لصالح الإناث منهم.
- يوجد فروق في مفهوم الذات بين الأطفال العاديين من الذكور، والأطفال ذوي الظروف الخاصة من الذكور لصالح العاديين، ولم يكن هناك فرقا بين الإناث من المجموعتين.

٣- الرعاية الثقافية والتعليمية للطفل.

وقد أظهرت بعض الدراسات التأثير الكبير الذي يتركه فقدان الوالدين أو أحدهما على التكيف الدراسي والنفسي والاجتماعي. وكان من بينها أن المتسربين من التعليم فى المملكة العربية السعودية قد بلغ (١١١) متسرب من اجمالى (١٩٧) متسرب، وجميعهم من المقيمين مع أحد والديهم أو مع غير الوالدين نتيجة لحالات الطلاق المنشرة بالسعودية. الداود(١٤٢٣هـ).

وأظهرت دراسة(Milne et al 2009) انخفاض درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب الذين يعيشون مع أحد الوالدين في الولايات المتحدة الأمريكية وضعف التوافق النفسي ،وانخفاض مفهوم الذات المدركة لديهم مقارنة بالطلاب الذين يعيشون مع الوالدين.

ولما لفقدان الوالدين أو أحدهما من تأثير على التكيف الاجتماعي المدرسي فقد أظهرت دراسة العسكر(١٤١٧هـ) نتائج منها:

- أن التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب الذين يقيمون مع والديهم أفضل، مقارنة بالطلاب الذين يقيمون مع أحد والديهم أو أقاربهم.
- وجود فروق في التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب حسب صلة قرابة ربة الأسرة للطالب، لصالح الطلاب الذين ربات أسرهم هم أمهاتهم.
- وجود فروق في التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب حسب مدة جلوسهم مع آبائهم، لصالح الطلاب الذين يجلسون مع آبائهم بشكل يومي.

يتبين مما تقدم أن هناك العديد من التأثيرات النفسية التى تترتب على إيداع الأطفال دور الرعاية الاجتماعية، حيث يزيد ذلك من معاناتهم مشاعر الحرمان الشديد، لفقدانهم عطف الوالدين وحنانهم، فتزداد خشيهم من التعامل مع الآخرين، ويكونون أكثر تشككا وخوفا من المستقبل، وتضعف مستويات ثقتهم بأنفسهم، ويكونون أكثر اتكالية واعتمادا على الآخرين، وتزيد لديهم مشاعر اليتم والحرمان، وتزداد سرعة انفعالهم وحدة نوبات غضبهم، وثمة تأثيرات

اجتماعية تترتب على حرمانهم، ومنها: انخفاض مستويات تواصلهم مع الآخرين، ضعف قدرتهم على التكيف الاجتماعى لسلبية مفهومهم عن ذواتهم وذوات الآخرين، مما يزيد من شعورهم بالقلق والتوتر، فيقل بذلك مستوى توافقهم النفسي والاجتماعى، وهذا ما يدعم الدراسة الحالية ويؤكد أهميتها نظرا لاحتياج الأطفال المودعين فى دور الرعاية والتأهيل إلى المزيد من الرعاية النفسية والاجتماعية، لتقليل مشاعر الحرمان لديهم، التى تنعكس سلبا على توافقهم مع ذواتهم ومجتمعهم ومفهوم الذات المدركة لديهم، وشعورهم بالعجز المتعلم.

- **منهجية الدراسة**.
- **أولا : تحديد منهج الدراسة**:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك للكشف عن واقع الرعاية المقدمة للأطفال فى دور الرعاية الاجتماعية بالمنصورة، والصعوبات التي تواجه هؤلاء الأطفال، لمحاولة تقديم الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم.

- **ثانيا : تحديد عينة الدراسة وتطبيق الاستبانة عليها**:

شتملت عينة الدراسة نزلاء دورالرعاية الاجتماعية الحكومية للبنين والبنات في مدينة المنصورة، وقد روعى فى اختيار أفراد العينة الاعتبارات التالية:

- أن تكون أعمارهم فوق العاشرة، وهي المرحلة التي أطلق عليها "Piaget" مرحلة العمليات Formal operations stage، والتى يستطيع الطفل من خلالها الكشف عن الحلول المنطقية للمشكلة بمنطقية، كما يمكنه التفكير فى الواقع والمستقبل.
- ألا يقل المستوى التعليمي لأفراد العينة عن المستوى الرابع الابتدائي، وذلك ليكونوا أكثر قدرة على فهم أسئلة الاستبانة والإجابة عنها.
- أن تشتمل على أطفال يمكنهم القراءة والكتابة، ويتم اختيارهم عشوائيا من بين الأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية للبنين والبنات.
- أن تشتمل على كافة الفئات (أيتام، ولقطاء، وأطفال شوارع، وذوي الاحتياجات الخاصة" صم / مكفوفين/ معاقين جسميا/ صعوبات تعليمية متنوعة" من واقع تصنيف المشرفين والاخصائيين الاجتماعيين.
- بلغت عينة الدراسة (٩٦) مبحوثا، يمثلون (٨,١٦٪) من إجمالى المودعين(١١٧٧) طفل وطفلة في دور الرعاية الاجتماعية للبنين والبنات بالمنصورة حسب آخر إحصائية لوزارة الشئون الاجتماعية بالمنصورة في يوليو ٢٠١١م. كما هو موضح بجدول (١)

جدول (١) : توزيع المبحوثين على دور ومؤسسات التربية الاجتماعية ونسبتهم في العينة

دور الرعايه الاجتماعيه للبنين والبنات فى مدينة المنصورة		العدد	النسبة %	المجموع	النسبة %
المودعين بدار الرعاية الاجتماعية للبنين	المرحلة الابتدائية.	١١	١١,٥%	٤٣	٤٤,٨%
	المرحلة الإعدادية.	١٢	١٢,٥%		
	المرحلة الثانوية.	٢٠	٢٠,٨%		
المودعات بدار الرعاية الاجتماعية للبنات	المرحلة الابتدائية.	١٤	١٤,٦%	٥٣	٥٥,٢%
	المرحلة الإعدادية.	١٧	١٧,٧%		
	المرحلة الثانوية.	٢٢	٢٢,٩%		
المجموع		٩٦	١٠٠%	٩٦	١٠٠%

- **ثالثا بناء أداة الدراسة**:

تم بناء استبانة الدراسة في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، وذلك بعد مراجعة عدد من الدراسات ذات الصلة،وعند بناء الاستبانة تم الأخذ في الاعتبار مناسبة المحتوى واللغة لأعمار المبحوثين، ومستواهم التعليمي. ومرت عملية بنائها بالخطوات التالية:

- أعدت صورة أولية للاستبانة روعى فيها المتغيرات النفسية والاجتماعية والصحية والتعليمية المؤثرة فى واقع الرعاية فى دور الرعاية الاجتماعية التى وردت فى الاطار النظرى والدراسات السابقة.
- عرضت الصورة الأولية للاستبانة على (٧) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، و(١٨) من العاملين في مجال الرعاية الاجتماعة للأطفال بوزارة الشئون الاجتماعية، وذلك بغرض التحقق من صدقها. وتم إجراء التعديلات وفق الملاحظات المقترحة.
- طبقت الاستبانة على عينة شملت (٣٠) طفلا وطفلة بدور الرعاية الاجتماعية، وذلك للتحقق من وضوح مفرداتها، وفهم الأطفال لها،ثم عُدلت صياغة بعض المفردات في ضوء الاستفسارات التى أبداها الأطفال.
- أعيد عرض الاستبانة على المحكمين مرة أخرى للتأكد من صدقها، وبذلك أصبحت في صورتها الصالحة للتطبيق (انظر ملحق الدراسة) المشتملة على :

(أ) **بيانات المبحوث (الطفل/ الطفلة): يجاب عنها بمعاونة المسئولين فى دورالرعاية الاجتماعية، وتشمل ما يلي**:

- الاسم: وفق ما هو مدون فى سجلات الدار.
- نوع الجنس: وهو إما ذكر أو أنثى.
- السن: ويتحدد بالسنوات وفق العمر وقت تطبيق الاستبانة.
- نوع التعليم: ويصف نوع التعليم الذي ينتسب إليه الطفل/ الطفلة، ويشمل نوعان، هما: تعليم عام، وتعليم فني (مهني).
- المرحلة التعليمية: وتشمل إحدى المرحل الثلاث، وهى(ابتدائية/اعدادية/ ثانوية).
- مستوى التحصيل الدراسي: وهو مستوى التحصيل فى الصف الدراسى الذي سبق إجراء الدراسة ، وتتدرج مستويات التحصيل من المستوى ضعيف جدا(١) وفيه يقل تحصيل عن ٢٥٪ (تخلف عقلي بسيط)، وضعيف (٢) من (٢٥ـ٤٩٪) " صعوبات تعليمية" ومتوسط (٣) (من ٥٠ـ٦٤٪) وجيد (٦٥ـ ٨٩٪) ممتاز (٥) الذى يزيد فيه التحصيل عن (٩٠٪)، وتتحدد الاجابة من واقع السجلات الرسمية لكل مبحوث.
- سنوات إقامة المبحوث فى الدار: وهى عدد سنوات إقامة المبحوث في دار الرعاية والتأهيل المهني، وتتحدد وفق اجابات المسئولين في دار الرعاية، ومن واقع السجلات الخاصة بكل مبحوث.
- سبب الإيداع: السبب الذي من أجله تم الإيداع فى دار الرعاية الاجتماعية. وقد قسمت بدائل أسباب الإيداع إلى خمسة أسباب، هى: (١) وفاة الأب، (٢) وفاة الأم، (٣) وفاة الوالدين معا، (٤) التفكك الأسري" الطلاق"، (٥) أسباب اقتصادية أو مرض الوالدين،(٦) إعاقة صحية أو حسية، وتحدد الاجابة بمعاونة العاملين فى الدار من واقع سجلات الشئون الاجتماعية.

- مستوى تحضر الحي الذى توجد فيها دار الرعاية: ويصنف مستوى تحضر الحى إلى صنفين :
  - ✓ حى متحضر: ويشمل الحى الذى يوجد فيه دار الرعاية الاجتماعية للبنات (حى جامعة الأزهر، حي توريل الجديدة).
  - ✓ حي غير متحضر: ويشمل الحى الذى يوجد فيه دار الرعاية الاجتماعية للبنين (حى السلخانة، حي الفردوس ، جديلة).

(ب) بيانات يجيب عنها المبحوث: وتشمل ما يلي:

- درجة الرغبة في العيش بدار الرعاية: وتقيس مدى رغبة الطفل في العيش بدار الرعاية لفترة طويلة، ولها ثلاثة خيارات للإجابة، هى: نعم، وأحيانا، ولا وتتراوح درجات تقييمها بين (١. ٣) درجة.
- نظرة الطفل إلى الحياة: وتحدد مدى تفاؤله في الحياة من خلال اجابته عن عبارة هي: أعتقد أن الحياة ممتعة، وهناك ثلاثة خيارات للإجابة، هى : نعم، وأحيانا، ولا، وتتراوح درجات تقييمها بين (١. ٣) درجة.
- مدى مساعدة الأخصائي الاجتماعي للطفل: وتحدد درجة مساعدة الأخصائي الاجتماعي للطفل فى دار الرعاية و معاونته فى حل ما يعترض الطفل من مشكلات، وذلك من خلال استجابة الطفل على عبارة، هى: يساعدني الأخصائي في حل مشكلاتي، وهناك ثلاثة خيارات للإجابة : نعم، وأحيانا، ولا، وتتراوح درجات تقييمها بين (١. ٣) درجة.
- التكيف المدرسي: ويتعلق بمدى تكيف الأطفال في المدارس التي يتعلمون فيها. وتحدد من خلال اجابته تحديده لتكيفه وارتياحه فى المدرسة، باختياره للاجابة: نعم، وأحيانا، ولا، وتتراوح درجات تقييمها بين (١. ٣) درجة..
- تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية للطفل، وذلك من خلال خمس عبارات تتصل بتقييم الطفل لمستوى الرعاية المقدمة له، وتشمل: الجانب الاجتماعي، والجانب النفسي، والجانب الصحي ، والجانب التعليمي ،وخدمات الدار وأنظمتها، والطاقم الوظيفي، وارتياح الطفل. وهناك ثلاثة خيارات للإجابة عن كل عبارة: نعم، وأحيانا، ولا، وتتراوح درجات تقييمها بين (١. ٣) درجة.
- وبذلك تكون أقل درجة تقييمية لاجابات المبحوث عن العبارات هي (٥) درجات وأكبر درجة تقييمية هي (١٥) درجة.

- **رابعا : التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة.**

تم تحليل بيانات الدراسة عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، واستخدمت أساليب الإحصاء الوصفية، ومنها: النسب المئوية،والمتوسطات ، والانحراف المعياري، لوصف خصائص العينة، كما تم استخدام اختبار النسبة التائية للمقارنة بين المتوسطات T test، واختبار "أنوفا" "One way anova test"، ومعامل ارتباط "بيرسون" "Pearson" للكشف عن العلاقة بين المتغيرات، بالإضافة إلى استخدام الانحراف المعياري البسيط والمتعدد للوقوف على مقدار ما تفسره المتغيرات، وترتيبها حسب أهميتها في علاقتها بتقييم الرعاية والتأهيل المهني عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

رابعاً : نتائج الدراسة.

- **أولا : نتائج الإحصاءات الوصفية للدراسة.**

لإجابة بعض أسئلة الدراسة، جاءت النتائج الوصفية فى الجدولين (٢)، و(٣)

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الوصفية الدراسة

المتغيرات المؤثرة فى تقييم الطفل لدار الرعاية الاجتماعية	العدد	النسبة ٪
أولا: نوع التعليم:		
١- تعليم عام.	٤٥	٤٦,٩
٢- تعليم فني أو مهني.	٤٨	٥٠
٣- متسربون من التعليم.	٣	٣,١
المجموع	٩٦	١٠٠
ثانيا: المرحلة التعليمية للطفل:		
١- ابتدائية.	٢٥	٢٦
٢- إعدادية.	٢٩	٣٠,٢
٣- ثانوية.	٤٢	٤٣,٨
المجموع	٩٤	١٠٠
ثالثا: سبب إيداع الطفل فى دار الرعاية الاجتماعية:		
١- يتيم الأب.	٦	٦,٣
٢- يتيم الأم.	١٠	١٠,٤
٣- يتيم الوالدين.	١٤	١٤,٦
٤- تفكك الأسرة.	٢٣	٢٤
٥- أسباب أخرى.	٤٣	٤٤,٨
المجموع	٩٦	١٠٠
رابعا: الحي الذي توجد فيه الدار:		
١- حي متحضر.	٥٣	٥٥,٢
٢- حي غير متحضر.	٤٣	٤٤,٨
المجموع	٩٦	١٠٠
خامساً: التحصيل الدراسي للطفل في الفصل الدراسي الماضي:		
١- ضعيف جدا.	١٥	١٥,٦
٢- ضعيف.	٢٣	٢٤
٣- مقبول.	٤١	٤٢,٧
٤- جيد.	١٤	١٤,٦
٥- ممتاز.	٣	٣,١
المجموع	٩٦	١٠٠
سادساً: مساعدة الأخصائي الاجتماعي للطفل :		
١- نعم.	٤٨	٥٠
٢- أحياناً.	٣٦	٣٧,٥
٣- لا.	١٢	١٢,٥
المجموع	٩٦	١٠٠
سابعاً: رغبة الطفل في العيش في دار الرعاية:		
١- نعم	٢٨	٢٩,٢
٢- أحياناً.	١٣	١٣,٥
٣- لا.	٥٥	٥٧,٣
المجموع	٩٦	١٠٠
ثامنا: متعة الطفل بالحياة:		
١- نعم	٤٤	٤٥,٨
٢- أحياناً	٣١	٣٢,٣
٣- لا	٢١	٢١,٩
المجموع	٩٦	١٠٠

جدول (٣) : الإحصاءات الوصفية للمتغيرات المتصلة للدراسة

المتغيرات المتصلة للدراسة	الدرجة التقييمية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الدنيا	العليا		
١- السن (بالسنوات).	١٢	١٨	١٥	٢,١
٢- المستوى التعليمي.	١ السادس الابتدائي	٩ الثالث الثانوي	٤	١,٧٨
٣- التحصيل الدراسي.	١ ضعيف	٥ ممتاز	٢,٦	١,٢
٤- الرغبة في العيش في دار الرعاية.	١ لا	٣ نعم	١,٦	١,١
٥- متعة الحياه.	١ نعم	٣ لا	٢,١٥	٠,٧٤
٦- مساعدة الأخصائي الاجتماعي.	١ نعم	٣ لا	٢,٤	٠,٧٧
٧- عدد سنوات الإقامة.	١	١١	٤,٧٥	٣
٨- تقييم جوانب الرعاية المتعددة بالدار.	٤٤ إيجابي	٩٤ سلبي	٥٢,٩	١١,٨
٩- التكيف المدرسي.	١ تكيف	٣ سوء تكيف	١,٥٧	٠,٤٧

- أظهرت نتائج الدراسة المبينة فى الجدولين (٢) (٣) أن أفراد العينة تتراوح متوسط أعمارهم بين اثنى عشرة وثمانية عشر سنة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم (١٥) سنة تقريبا، بانحراف معياري قدره ٢,١. وفيما يتعلق بنوعية التعليم للمبحوثين، فقد كان منهم ٩٠ طفلا (٩٤٪) ، بينما كان ثلاثة مبحوثين فقط، أي بنسبة ٣٪، ملتحقين بمعاهد فنية أو مهنية أو تأهيلية.
- تراوح المستوى الدراسي للمبحوثين بين الصف السادس الابتدائي والصف الثالث الثانوي، وقد كانت أعلى نسبة طلاب المرحلة الثانوية بنسبة ٤٣,٨٪ وبتكرار قدره (٤٢) مبحوثا منهم (٢٠) من الذكور و(٢٢) من الإناث،وكان عدد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية (٢٥) مبحوثا، ويمثل ذلك نسبة ٢٦٪ من العينة، منهم (١١) من الذكور و(١٤) من الإناث فى الصف السادس الابتدائي، أما المبحوثون من تلاميذ المرحلة الاعدادية فكان عددهم ٢٩ مبحوثا (٣٠,٢٪)، منهم (١٢) من الذكور و (١٧) من الإناث.
- كانت نسب مستويات التحصيلى الدراسي للعينة هى: ١٥,٦٪ ضعيف جداً و ٢٤٪ ضعيف ، و ٤١٪ مقبول، ١٤٪ جيد، و ٣٪ ممتاز، وكان المتوسط الحسابى للمتغير ٢,٦ تقريبا بانحراف معيارى قدره ١,٢.
- تراوحت سنوات اقامة الأطفال في دور الرعاية الاجتماعية بمختلف دور الرعاية بين سنة واحدة وإحدى عشرة سنة.
- تعددت أسباب ايداع الأطفال فى دور الرعاية، حيث كانت الاسباب الأخرى نسبة ٤٤,٤٪، يليها الايداع بسبب تفكك الأسرة بنسبة ٢٤٪، ثم فقد الوالدين بنسبة ١٤,٦٪ ثم يتم الأم بنسبة ١٠,١٤ ٪ ، ثم الأب بنسبة ٦,٣ ٪.
- أظهرت النتائج أن (٥٣) من المبحوثين (٥٥,٢٪) مودعين فى دار رعاية اجتماعية تقع في حى متحضر، وأن (٤٣) من المبحوثين (٤٤,٨٪) من المبحوثين مودعين فى دار رعاية تقع في حى غير متحضر.

- تظهر النتائج الخاصة بمدى رغبة الطفل في العيش في دار الرعاية الاجتماعية أطول فترة ممكنة أن (٥٥) طفلا (٥٧,٣٪) لا يرغبون في ذلك بينما عبر (٢٨) طفلا بنسبة ٢٩,٢٪ فى أنهم يرغبون ذلك، بينما أشار (١٣) طفلا بنسبة ١٣,٥٪ إلى عدم رغبتهم أحيانا للعيش في دار الرعاية فترة طويلة وكان المتوسط الحسابي للمتغير (١,٦)، بانحراف معياري قدره (١,١).
- تظهر النتائج الخاصة بنظرة الأطفال التفاؤلية للحياة أن (٤٤) منهم، بنسبة ٤٥,٨٪ ينظرون إلى الحياة نظرة تفاؤلية ممتعة، بينما أجاب (٣١) منهم بنسبة ٣٢,٣٪ بأن الحياة ممتعة أحيانا، وأجاب (٢١) منهم بنسبة ٢١,٩٪، بأن الحياة غير ممتعة، وقد كان المتوسط الحسابي (٢,١٥)، بانحراف معياري قدره (٠,٧٤).
- أظهرت النتائج الخاصة بمساعدة الأخصائي الاجتماعي للأطفال في حل مشكلاتهم أن (٤٨) طفلا (أي بنسبة ٥٠٪ من العينة) يرون أن الأخصائي الاجتماعي يساعدهم، وأجاب (٣٦) طفلا بنسبة ٣٧,٥٪ بأنه يساعدهم أحيانا، وأجاب (١٢) طفلا بنسبة ١٢,٥٪ بأن الأخصائى لا يساعدهم. وقد كان المتوسط الحسابي (٢,٤)، بانحراف معياري قدره (٠,٧٧).
- اظهرت النتائج انخفاض مستوى تكيف الأطفال مع بيئة المدرسة، حيث كان المتوسط الحسابي للمتغير هو (١,٤٥)من (٣)، بانحراف معياري قدره (٠,٦٥).
- تراوحت محصلة تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية التى يتلقاها الأطفال فى دور الرعاية بين (٤٤) و (٩٤)، بنسبة مئوية قدرها ٥٢,٩٪، وبانحراف معياري قدره (١١,٨). وتشير هذه النتيجة إلى انخفاض مستوى تقييم الأطفال للرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية التى يتلقونها فى دور الرعاية والتأهيل المهني، وقد تقارب النسب بين المبحوثين الذين كانت تقييماتهم ايجابية للرعاية والذين كانت تقييماتهم سلبية لها، حيث وقع ٤٩٪ من التقييمات تحت المتوسط الحسابي، وكانت ٤٧٪ منها أعلى قليلا من المتوسط الحسابي. ولذا ينبغى التفكير فى سبل تحسين الرعاية فيها، وإعادة النظر فى آلياتها المتبعة حاليا لتحقيق المزيد من الرعاية الإجتماعية والنفسية للأطفال المودعين فيها.

- **ثانيا: نتائج التحليل الإحصائي الكمي.**

للتحقق من صحة فروض الدراسة، تم استخدام التحليل الثنائي، للكشف عن العلاقة بين عددٍ من المتغيرات الدراسة، ومن ثم تقييم واقع الرعاية الاجتماعية والنفسية للأطفال فى دور الرعاية الاجتماعية للبنين والبنات. وقد روعى فى التحليل الاحصائي اعتبارين: أولهما؛ اعتبار تقييم واقع الرعاية متغيراً مستقلا له تأثير في بعض المتغيرات التي لها أهمية في حياة الأطفال، وثانيهما؛ اعتبار تقييم الرعاية متغيراً تابعا يتأثر بعدد من المتغيرات.

وتم استخدام اختبار "ت: T. test و "أنوفا" One way anova test للمتغيرات الاسمية، وهي: تحضر الحى الذى توجد فيه الدار، و سبب الإيداع كما تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" Pearson للمتغيرات الرتبية المتدرجة على المستوى المتصل، وهى: العمر، والمستوى التعليمي، والتحصيل الدراسي، وسنوات الإقامة في الدار، ومساعدات الأخصائي الاجتماعي ، والنظرة

إلى الحياة، والتكيف المدرسي ،كما تم استخدام معامل الانحدار البسيط Simple regression لمعرفة نسبة تفسير الفروق التى تعزى لأثر كل متغير مستقل في المتغير التابع. ورصدت نتائج التحليل فى الجداول (٤) و (٥) و (٦) التالية:

جدول (٤): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين عدد من متغيرات الدراسة وتقييم مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية في دور الرعاية والتأهيل المهني

المتغير	معامل الارتباط r	مستوى الدلالة
١- التحصيل الدراسي.	٠,٣٦-	٠,٠٥
٢- التكيف المدرسي.	٠,٥٩	٠,٠٥
٣- الشعور بمتعة الحياة .	٠,٣٩	٠,٠٥
٤- سن الطفل.	٠,٢٥	٠,٠٥
٥- المستوى التعليمي للطفل.	٠,٢٨	٠,٠٥
٦- عدد سنوات إقامة الطفل في.	٠,٠٢	٠,٠٥
٧- مساعدة الأخصائي الاجتماعي.	٠,٥٧	٠,٠٥

جدول (٥): معامل الانحدار البسيط لعدد من المتغيرات المرتبة حسب أهميتها وعلاقتها بنتائج تقييم الأطفال لمستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية في دور الرعاية والتأهيل

المتغير	قيمة إف F	الميل الانحداري B	نسبة التفسير ٪ R Square	الاحتمالية P
١- التكيف المدرسي.	٥٢,٩١	١٥	٣٤	٠,٠٠٠
٢- النظرة للحياة.	٢٣,٠١	٦,٧١	١٨	٠,٠٠٠
٣- التحصيل الدراسي.	١٤,١٠	٤-	١٣	٠,٠٠٠

جدول (٦): معامل الانحدار البسيط لتقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية مع عدد من المتغيرات الأخرى مرتبة وفق أهميتها

المتغير	قيمة إف F	الميل الانحداري B	نسبة التفسير ٪ R Square	الاحتمالية P
١- مساعدة الأخصائي الاجتماعي.	٤١,٦٧	٩,٨٢	٢٩	٠,٠٠٠
٢- تحضر الحي الذى توجد فيه الدار.	١٣	٨,٣١-	١٢	٠,٠٠٠
٣- المستوى التعليمي للطفل.	٨,٠٨	١,٦٤	٧	٠,٠٠٥
٤- سن الطفل.	٤,٦٠	١	٤	٠,٠٣

ويتبين من خلال الجدول (٤) و(٥) و(٦) اعتبارين هما:

- **الأول يخص تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية بوصفها متغير را مستقلا.**

◄◄ أظهرت النتائج أهمية متغير الرعاية الاجتماعية والنفسية وتأثيره فى عدد من المتغيرات المهمة فى حياة الطفل (الجدول ٤ والجدول ٥). وتشير النتائج المبينة إلى صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين تقييم الرعاية ومستوى التحصيل الدراسي للطفل. حيث يشير معامل ارتباط بيرسون (٠,٣٦) إلى وجود علاقة إحصائية دالة (عند مستوى٠,٠٥) بين المتغيرين. أى أنه كلما كان تقييم الطفل للرعاية سلبيا، قلّ تحصيله الدراسي والعكس صحيح. كما يحدث ارتداد معاكس لاثر التحصيل الدراسي على مستوى تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية، وقد وجد أن ما يقارب ١٣٪ من الفروق في التحصيل تم تفسيرها من خلال تقييم مستوى الرعاية. وقد بلغت قيمة

الميل الانحداري- ٠,٠٣ وكانت قيمة النسبة الفائية (F Ratio) المحسوبة =١٤,١٠ وهى دالة إحصائيا (عند مستوى٠,٠٥).

- أظهرت النتائج صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين تقييم الرعاية ونظرة الطفل للحياة، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٣٩) وهى قيمة دالة (عند مستوى٠,٠٥) تشير إلى وجود علاقة إحصائية بين المتغيرين، أى أنه كلما كان تقييم الطفل للرعاية سلبيا، كانت نظرته للحياة أكثر تشاؤمية، والعكس صحيح، كما يحدث ارتداد معاكس لمتغير نظرة الطفل للحياة على مستوى تقييمه الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية، وقد وجد أن ما يقارب ١٨٪ من الفروق في النظرة للحياة تم تفسيرها من خلال تقييم مستوى الرعاية والتأهيل المهني ،وقد بلغت قيمة الميل الانحداري٠,٠٣ وكانت قيمة النسبة الفائية (F Ratio) المحسوبة =٢٣,٠١ وهى دالة إحصائيا (عند مستوى٠,٠٥).
- أظهرت النتائج صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين تقييم الرعاية والتكيف المدرسي للطفل، حيث يشير معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٩) إلى وجود علاقة إحصائية دالة (عند مستوى٠,٠٥) بين المتغيرين. أى أنه كلما كان تقييم الطفل للرعاية سلبيا، كان تكيفه فى المدرسة سيئا والعكس صحيح، كما يحدث ارتداد معاكس لاثر التكيف المدرسي على مستوى تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية، وقد وجد أن ما يقارب ٣٤٪ من الفروق في مستوى التكيف تم تفسيرها من خلال تقييم مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية والتأهيلية، وقد بلغت قيمة الميل الانحداري٠,٠٢ وكانت قيمة النسبة الفائية (F Ratio) المحسوبة =٥٢,٩١ وهى دالة إحصائيا (عند مستوى٠,٠٥).

- **الثاني يخص تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية بوصفها متغيرا تابعا.**

- أظهرت الدراسة المبينة فى الجدولين (٤) و(٦) أن هناك بعض المتغيرات التي لها تأثير في تقييم الأطفال للرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية ومدى ورضاهم عنها. فقد وجدت علاقة ارتباطية دالة (عند مستوى ٠,٠٥) بين تحضر الحى الذى توجد فيه الدار ورضا الأطفال عن مستوى الرعاية بشكل عام.
- كان المتوسط الحسابي للرعاية المؤسسية لدى الأطفال في المنطقة الحضرية (٦٧,٥٧)، ولدى الأطفال في المنطقة غير الحضرية (٥٩,٢٦)، وبذلك كانت قيمة اختبار "ت" = (٣,٦٣) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (عند مستوى ٠,٠٥). وتشير إلى أن الأطفال فى دور الرعاية التى توجد فى الحى المتحضر يقيمون الرعاية المقدمة لهم بنظرة أكثر سلبية من نظرة الأطفال بدور الرعاية فى الحي غير المتحضر. كما يحدث ارتداد معاكس لاثر تحضر الحي على مستوى تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية، وقد وجد أن ما يقارب ١٢٪ من الفروق في مستوى تحضر الحي تم تفسيرها من خلال تقييم مستوى الرعاية. وقد كانت قيمة الميل الانحداري (- ٨,٣١). ولإدراج متغير تحضر الحى الذى توجد فيه دار الرعاية في معادلة الانحدار تم تحويل المتغير إلى متغير صامت dummy variable، وتم تخصيص القيمة (١) للفئة

الأولى، وهي تعكس تحضر الحى، والقيمة (٢) للفئة الثانية، وهي تعكس عدم تحضر الحى الذى توجد فيه الدار.

- أظهرت النتائج صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين سن الطفل ومستوى تقييمه للرعاية الاجتماعية والنفسية. حيث يشير معامل ارتباط بيرسون (٠,٢٥) إلى وجود علاقة إحصائية دالة (عند مستوى٠,٠٥) بين المتغيرين. أى أنه كلما تقدم سن الطفل كان تقييمه للرعاية المقدمة له سلبيا. كما يحدث ارتداد معاكس لاثر متغير سن الطفل على مستوى تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية، وقد وجد أن ما يقارب ٣٪ من الفروق في سن الطفل تم تفسيرها من خلال تقييمه مستوى الرعاية. وقد بلغت قيمة الميل الانحداري (١)، وكانت قيمة النسبة الفائية (F Ratio) المحسوبة =(٤,٦) وهى دالة إحصائيا (عند مستوى٠,٠٥).

- أظهرت النتائج الدراسة صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين المستوى الدراسي للطفل ومستوى تقييمه للرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتأهيلية المقدمة له فى الدار، حيث يشير معامل ارتباط بيرسون (٠,٢٨) إلى وجود علاقة إحصائية دالة (عند مستوى٠,٠٥) بين المتغيرين. أى أنه كلما ارتفع المستوى الدراسي للطفل كان تقييمه للرعاية المقدمة له تقييما سلبيا. كما يحدث ارتداد معاكس لاثر متغير المستوى الدراسي للطفل على مستوى تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية المقدمة له فى الدار، وقد وجد أن ما يقارب ٧٪ من الفروق في المستوى الدراسي للطفل تم تفسيرها من خلال تقييمه مستوى الرعاية. وقد بلغت قيمة الميل الانحداري١,٦٤، وكانت قيمة النسبة الفائية (F Ratio) المحسوبة =٨,٠٨ وهى دالة إحصائيا (عند مستوى٠,٠٥).

- أظهرت النتائج صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين مساعدة الأخصائيين الاجتماعيين للنزلاء في حل مشكلاتهم وتقييمهم للرعاية، حيث يشير معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٧) إلى وجود علاقة إحصائية دالة (عند مستوى٠,٠٥) بين المتغيرين. أى أنه كلما أشار النزلاء إلى تلقيهم مساعدة من الأخصائيين الاجتماعيين، كان تقييمهم للرعاية المقدمة لهم سلبيا. كما يحدث ارتداد معاكس لاثر متغير مساعدة الأخصائي الاجتماعي للطفل على مستوى تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية المقدمة له فى الدار، وقد وجد أن ما يقارب ٢٩٪ من الفروق في مستوى مساعدة الأخصائى الاجتماعى للطفل تم تفسيرها من خلال تقييمه مستوى الرعاية. وقد بلغت قيمة الميل الانحداري (٩,٨٢)، وكانت قيمة النسبة الفائية (F Ratio) المحسوبة = (٤١,٦٧) وهى دالة إحصائيا (عند مستوى٠,٠٥).

- لم تثبت نتائج الدراسة صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين السبب الذي تم من أجله إيداع الطفل فى دار الرعاية الاجتماعية وتقييمه مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية المقدمة له، حيث أظهرت نتائج اختبار انوفا الأحادى One way anova test عدم وجود علاقة بين المتغيرين، وكانت قيمة النسبة الفائية (F Ratio) المحسوبة =(١,٣) باحتمالية قدرها (٠,٢٨) وهى غير دالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠٥).

- لم تثبت الدراسة صحة الفرض الخاص بوجود علاقة بين متغير سنوات إقامة الطفل فى الدار وتقييه مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية المقدمة له ، حيث يشير معامل ارتباط بيرسون (٠,٠٢) باحتمالية قدرها (٠,٤٤) إلى عدم وجود علاقة إحصائية دالة (عند مستوى٠,٠٥) بين المتغيرين.

- **ثالثا: نتائج التحليل الإحصائي للانحدار المتعدد للمتغيرات المدروسة.**

تم استخدام الانحدار المتعدد Multiple regression لتحديد المتغيرات المستقلة التي تقدم أكبر تفسير للفروق في المتغير التابع وهو تقييم مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية بدور الرعاية الاجتماعية . وتم استخدام عدة طرق في التحليل الإحصائي لبناء نموذج للانحدار المتعدد، شملت ستبوايز Stepwise، وفروارد Forward، وباكورد Backward، وقد تم تحديد احتمالية (٠,٠٥) كمعيار لتضمين المتغيرات المستقلة في النموذج أو عدم تضمينه، وذلك للوصول إلى أفضل صيغة للنموذج، ورصدت نتائج التحليل فى الجداول (٧) التالي:

جدول (٧) : معامل الانحدار المتعدد لتقييم الأطفال لبعض المتغيرات المؤثرة فى الرعاية الاجتماعية والنفسية لهم فى دور الرعاية والتأهيل المهني

م	المتغير المؤثرة فى تقييم الأطفال لمستوى الرعاية فى الدور	التفسير ٪ *R squre*
١	مساعدة الأخصائي الاجتماعي.	٢٧
٢	مساعدة الأخصائي الاجتماعي+ تحضر الحي الذى توجد فيه الدار.	٣٨

يتضح من نتائج جدول (٧) ما يلى:

- أن المتغير الخاص بمساعدة الأخصائي الاجتماعي للأطفال في حل مشكلاتهم كان من بين كل المتغيرات الأخرى المدخلة في نموذج الانحدار المتعدد وهي: سن الطفل، والمستوى التعليمي، وسنوات الإقامة فى الدار، ومدى تحضر الحى الذى توجد فيه الدار، وقد فسر بمفرده ما يقارب ٢٧٪ من الفروق في متغير تقييم مستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية لدور الرعاية والتأهيل المهني.
- إرتفاع نسبة التفسير بمقدار ١١٪ بعد تضمين متغير تحضر الحي الذي توجد فيه الدار ، لتصبح المحصلة النسبية لما يفسره هذان المتغيران ٣٨٪. وهذا أفضل نموذج تم التوصل إليه باستخدام تلك المتغيرات. وهذه النتيجة تُعد جيدة من المنظورالإحصائي، حيث إنه من خلال متغيرين فقط (مساعدة الأخصائي الاجتماعي، وتحضر الحى الذى توجد فيه الدار) تم تفسير ٣٨٪ من الفروق في تقييم الأطفال لمستويات الرعاية الاجتماعية والنفسية المقدمة لهم فى دور الرعاية والتأهيل المهني.

- **رابعا : مناقشة النتائج:**

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج التقييمية لمستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية للأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية للبنين والبنات فى مدينة المنصورة. فمن خلال نتائج التحليل الإحصائي يتبين أن غالبية العينة ملتحقون بمدارس التعليم العام والفنى الحكومية، وينبغى أن يوجه مسارهم فى التعليم الثانوى إلى الوجهة الفنية، وذلك لعدة اعتبارات منها: انخفاض المستوى التحصيلى العام لغالبية هؤلاء الأطفال، وصعوبة

استكمال الكثيرين منهم مسيرة تعليمهم الجامعى، ونقص فرص التوظيف، فهم أكثر احتياجا لاتقان أعمال مهنية يحتاجها المجتمع، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Sinclair and Gibbs 2006) بشأن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في بريطانيا، التى جلبت معها مشكلات للمحرومين من الرعاية الأسرية،فالتغيرات في سوق العمل والتغيرات التقنية، والتي لم تعد الوظائف التقليدية معها متوافرة، جعلت هؤلاء المحرومون اجتماعيا (بمهاراتهم وإمكاناتهم المحدودة) يواجهون صعوبات في سوق العمل، وزاد من تفاقم ذلك تأخر دخولهم لأسواق العمل فضلا عن فقدانهم المساعدة الأسرية التي يحتاجون إليها، والتي تعينهم في حياتهم.

ولذا أشارالباز(١٤٢١هـ)إلى بعض الآليات المناسبة للتعامل مع هذه الظروف، ومنها: تشجيع الأطفال فى دور الرعاية الاجتماعية على الالتحاق بالمعاهد والمراكز المهنية والفنية، ومنحهم حوافز، بل من المناسب وضع نظام يلزم القطاع الخاص بمنح الأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية مزيداً من الفرص التدريبية لهم، بالإضافة إلى التنسيق مع القطاع الحكومي والقطاع الخاص لإعطائهم الأولية في فرص التوظيف، وذلك لفقدهم للأسر التي تمد يد العون لهم. وقد يكون من المهم أن يلحق بدور الرعاية ورش إنتاجية يتدرب الأطفال فيها على العمل المنتج، وأن توجه اهتمامات المجتمع لدعمهم وتشجيعهم عن طريق شراء ما ينتجونه.

كما أن التنسيق مع القطاعات العسكرية لتوظيف هذه الفئة، خاصة وأن التنقل بين المناطق وفق ما يتطلبه العمل العسكري (الذى يمثل أمرا غير محبب للعسكريين) لن يمثل مشكلة لنزلاء دور الرعاية الاجتماعية، وذلك لضعف أو انعدام ارتباطهم بأسر يحنون إليها.

ويتفق ذلك مع ما أظهرت دراسات (Rutter et. al ,1983)& (Department,2008) بشأن السنوات الطويلة للإقامة في دار الرعاية الاجتماعية، فمتوسط سنوات الإقامة هو خمس سنوات، بل إن بعض الأطفال وصلت إقامتهم فيها إلى أكثر من عشر سنوات. ومما لاشك فيه أن هناك آثارا سيئة على الطفل من جراء الإقامة الطويلة في دور الرعاية. فوجوده سنوات عديدة خارج نطاق الأسرة يفقده طعم الحياة الأسرية، وما يمكن أن تقوم به من دور في تنشئتهم، وهذا له تأثير كبير على هذه الفئة. فنظرا لأنهم لم يجربوا الحياة الأسرية، ولم يتعرفوا على الأدوار التي يقوم بها كل عضو في الأسرة، ولا كيفية تأديتها، لذا فهم سيواجهون مشكلات في حياتهم المستقبلية. كما أن الأمهات المحرومات من الرعاية الأسرية في الصغر غالبا ما يصبحن أمهات قاصرات في تنشئة أطفالهن. ولذا تسعى الدول الصناعية إلى جعل الإقامة في المؤسسات الإيوائية أقصر فترة ممكنة. فغالبية نزلاء دور الرعاية فى بريطانيا (٨٢٪) منهم، كان بقاؤهم في دور الرعاية لسنتين أو أقل، بينما مكث نسبة قليلة (١٨٪) منهم كان أكثر من سنتين.

كما أظهرت النتائج أن غالبية عينة الدراسة (٧٠٪ تقريبا) لا يرغبون فى العيش بدور الرعاية الاجتماعية، وقد عبر (٥٥) طفلا (أى ما نسبته ٥٧,٣٪) عن

عدم رغبتهم فى العيش بدور الرعاية، بينما أشار (١٣) طفلا (١٣,٥٪) إلى أنهم أحيانا لا يرغبون فى العيش فى دور الرعاية لفترة طويلة، بينما عبر (٢٨) طفلا (٢٩,٢٪) فى أنهم يرغبون فى ذلك، وكان غالبيتهم من الأطفال الصغار فى المرحلة الابتدائية. ويشير ذلك إلى أن واقع مستوى الرضا عن الرعايةٍ الاجتماعية والنفسية التى تقدمها دور الرعاية الاجتماعية للأطفال كان سلبيا فى مجمله.

وقد شملت مؤشرات تقييم الرعاية فى دور الرعاية الاجتماعية للبنين والبنات، العديد من الجوانب، منها: الجانب الاجتماعي، والجانب النفسي، وخدمات الدار وأنظمتها، والطاقم الوظيفي، والشعور بالراحة، ويمكن بيان محصلة الآراء الخاصة بكل منها فى الجدول (٨)

جدول (٨) : المتوسط الحسابي لمحصلة تقييم جوانب الرعاية التى يتلقاها الأطفال بدور الرعاية والتأهيل للبنين والبنات فى مدينة المنصورة

جوانب تقييم الرعاية التى يتلقاها الطفل فى دار الرعاية الاجتماعية	المتوسط الحسابي (٣)	النسبة %
١- الجانب الاجتماعي.	١,٥٧	%٥٢,٣
٢- الجانب النفسي.	١,٦٤	%٥٤,٧
٣- الشعور بالراحة.	١,٧٠	%٥٦,٦
٤- خدمات الدار وأنظمتها.	١,٥٦	%٥٢
٥- الطاقم الوظيفي.	١,٤٦	%٤٨,٧
المجموع	١,٦	%٥٢,٩

ويتبين من جدول (٨) أن المحصلة العامة لنسبة تقييم واقع الخدمات كانت ٥٢,٩٪، وهى تشير إلى انخفاض ملحوظ فى مستوى الرعاية النفسية والاجتماعية للأطفال فى دور الرعاية الاجتماعية، حيث كان متوسطها (١,٦ من ٣) ، وكانت أقل جوانب الرعاية تخص الطاقم الوظيفى (٤٨,٧٪)، ثم خدمات المؤسسة وأنظمتها (٥٢٪)، ثم الجانب الاجتماعي (٥٢,٣٪) ثم الجانب النفسي (٥٤,٧٪)، ثم جانب الشعور بالراحة (٥٦,٦٪).

وقد يعزى انخفاض مستوى رضا الأطفال عن واقع الخدمات التى تقدمها دور الرعاية إلى طول فترة اقامتهم بدور الرعاية الاجتماعية وعزلتهم عن مجتمعهم، وقلة تفاعلهم مع الآخرين، مما يؤدي إلى أضرار عميقة الأثر فيهم من الناحية النفسية والانفعالية. كما تؤثر أساليب تربية الأطفال فى دور الرعاية فى تكوين شخصيات هؤلاء الأطفال، فأسلوب الحياة في دور الرعاية أشبه ما تكون بثكنة عسكرية، حيث يسكن الغرفة الواحدة (العنبر) عدد كبير من الأطفال، ويتوجهون إلى قاعات الطعام في صفوف، ويكون تجمعهم على الطعام في وقت واحد، ويحدد لهم وقت واحد للراحة في ساعة معينة، وتوزع عليهم الأشياء بشكل جماعي، وغير ذلك من الممارسات التى لا تناسب حاجة هؤلاء الأطفال، ولا تراعى خصوصياتهم، مما يكون له تأثيرات سلبية بعيدة المدى فى حياتهم علي مكونات شخصيتهم ونظرتهم للحياة والمجتمع.

وفيما يتصل بالنظرة التفاؤلية للحياة، فقد أوضح (٤٤) من أفراد العينة أى نسبة ٤٥,٨٪ أن الحياة ممتعة، بينما أوضح (٢١,٩٪) أن الحياة غير ممتعة. وقد

تختلف هذه النتيجة إلى حد ما عن بعض نتائج الدراسات الأخرى، فقد أظهرت نتائج دراسات البياتي(١٩٨٥) & (Sinclair and Gibbs,2006). غلبة النظرة التشاؤمية على نزلاء المؤسسات الاجتماعية وشعورهم بعدم السعادة، ونزوع بعضهم إلى الانتحار، وقد يكون لتعزيز الجانب الدينى والمعنوي فى دور الرعاية الاجتماعية بمدينة المنصورة أثر ايجابي فى التنشئة الدينية لهؤلاء الأطفال، وذلك من خلال حثهم على المحافظة على تأدية شعائر الصلاة فى مسجد الدار، وإقامة الكثير من الأنشطة الدينية والثقافية من قبل الجمعيات الخيرية الإسلامية، مما تنعكس آثاره الإيجابية على الأطفال، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين الجانب الديني وقدرة الفرد على مواجهة المشكلات النفسية والرضاء بقدر الله وحكمته. الداود وآخرون(١٤٢٣ هـ).

ولمتغير تقييم الأطفال للرعاية ارتباط بنظرتهم للحياة، فالأطفال الذين يقيمون الرعاية تقييما سلبيا كانت نظرتهم للحياة أكثر تشاؤما، مقارنة بالأطفال الذين يقيمون الرعاية تقييما إيجابيا، كما تأثر تقييم الأطفال للرعاية فى الدار بمستوى تكيفهم النفسي فى مدارسهم، فكلما كان تقييم الأطفال للرعاية المقدمة لهم سلبيا كان تكيفهم في المدرسة سلبيا، وذلك مقارنة بالأطفال الذين كان تقييمهم للرعاية إيجابيا، فالتقييم الإيجابي لدور الرعاية يعكس الرضا عن الخدمات المقدمة فى الدار، ومن ثم الشعور بالراحة والامن النفسي فيها، الأمر الذى ينعكس إيجابيا على التكيف المدرسي للأطفال، ويساعدهم على الانسجام مع زملائهم، وذلك من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية، ولذا فمن المهم أن يكون هناك اتصال وثيق بين الأخصائي الاجتماعي في دار الرعاية والاخصائي الاجتماعى في المدرسة، وذلك للكشف المبكر عن الحالات التي تواجه صعوبات في دور الرعاية والتأهيل المهني، حتى يمكن وضع خطة مشتركة لمواجهتها، لأن ذلك سيكون له مردود إيجابي على تكيف الأطفال في مدارسهم ومجتمعهم الخارجي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الرعاية له تأثير على الجانب التعليمي للأطفال، وهذا يؤكد الارتباط بين خدمات الرعاية التي تقدمها دور الرعاية الاجتماعية والخدمات التعليمية والتربوية التى تقدمها مؤسسات التعليم لتحقيق النجاح الدراسي، الذى سيترتب عليه نجاحهم في الحياة. فتوافر خدمات رعاية جيدة فى دور الرعاية يساعد على تهيئة المناخ المناسب للاستقرار النفسي والاجتماعي، ويشجع الأطفال على زيادة تحصيلهم الدراسي، مما ينعكس إيجابا على نتائجهم الدراسية. فالنجاح الدراسي مؤشر للتكيف السليم في المجتمع، كما ينبئ عن وجود طموح لدى الطفل، كما أنه وسيلة لإثبات الوجود والتقبل الاجتماعي بين الأقران. ولذا ينبغى إعطاء المزيد من الاهتمام بالأمور التعليمية للأطفال فى دور الرعاية. ومن ثم ينبغى أن يضاعف الأخصائيين الاجتماعيين والأسر المضيفة والحاضنة والمدرسين جهودهم لحل المشكلات التعليمية التي تعترضهم. فهؤلاء الأطفال يفتقدون الوالدين الذين يتابعونهم دراسيا، والذين يمثلون القدوة لهم، ومن ثم فإن الأمر يتطلب وجود مشرفين تعليميين متخصصين في دور الرعاية، بالتعاون مع بعض المعلمين وفق

ساعات معينة، سواء بالتبرع أو بالتعاقد بنظام الساعات لمتابعة الأطفال دراسيا ومساعدتهم في حل واجباتهم. كما يقوم هؤلاء المشرفون التعليميون بدور تنسيقى بين المدارس ودور الرعاية الاجتماعية، ويعملون على تعزيز الانجاز التعليمي لدى الأطفال.

ونظرا لما أبداه كثير من الأطفال من تقييم سلبي للرعاية، مما يعكس عدم رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم، فإن الجهود ينبغى أن توجه لرفع مستوى الخدمات المقدمة للأطفال، خاصة أن هذه الدراسة أثبتت أهمية تقييم الرعاية والتأهيل المهني، وتأثيره على عدد من المتغيرات، وهي التحصيل الدراسي، والتكيف المدرسي، والنظرة للحياة، ومفهوم الذات المدركة لديهم ويمكن وضع بعض الآليات لتحقيق ذلك، ومنها ما يلي:

- تشجيع برنامج الأسر البديلة للأيتام، وخاصة من أقارب الطفل وجيران أسرته وأصدقائها لمعرفتهم به، وحتى لا يكونوا غرباء عليه، مما يساعد في عملية تكيفه الاجتماعي.
- تقديم الدعم المادي للأسرة البديلة من قبل الجهة المعنية، حتى لو كانت الأسرة قريبة للطفل كعم أو خال أو أخ، حيث أن الظروف الاقتصادية لكثير من الأسر قد تقف حاجزا أمام رغبتهم في رعاية قريبهم اليتيم أوالمعاق .
- تقديم الدعم المعنوي الاجتماعي والنفسي للأسر البديلة لمساعدتها على حل المشكلات التي تواجهها، ورفع كفاءتها في رعاية المحرومين من الرعاية الأسرية.
- تشجيع قيام الأسر المؤسسية داخل دور الرعاية، حيث يتم تقسيم النزلاء إلى مجموعات صغيرة من (٦ إلى ٨ أفراد) يعيشون في وحدات شبه مستقلة داخل الدار، بحيث يكون لكل مجموعة وحدة سكنية. ويشرف على كل مجموعةٍ أخصائي اجتماعي يكون بمثابة الأب لأفراد هذه المجموعة، ويكون مسئولا عنهم، ويتولى شئونهم، والإشراف على تربيتهم، وذلك في محاولة لتوفير جو قريب من جو الأسرة الطبيعية.
- استحداث برنامج يمكن أن يطلق عليه الأخ الكبير، وهذا البرنامج معمول به في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعرف بـ Big Brother and Big Sister، حيث يتم إيجاد شخص يكون بمثابة أخ أكبر للطفل، يساعده على التعامل مع الأمور الحياتية التي لا يمكن ممارستها داخل الدار، مثل العمليات الاقتصادية، كالبيع والشراء، وكذلك التعامل مع الآخرين ومواجهتهم، مما يساعد على إدماج الطفل في المجتمع.هذا بالاضافة إلى أن برنامج الأخ الكبير سيسهم في تخفيف الصعوبات التي تواجهها المؤسسات الاجتماعية المتعلقة بنقص الطاقم الوظيفي الناجم عن نقص الموارد المالية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مساعدة الأخصائي الاجتماعي للأطفال في حل مشكلاتهم يزيد من رضاهم عن للرعاية المقدمة لهم، وهذا يبين أهمية الدور الذي يلعبه الأخصائي الاجتماعي في تلك الدور، وهذا يستوجب إمداد دور الرعاية الاجتماعية بأخصائيين اجتماعيين من المتخصصين في مجال الخدمة الاجتماعية،وذوي الاحتياجات الخاصة، وتأهيلهم بدورات تدريبية لمساعدة الأطفال وفق أصول علمية ومهنية. وقد سنت العديد من الدول الصناعية قوانين

تلزم العاملين في المؤسسات الاجتماعية الإيوائية بالحصول على تأهيل مناسب في مجال الخدمة الاجتماعية والصحية والتأهيل المهني .

وتبين الدراسة أنه كلما تقدم سن الطفل كان تقييمه للرعاية المقدمة له سلبيا، وهذا أمر منطقي. فطبيعة الحياة في الدار، وما تحتويه من قيود ومتابعة لتحركات الطفل بما يحد من حرية ممارسته بعض الأدوار التى يمارسها غيره ممن هم في مثل سنه خارج الدار. وتؤكد هذه النتيجة أن دور الرعاية الاجتماعية ليست البيئة المناسبة للأطفال حينما يكبرون ويصبحون شبابا، ولذا ينبغي البحث عن خيار آخر. وأحد الخيارات هو أن تقوم وزارة الشئون الاجتماعية بمعاونة المؤسسات الخيرية باستئجار مساكن للشباب الذين تبلغ أعمارهم فوق الثامنة عشرة، بحيث يكون لكل فرد غرفة مستقلة، وذلك وفق شروطٍ منها:

- أن يكون الشاب ناضجا يستطيع تحمل مسئولياته.
- أن يتم إعداد وتأهيل وتهيئة المرشحين للإقامة في هذه المساكن، على سبيل المثال في كيفية تنظيم الميزانية، والمشتريات، وتنظيم المنزل، وإعداد الطعام...إلخ.
- أن يكون هناك إشراف ومتابعة من وزارة الشؤون الاجتماعية لهؤلاء الشباب، حيث يكون هناك زيارات دورية من قبل الأخصائيين الاجتماعيين لهم في مساكنهم، لمتابعتهم ومساعدتهم في حل المشكلات التي تعترضهم وتأهيلهم مهنيا.

وهذا الأسلوب سيساعد هؤلاء الشباب على الاستقلالية، وعلى أداء أدوارهم في الحياة، وبالتالي الاندماج تدريجيا في حياة المجتمع، والتي عادة ما يهابها المحرومون من الرعاية الأسرية،وذوي الاحتياجات الخاصة،واللقطاء، لأنهم لم يعتادوا عليها، بل إن بعضهم قد تولد لديه خوف من المجتمع ونظرة تشاؤمية من المستقبل وعدم وضوح معالمه.

كلما ارتفع المستوى الدراسي للطفل كان تقييمه للرعاية والتأهيل المهني سلبيا، وهذا له علاقةٍ بزيادة عمره، كما أنه مع ارتفاع المستوى التعليمي يكون الطفل أكثر إدراكا للعالم الخارجي، وللحياة وصعوباتها، وقد يشعر بأن لديه طموحات مستقبلية، لكن العيش في دور الرعاية لا يوفر له ما يطمح إليه، لذا ينعكس ذلك سلبيا على تقييمه للرعاية والتأهيل.

وأظهرت الدراسة أن الأطفال الذين يقيمون في دور رعاية في حى متحضر يكون تقييمهم أكثر سلبية للرعاية التى تقدم لهم مقارنة بالأطفال الذين يقيمون حى غير متحضر. وقد يُعزى ذلك أن الحى المتحضر يكون أفراده أكثر تواصلا مع الأطفال فى دور الرعاية والتأهيل المهني، ويزيد من آفاق تفتحهم بمستوى أفضل من تواصل أفراد الحى غير المتحضر.

ومن خلال نتائج الانحدار المتعدد يتبين أهمية متغير مساعدة الأخصائي الاجتماعي للأطفال في حل مشكلاتهم. فبعد ضبط المتغيرات الأخرى (وهي عمر الطفل، والمستوى التعليمي، وسنوات الإقامة، وتحضر الحى الذى توجد فيه الدار) فسر هذا المتغير ٢٧٪ من الفروق في متغير تقييم الرعاية الاجتماعية والنفسية ، ثم أتى بعد ذلك متغير تحضر الحى الذى توجد فيه الدار، حيث

أضاف تفسير ١١٪ من الفروق. وبشكل عام فإن اثنين من المتغيرات وهما: مساعدة الأخصائي الاجتماعي، وتحضر المنطقة قد فسّرا ٣٨٪ من الفروق في متغير تقييم مستوى الرعاية والتأهيل المهني، وهى نسبة ذات دلالة مرتفعة، وتشير إلى أهمية تركيز عناية دور الرعاية الاجتماعية والنفسية بهذين المتغيرين لزيادة تكيف الأطفال المودعين، وتحسين مستوى رضاهم عن الرعاية المقدمة لهم فى دور الرعاية والتأهيل المهني.

ويُعد ذلك هدفا ينبغى أن تسعى دور الرعاية الحالية إلى تحقيقة لتلافى المستوى التقييمى المنخفض للرعاية الاجتماعية والنفسية التى تقدمها للأطفال المودعين فيها. الأمر الذى سيعود بالنفع على الأطفال ودور الرعاية، وبالتالي على المجتمع ككل، وسيتم التطرق إلى المزيد من المقترحات المساعدة على تحقيق ذلك من خلال التوصيات الدراسة.

- **توصيات الدراسة**.

في ضوء نتائج هذه الدراسة وما تضمنته من أدبيات، يمكن تقديم تلك التوصيات:

- ينبغى بذل جهود مكثفة للحد من الاعتماد الكلى على دور الرعاية الاجتماعية، وجعلها الخيار الأخير، وتشجيع الرعاية بالأطفال المحرومين أسريا من خلال رعاية الأسر البديلة لهم من الأقارب والجيران للأطفال الأيتام خاصة، أو الأطفال الذين أتوا من أسر مفككة، أو تعاني بعض الظروف من مرض أو ضائقة اقتصادية، وينبغي تشجيع الأقارب وحثهم لتحمل مسئوليتهم تجاه أقاربهم، كما يمكن دعوة الجيران (جيران أسرة الطفل قبل إيداعه فى الدار) ليكونوا أسرة بديلة للطفل، حيث تساعد طول سنوات الجيرة لبعض الجيران على أن يصبحون بمثابة أهل للطفل، ويمكن المساعدة على تحقيق ذلك كما يلي:

- ✓ منح إعانات وزارة الشؤون الاجتماعية لأقارب الطفل الذين يقومون برعايته، حتى لو كان الراعي عمه أو خاله أو أخاه، وذلك لمساعدتهم على تحمل النفقات، خاصة في الوقت الحاضر الذي يتصف بارتفاع كلفة المعيشة، وصعوبة الظروف الاقتصادية.
- ✓ إنشاء مكتب في وزارة الشؤون الاجتماعية يمكن تسميته "مكتب مساندة الأسرة البديلة"، لتقديم الدعم الاجتماعي والنفسي والصحي والتأهيلي، والاستشارات للأسر البديلة، وذلك لمساعدتها على حل المشكلات التي تواجهها، ولرفع مستوى كفاءتها التأهيلية.
- ✓ تخصيص حوافز تشجيعية للأسر البديلة، مثل: تقديم تخفيض في تذاكر السفر للطفل وللأسرة التي ترعاه، وتسهيل الإجراءات الإدارية لهؤلاء الأسر في الدوائر الحكومية.
- ✓ تبصير المجتمع عبر وسائل الإعلام المختلفة بالصعوبات التي تواجه المحرومين من الرعاية الأسرية، وأهمية توافر الأسر البديلة لهذه الفئة، وحث المجتمع على المشاركة في برنامج الأسر البديلة، والتركيز على الجانب الديني والمعنوي لحثهم وإقناعهم بذلك.

- ينبغى بذل الجهود لرفع من مستوى الرعاية المقدمة للأطفال فى دور الرعاية وتقييمها بشكل مستمر. وإعادة النظر في نظام تقديم الرعاية لهم، فبدلا من تقديمها من خلال مؤسسات كبيرة تحتضن عددا كبيرا منهم ، يمكن الاستعاضة عن ذلك بنظام الأسر المؤسسية، وهو نظام أقرب ما يكون إلى وحدات سكنية تضم من ستة إلى ثمانية أطفال، يتصف أسلوب المعيشة فيها بأقرب ما يكون إلى جو الأسرة منه إلى جو دار الرعاية. ويشرف على كل مجموعة أخصائي اجتماعي يكون بمثابة الأب لهؤلاء الأطفال.
- تبني برنامج يربط بين دور الرعاية الاجتماعية والمجتمع، يتم من خلاله التنسيق مع مؤسسات حكومية وغير حكومية، ويحتوي على أنشطة وفعاليات تهدف إلى ربط وإدماج الطفل في المجتمع، ومساعدته على التكيف والتفاعل مع مجتمعه، بحيث تسهل عليه النقلة حينما ينتقل إلى العيش في المجتمع بعد انتهاء إقامته في دار الرعاية.
- تغيير التوجه في تعليم الأطفال بدور الرعاية الاجتماعية من التركيز على التعليم العام إلى التركيز على التعليم المهني، وذلك لإكساب هؤلاء الأطفال مهارات وخبرات تعينهم على دخول سوق العمل في أقرب فرصة ممكنة، حيث إنهم في أمس الحاجة إلى الاستقلالية ، بدلا من الاعتماد على الآخرين، بما يجنبهم التعرض لسوء الاستغلال، أو التسول والانحراف.
- تبني برنامج يمكن أن يطلق عليه "الأخ الكبير" وفيه يتم تشجيع أفراد المجتمع ممن يوثق في شخصياتهم وأخلاقهم ليكونوا بمثابة الإخوة الكبار للأطفال فى دور الرعاية الاجتماعية، كبديل للاسرة الممتدة،وتسن أسس وضوابط منظمة لهذا البرنامج.
- نظرا لضعف المستوى التعليمي للعديد من الأطفال المودعين فى دور الرعاية الاجتماعية، وسوء التكيف المدرسي، ونظرا لتأثير الجانب التعليمي والتأهيلي فى نجاح الطفل في حياته المستقبلية، فيجب مساعدة الأطفال على التوافق والتكيف في مدارسهم، وحل المشكلات التعليمية التي تعترضهم ووضع آلية لتنفيذ ذلك، من خلال وجود مشرفين تعليميين وتأهيليين في دور الرعاية الاجتماعية، يتم من خلالهم دعم التواصل مع المدارس التي يلتحق بها هؤلاء الأطفال، ومتابعتهم من الناحية العلمية والسلوكية.
- التنسيق مع الجهات التعليمية ووزارة العمل لمنح الأطفال المحرومين اجتماعيا الذين عاشوا فى دور الرعاية الاجتماعية أولوية في الحصول على وظائف، نظرا لظروفهم الخاصة، وسن التشريعات التى تكفل لهم ذلك ، مع ضرورة متابعة التأهيل المهني لهم.
- الاهتمام بدور الخدمة الاجتماعية والنفسية في دور الرعاية والتأهيل المهني لما لدورها من أثر ايجابى فى التعامل مع فئة المحرومين من الرعاية الأسرية وذلك بإيجاد وظائف كافية لأخصائيين اجتماعيين في دور الرعاية الاجتماعية، وقصرها على المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والنفسية والحرص على تحسين مستواهم المهنى من خلال دورات تدريبية.
- العناية بمستوى الرعاية الاجتماعية والنفسية للأطفال المودعين بدور رعاية اجتماعية تقع فى الأحياء الحضرية، لكون هؤلاء الأطفال أكثر تفتحا

وانتقادا لمستويات الرعاية غير الجيدة مقارنة بالأطفال الذين يوجدون فى دور رعاية تقع في أحياء غير حضرية.

- ضرورة نقل من يبلغ منهم سن الشباب (أكثر من ١٨ سنة) للتفاعل الحقيقى مع المجتمع الطبيعي والإقامة فيه، وذلك بتوفير سكن خاص لإقامة الذين سيتركون دور الرعاية قريبا، ليعيشوا فيه فترة من الزمن تحت إشراف أخصائيين اجتماعيين من وزارة الشئون الاجتماعية، وذلك لإكسابهم الخبرات الحياتية الضرورية قبل أن يدخلوا معترك الحياة العملية في المجتمع الواسع، كما أن هذا النوع من السكن سيعطي الفرد فرصة للاستقلالية.

• المراجع العربية :

١)إبراهيم، سميرة،(١٩٨٣): مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى الأطفال اللقطاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢)الألفي، رفعت،(٢٠٠٢): أثر الرعاية المؤسسية على الطفل، وزارة الشئون الاجتماعية، الإدارة العامة للتدريب، القاهرة ، ط٣.

٣)الباز، راشد (١٤٢١هـ): الرعاية الاجتماعية في عهد الملك عبدالعزيز، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة، الرياض.

٤) البياتي، محمد،(١٩٨٥): بعض جوانب شخصية الحدث فاقد الوالدين. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة بغداد.

٥) توق، محيي الدين؛ عباس علي (١٩٨٥م). أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن. في قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، مجلد (٤)،(تحرير: مليكة، لويس)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٦) جعفر، علي،(١٩٩٠): الأحداث المنحرفون ..دراسة مقارنة،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر التوزيع، بيروت.

٧) الجميلي، خيري وعبده، بدر الدين،(٢٠٠٥):المدخل في الممارسة المهنية في مجال الأسرة والطفولة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر، الإسكندرية،ط٢.

٨) الحوات، علي والدويبي، عبدالسلام ومحسن، أحمد(١٩٨٩): رعاية الطفل المحروم: الأسس الاجتماعية والنفسية للرعاية البديلة للطفولة، معهد الإنماء العربي للدراسات الاجتماعية.

٩) خليفة، محروس ومرعي، إبراهيم، (٢٠٠٣): اتجاهات الرعاية الاجتماعية ومداخلها المهنية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،ط٢ .

١٠) الداود، ناصر وآخرون،(١٤١٣هـ): مشكلات وحاجات مرضى الفشل الكلوي، وزارة الصحة. الرياض.

١١) الداود، ناصر(١٤٢٣هـ): أسباب ظاهرة التسرب في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مركزمكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، الرياض.

١٢) الدويبي، عبد السلام(٢٠٠٥): المدخل لرعاية الطفولة.. دراسة نظرية عن أسس ومبادئ رعاية الطفولة، المنشأة العامة للنشر، طرابلس، ليبيا.

١٣) زكي، عزة،(١٩٨٥): المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية المحرومون وغير المحرومين من الرعاية الوالدية. جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.

١٤) الزهراني، موضي، (١٩٩٤): مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة والعاديين

بمدينة الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٥) شاهين، إيمان،(١٩٨٥): أثر وفاة الأم على التوافق النفسي للأبناء من الجنسين. رسالة ماجستير، جامعة عين الشمس، القاهرة

١٦) عبدالباقي، زيدان(١٩٩٠):الأسرة والطفولة، مكتبة وهبة، القاهرة.

١٧) العسكر، عبد العزيز(١٤١٧هـ): فقد الوالدين أو أحدهما وأثره على التكيف الاجتماعي المدرسي للطلاب. رسالة ماجستير. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- كلية العلوم الاجتماعية.

١٨) الكردي، مها، (١٩٨٠): التوافق والتكيف الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الملاجئ، المجلة الاجتماعية القومية، عدد ١٧ (٢- ٣) مايو، القاهرة.

١٩) لانديس، ب وهاير، ج(٢٠٠٢): التكيف الاجتماعي للأطفال، (ترجمة: عثمان، السيد والقوصي، عبدالعزيز)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،ط٢.

٢٠) مركز أبحاث مكافحة الجريمة،(١٤١٢هـ): الأسرة السعودية والواقع الحضاري المعاصر بين اختلاف المعاملة الوالدية وعلاقتها بسوية أو جنوح الأحداث، وزارة الداخلية، الرياض

٢١) معجم التنمية الاجتماعية(٢٠٠٣): جامعة الدول العربية- إدارة العمل الاجتماعي القاهرة.

٢٢) مكاري، نبيلة، (١٩٨٧): أثر الحرمان من الأسرة على السلوك الاجتماعي والانفعالي لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.

٢٣) نصيف، نجاح(١٩٩٣):النمو الاجتماعي والثقة بالنفس لدى الأطفال المحرومين من الوالدين والأطفال العاديين، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٤) وزارة الشئون الاجتماعية (٢٠١١): تقرير إحصائي لدور الرعاية الاجتماعية، وزارة الشئون الاجتماعية.

- **المراجع الاجنبية** :

25) Andry, R.. ,(2002): Delinquency and parental pathology. London, Staples Press.

26) Babbie, E,(2004): The practice of social research. Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.

27) Berridge, D and Brodie, I, (2008).: Children's home revisited. London: Jessica Kingsley Publishers.

28) Craig, G. , (1989) :Human development. New Jersey: Englewood Cliffs.

29) Department of Health, (2008): Statistical bulletin. Government Statistical Service, London.

30) Devall, E., Stoneman, Z., Brody, G,(2006): The impact of divorce and maternal employment on preadolescent children. Family Relations, 35: 153-159.

31) Glueck, S. & Glueck, E.(2000): Unraveling juvenile delinquency. New York, Commonwealth Found.

32) Grogan, H. & Grogan, R(2005).: The criminogenic family: Does chronic tension trigger delinquency. Crime and Delinquency, 14:

220-225.

33) *Heath, A., Colton, M. & Aldgate, J. , (2003): Failure to escape: A longitudinal study of foster children educational attainment British Journal of Social Work.*

34) *Hekken, S., Keijzer, H. and Schulze, H. , (2009): Parents' satisfaction with a treatment centre for toddlers and preschoolers. In, H. Schulze and W. Wirth (eds.), Who cares?: Social service organizations and their users. London: Cassell.*

35) *Kumar, A,(2005): Pattern of the self-disclosure among orphan and non-orphan adolescents. Children Psychiatry. Jul.-Oct, V.18(3) .*

36) *Lemmens, F. and Donker, M, (2011).: Quality evaluation by clients, a meta study of satisfaction research in mental health care. Nederland's: Utrecht.*

37) *McCord, J. , McCord, W. & Thurber, E. , (2002): Some Effects of paternal absence on male children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 64: 361369*

38) *Merrill, M. ,(2004): Problems of child delinquency. Boston: Houghton Mifflin.*

39) *Milne, A. et al.,. (2009): Single parents, working mothers, and the educational achievements of school children. Sociology of Education, 59: 125-139.*

40) *More, S, (2009).: Reducing nursing home utilization among the frail elderly: A social work practice dilemma. Community Alternative, 1(2): 11-29.*

41) *Pringles, K(1999).: Deprivation and education. Longman Press, London.*

42) *Rutter, M. et al. , (1983): Parenting in two generations: Looking backwards and looking forwards. In, Madje, N. (eds.), Family at risk. London, Heinemann.*

43) *Sinclair, I. And Gibbs, I , (2006): Quality of care in children's homes. Report to the Department of Health, York, University of York.*

44) *Slocum, W. & Stone, C. ,(2007).: Family culture patterns and delinquent-type behavior. Marriage and Family Living, 25: 202-208.*

45) *Somen, S. ,(2006): Mental health problems of children in orphanages. Paper presented at Social Work and Clinical Settings.*

****

obeikandl.com

البحث السادس :

" إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز "

إعـــداد

د / وفاء بنت حافظ عشيش العويضي

obeikandl.com

obeikandl.com

" إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز "

د / وفاء بنت حافظ عشيش العويضي

- **مستخلص البحث** :

استهدف البحث تحديد إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلم طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة وفق مؤشرات ذكاءاتهن المتعددة واستخدام البحث المنهج الوصفي وطبق مقياس أساليب تعلم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة على عينة البحث (٦٧٣) طالبة . ومن أبرز نتائجه تحديد أساليب تعلم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة على الترتيب التالي : الحركي ، المكاني ، الإيقاعي، الذاتي، الاجتماعي ، اللغوي،البيئي ،الرياضي . ثم طبقت استبانة لتحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة مرحلة التعليم الجامعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة على عينة المحكمين حيث تمت موافقتهن على معظم الإستراتيجيات بنسبة ١٠٠/ . ومن أبرز توصيات البحث : أن تعقد بصفة دورية دورات تدريبية لأستاذات قسم اللغة العربية بالجامعة لتدريبهن على تحديد ذكاءات الطالبات المتعددة باستخدام أداة البحث لتحديد الإستراتيجيات المناسبة ذكاءات الطالبات ، وكذلك تدريب أستاذات قسم اللغة العربية على استخدام إستراتجيات تدريس الذكاء اللغوي اللفظي بصفة خاصة .

the teaching strategies based on multiple intelligences theory, which appropriate to students (girls) learning styles of the Arabic Language department in the e King Abdulaziz university

Dr. Wafaa Hafiz Eshish Al Ouayd

Abstract

This research aims to determine the teaching strategies based on multiple intelligences theory, which appropriate to students (girls) learning styles of the Arabic Language department in the e King Abdulaziz university – Jeddah, according to their indicators of multiple intelligences, and uses the descriptive research methods, and carry out the standard methods of learning the students, according to the theory of multiple intelligences upon the research community (673) students, and the important results are determine the methods of learning the students of Arabic language department, according to the indicators of multiple intelligences as follows: Bodily, Spatial, Musical, Intrapersonal, Societal, Linguistic The Naturalist, Logical- Mathematical, then carry out (Referendum to determine the teaching strategies ,which appropriate to the university stage , according to the theory of multiple intelligences)upon the debaters/supervisors, whereas students girls completely agree to the most of the strategies by 100%.Research Recommendations :Preparing a training courses for the teachers of the Arabic language department in the university for training them to determine the students multiple intelligences by using the research medias to determine the appropriate strategies for the students intelligences, as well as training the teachers of the Arabic language department to practice of the verbal linguistic intelligences strategies.

- **مقدمة البحث والدراسات السابقة** :

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية ذات الأثر الفاعل في مجال التربية والتعليم وتتجلى فوائدها في نواحي متعددة منها: تقديم إستراتيجيات جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات المتعلمين ورعاية الموهوبين وتصميم مقاييس تربوية جديدة تعني بالكشف عن القدرات العقلية الكامنة لدى المتعلمين فالذين يحصلون على درجات متدنية في اختبارات الورقة والقلم والإجابات القصيرة قد يتفوقون في مهارات وأنشطة تعتمد على الرسم والموسيقى والتلحين والإنشاد.

ويرجع الفضل في تحديد معالم نظرية الذكاءات المتعددة إلى العالم "هاورد جاردنر" Gardner H. في عام ١٩٨٣م حيث اعتبر الذكاء طاقة ديناميكية نامية يتطور وينمو طبقا للتفاعلات المؤثرة بعد أن كان مجرد قدرة عامة ثابتة وموروثة ،وقد جرت مناقشات جادة بين علماء النظرية : هاورد جاردنر وسبنسر كاجان وروبرت سلويستر بغرض الكشف عن الصورة داخل المخ البشري حين يقوم الإنسان بممارسة الأنشطة المتنوعة والأنشطة العقلية ، وكذالك الكشف عن المناطق التي تتركز فيها الذكاءات المتعددة داخل المخ البشري (محمد حسين : ٢٠٠٣ م ، ص ١٧٩) وقد دعّمت الأبحاث التي أجريت على المخ البشري نظرية الذكاءات المتعددة لأنها فسرت عمل المخ : كيف يعمل ؟ وكيف يتعلم الفرد ؟ فعلى سبيل المثال أشارت أبحاث هاورد جاردنر إلى أن الأشخاص العاديين تتشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء الإنجازي تحدث عنها عام ١٩٨٣ في كتابه : أطر العقل "Frames of mind"، بيّن فيه أن كل شكل من أشكال الذكاء يشغل حيزا معينا في الدماغ . وعرض براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا سمّاها "الذكاءات الإنسانية". أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها لم يمكن تحديده دقيقا، وكذلك الأمر فيما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة كما بين أنه من الصعب تجاهل وجود أنواع متعددة للذكاء و مستقلة عن بعضها البعض نسبيا وأن بوسع الفرد وكذا محيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكييفها جميعا بطرق متعددة (Gardner ١٩٩٧) . إلى أن أكد هاورد جاردنر (١٩٩٩م) على أن كل ذكاء من الذكاءات المتعددة : اللغوي/ اللفظي الرياضي/المنطقي، المكاني/ البصري الجسمي/الحركي الاجتماعي/البينشخصي ، الذاتي / الشخصي ، الإيقاعي / الموسيقي ، البيئي/ الطبيعي يمكن أن يعبر عنه رمزيا ؛ لأن لكل ذكاء أنساقه الرمزية الفريدة واستمر في إجراء الدراسات النظرية والتجريبية على نظريته ؛ مما فتح المجال أمام إبداعات المتعلمين في جوانب مختلفة تتلاءم مع قدراتهم الذكائية الكامنة التي تحتاج إلى تحسين وتطور (عزو عفانة ، نائلة الخزندار : ٢٠٠٣م ، ص ٢١٩) .

وعمليات تطوير المنظومة التربوية بوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، شملت إعادة النظر في إستراتجيات التدريس وأساليب تقويم التعليم لتكون هذه المنظومة أداة تطوير وتغيير بناءة لمواجهة تحديات الألفية الثالثة ؛ حيث أشارت الدراسات التي استندت إلى نظرية النصفين الكرويين للدماغ Tow Hemispheres Theory للعالم روجر سبيري (Roger Sperry) إلى أن

أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المدارس والجامعات تركز على وظائف الجانب الأيسر للدماغ كالتفكير التحليلي واللغوي والمنطق الرياضي في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ في تراجع مستمر كالتفكير البصري والمكاني والحدسي والتركيبي والإبداعي . وتأكدت هذه النتائج من خلال مجموعة من الدراسات على المستوى العالمي حيث وضح (DeBono,2003) و (Springer&Deutsch ,2003) أن التعليم في المدارس يركز على التفكير الرأسي وفي هذا المجال أجرى محمد بكر نوفل دراسة لبحث العلاقة الارتباطية بين نوع السيطرة الدماغية واختيار الطالب لتخصصه الأكاديمي تبين من خلالها شيوع السيطرة الدماغية اليسرى لدى عينة الدراسة كما اتضح وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين نمط السيطرة الدماغية ونوع التخصص الأكاديمي . وقد أوصت الدراسة بضرورة تنشيط وظائف الجانب الأيمن للدماغ لذا فإن تبني نظرية الذكاءات المتعددة يساعد المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاء لديهم (محمد بكر نوفل : ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٨) ، وقد أخذت جامعة الملك عبد العزيز على عاتقها مهمة تطوير طرق التدريس لتواجه تلك التحديات لذا وجب الاهتمام بوصف إستراتيجيات التدريس المناسبة كل أنواع الذكاء الإنساني لدى الطالبات بعد تحديد أساليب تعلمهن المعارف والمهارات التي تتضمنها المقررات الجامعية التي يدرسنها وفي دراسة (سوسن عز الدين ووفاء العويضي : ٢٠٠٦) تم تقنين مقياس لتحديد أساليب تعلم الطالبات بكلية التربية وأوصت الدراسة بأن يراعي الأساتذة بالجامعات تنويع طرق تدريسهم لمقابلة التنوع والتعدد في ذكاء الطالبات وأن تعقد دورات تدريبية لأساتذة الكلية على استخدام الإستراتيجيات المناسبة ذكاءات الطالبات المتعددة

ومن ثم توالت الدراسات التربوية مستفيدة من معطيات نظرية الذكاءات المتعددة مثل : دراسة مورجان (١٩٩٢م) التي هدفت إلى المقارنة بين الاختبارات المتعددة للذكاءات ، في مقابل اختبارات الذكاءات المتعددة في ضوء مفاهيم نظرية الذكاءات المتعددة. والتأكد من صدق وثبات النظرية وتوصلت الدراسة إلى أن هناك توافقية بين القدرات والعمليات المعرفية والذكاءات المتعددة كما أنه من الممكن إضافة تعديلات على كل ذكاء من أنواع الذكاءات المتعددة بحيث يمكن تنميته وأن هناك بعض المبادئ الضمنية التي يرتبط بها عمل جاردنر التي تساعد المعلمين في التوصل إلى فهم واضح لها . أما دراسة فاسكو (١٩٩٢م) فقد استهدفت مناقشة المضامين التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة،ومناهج وأساليب الذكاءات المتعددة في المدارس واهتمت بمناقشة المبدأ الثاني عشر للجمعية القومية الأمريكية للأخصائيين النفسيين الذي يقول: " يمتلك المتعلمون قدرات ومواهب عديدة مختلفة ومتنوعة توضح كيف يستجيبون للمواقف التعليمية المختلفة " . وقد أثبتت دراسته : أن استخدام أساليب التقييم المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة يسهم في زيادة خبرات ومهارات الأطفال ذكورا وإناثا من خلال عدة طرق مختلفة . أما دراسة مارتن (١٩٩٥ م) فق هدفت إلى تحديد أفضل أساليب تقييم الذكاءات المتعددة كما ناقشت الدراسة مدى صدق وثبات نظرية الذكاءات المتعددة والتعرف على الجوانب البيولوجية والثقافة المصاحبة لتعدد ذكاءات تلاميذ المدارس ، وأثر كل تلك العوامل الثقافية والبيولوجية عليها .

أما دراسة وايزمان Wiseman (١٩٩٧) فقد هدفت إلى تقييم الذكاءات المتعددة لطلاب الثانوية المسجلين في مقررات العلوم النظرية والتطبيقية وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا في الثانوية مسجلا في مقررات العلوم النظرية و (١٢٠) طالبا في الثانوية مسجلا في مقررات العلوم التطبيقية . وقد تم استخدام اختبار "تيلي" Teele للذكاء المتعدد واستخدام اختبارت لمتغيرين مستقلين بهدف التعرف على الفروق في الذكاءات المتعددة بين المجموعتين. وقد أظهرت النتائج بأنه توجد اختلافات في ذكاءات الأفراد .

أما دراسة مجدي مهدي علي (٢٠٠٠) هدفت إلى التعرف على أساليب تضمين نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أثناء الخدمة،حيث حددت ذكاءات المعلمين وكيفية استخدامها في مجال التعليم الصفي وبلغت عينة الدراسة (٤٠) معلما للغة الإنجليزية تراوحت خبرتهم من سنة إلى ١٦ سنة.ومن أبرز نتائجها: أن كثير من المعلمين غير واعين بمواهبهم الداخلية (ذكاءاتهم المتعددة) . أما دراسة عزو عفانة ونائلة الخزندار(٢٠٠٣) كان من أبرز أهدافها : التعرف على أساليب التعلم وفق الذكاء المتعدد لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة في الجامعتين الإسلامية والأقصى ، والتعرف إلى دلالة الفروق لديهم طبقا للمتغيرين : الجنس (ذكور وإناث) والمؤسسة التعليمية (الجامعة الإسلامية ، جامعة الأقصى) كل على حدة . واستخدم الباحثان بطاقة مقابلة تكونت من ٨٠ فقرة كل ١٠ فقرات منها خصصت لمعرفة أساليب التعلم لنوع من أنواع الذكاءات المتعددة، كما استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة المشرف للطالب المعلم تكونت من ٢٥ فقرة موزعة على المحاور التالية: الشخصية العامة التخطيط للدروس، إجراءات التدريس، المقدرة العلمية إدارة البيئة الصفية. أما دراسة سوسن عز الدين ووفاء العويضي (٢٠٠٦) : كان هدفها الكشف عن أساليب تعلم الطالبات بكلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية) وفق نظرية الذكاءات المتعددة. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي فصممتا مقياسا لتحديد أساليب تعلم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة وبعد تحكيمه والتأكد من صدقه وثباته ، تمّ تطبيقه على العينة ؛ ومن نتائجه الكشف عن أساليب تعلم الطالبات بكلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية) بمحافظة جدة وكان ترتيبها وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة ، كما يلي : المرتبة الأولى . الذكاء الاجتماعي ، المرتبة الثانية . الذكاء الإيقاعي ، المرتبة الثالثة . الذكاء الجسمي الحركي ، المرتبة الرابعة . الذكاء البصري المكاني ، المرتبة الخامسة . الذكاء البيئي ، المرتبة السادسة . الذكاء اللغوي اللفظي المرتبة السابعة . الذكاء الضمن شخصي ، المرتبة الثامنة . الذكاء المنطقي الرياضي . أما دراسة عبدالله الخطايبة وعدنان البدور(٢٠٠٦) الهدف منها : الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي مهارات عمليات العلم من خلال فحص أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المتضمنة منهاج العلوم العامة وقد طبقت في هذه الدراسة أداة ماكنزي(Mc Ckenzie ,2000) بعد تعريبها وتعديلها لمسح ذكاءات الطلبة ثم استخدمت نتائج المسح في تحديد إستراتيجيات الذكاءات المتعددة التي تضمنتها الدراسة وهي : الذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي

الرياضي ، والذكاء البصري المكاني ، والذكاء الحركي . كما تم تدريس المحتوى العلمي للمعالجة التجريبية من خلال تدريس ثلاث وحدات : (القوى والضغط ، الضغط الجوي و الرياح ، أنماط التكاثر) ثم تم تطويرها وفقا للإستراتيجيات الأربع من إستراتيجيات الذكاءات المتعددة ثم طبق اختبار مهارات عمليات العلم على عينة الدراسة المكونة من (٩٥) طالبا وقد خلصت الدراسة إلى تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم بمجال عمليات العلم الأساسية . وتفوق الطالبات على الطلاب في اكتساب عمليات العلم الأساسية ، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس العلوم . أما دراسة عبد الرزاق محمود مختار فقد استهدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب بعض مهارات استخدام الذكاءات المتعددة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم،وقياس أثره علي التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذهم .وقياس أثره علي تنمية الإبداع في اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ ، ومن أبرز توصيات الدراسة ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة علي مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم .

وقد أفادت تلك الدراسات الدراسة الحالية في بناء مقياس الذكاءات المتعددة المعدل وفي تبني الأساليب الإحصائية المناسبة لتحديد أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة البحث وكذلك وصف الإستراتيجيات المناسبة ذكاءات الطالبات المتعددة .

وهذا البحث يسعى نحو تقديم إضافة علمية هي : تحديد إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبةٍ أساليب تعلم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز مستفيدة من البحوث والدراسات النظريةٍ والتجريبية السابقة ؛ أملا منها في إيجاد جامعة الذكاءات المتعددة متمثلا في جامعة الملك عبد العزيز بحيث يستخدم أساتذتها إستراتيجيات تدريس تتجاوز حدود قاعة المحاضرات وتقترح عليهم تعريض المتعلمين لدورات ومشاريع وبرامج تركز على تطوير أنواع الذكاء لديهم وتحفزهم على ممارسة عمليات التفكير كمنهج مستدام في مواقف حياتهم المختلفة .

وقد أجرت الباحثة مقابلة جماعية مع أساتذة الجامعة المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس ؛ لإيجاد أفضل الإستراتيجيات التي تحسّن مستوى التحصيل الدراسي وتنمي المهارات العقلية والحركية وترفع مستوى الدافعية لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بحيث يصبح تعليمهن أكثر تكاملا وأسرع في تحقيق أهدافه وإيجاد أفضل الأدوات اللازمة لتحسين عمليات المقارنة والتحليل والتقويم الملائمة لهن .

وقد لاحظت الباحثة من أداء طالبات قسم اللغة العربية في المحاضرات وجود اختلاف وتنوع في طرق استجابتهن للمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تتضمنها المحاضرة لذا تعتقد الباحثة بضرورة تحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة الذكاءات المتعددة لطالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز عن طريق الكشف عن أساليب تعلمهنّ وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة

حتى يتسنى لمركز التطوير الجامعي إجراء دورات تدريبية لأساتذة الجامعة على ممارسة إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المستمدة من نتائج هذه الدراسة .

- **مشكلة البحث** :

يوجد فراغ تربوي في تحديد إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلم طالبات قسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز .

ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

س١. ما أنواع الذكاءات المتعددة السائدة لدى طالبات قسم اللغة العربية التي تشير إليها أساليب تعلمهن بجامعة الملك عبد العزيز بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ؟

س٢ . ما إستراتجيات التدريس الجامعي المناسبة أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية حسب مؤشرات ذكاءاتهنّ المتعددة ؟

- **أهداف البحث** :

- الكشف عن أساليب تعلم طالبات قسم اللغة العربية حسب مؤشرات الذكاءات المتعددة لديهن .
- وصف إستراتجيات التدريس الجامعي القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة طالبات قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز حسب مؤشرات ذكاءاتهن المتعددة.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث في :

- توجيه الأستاذ الجامعي بقسم اللغة العربية نحو اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة ذكاءات الطالبات المتعددة حسب ما يكشف عنه مقياس أساليب التعلم وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة .
- يوجه مراكز التطوير بجامعة الملك عبد العزيز نحو تقديم دورات تدريبية تلبي الحاجات التربوية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال طرق التدريس .
- تحديث التعليم الجامعي بما يتلاءم مع تطورات مبادئ أنسنة التعليم وربطه بقدرات واستعدادات وميول المتعلمين بجامعة الملك عبد العزيز .
- توجيه الأنشطة الطلابية بجامعة الملك عبد العزيز نحو إقامة أنشطة وفعاليات من شأنها تطوير الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز .

- **حدود البحث** :

اقتصر تطبيق البحث على الحدود التالية :

الحدود البشرية: طالبات قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز فرع البنات بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: العام الدراسي٢٠١٠- ٢٠١١

الحدود الموضوعية : إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة .

- **مصطلحات البحث** :
- **الذكاءات المتعددة** multiples Intelligence

الذكاء في اللغة يعني : شدة وهج النار والذكاء ممدود :حدة الفؤاد وسرعة الفطنة (أبو الفضل : ١٩٩٤ ، مجلد ١٥ ، ص٢٨٧) أمّا لدى المختصين فهو: القدرة على فهم الأشياء وحل المشكلات وعلى التعلم من الخبرة والذكاء وهو يفسر لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة ، بينما يجد آخرون في نفس الصف ولهم نفس المدرسين ويحوزون نفس المواد التعليمية صعوبة كبيرة (جابر عبد الحميد : ١٩٩٤ ص ١٣، ١٤). أما تعريف الذكاءات المتعددة اصطلاحا فهي : القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner, 1993). وبنظرة تحليلية إلى مفهوم الذكاءات المتعددة يتبين أنه يتكون من المصطلحات التالية :

- القدرة : تشير إلى الكفاية التي تؤهل صاحبها لأداء عمل ما ، وهي نتاج الخبرات التي مر بها الفرد أو اكتسبها نتيجة تفاعله مع البيئة ، والقدرات التي عبر عنها جاردنر هي أنواع الذكاءات المتعددة التي تستثار من البيئة ؛ حيث أنها طاقة بيلوجية كامنة في الخلية العصبية وكلما توافرت البيئة المناسبة بما تحتويه من مثيرات تنشطت الطاقة البيلوجية لدى الفرد .
- حل المشكلة : يشير إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد مما يقوده إلى استقبال المعطيات الحسية من خلال المسجلات الحسية ومن ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم ، ثم يقوم الفرد بتخزينه في الذاكرة بعيدة المدى على شكل أبنية معرفية تشكل خبرات تساهم في مساعدة الفرد على حل مايواجهه من مشكلات .
- إيجاد نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما : النتاجات ذات قيمة في المجتمعات المتحررة قد لاتكون ذات قيمة المجتمعات المحافظة.

التعريف الإجرائي للذكاءات المتعددة الذي تأخذ به الباحثة هو: مجموعة من القدرات البيولوجية والسيكولوجية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات التي يمكن أن تنشط في موقف ثقافي ما لحل مشكلة أو إبداع نتاجات ذات قيمة في ثقافة معينة . وهذا التعريف يتضمّن مفهوم قدرة بيلوجية سيكولوجية كامنة Biopsycholgical potential تؤكد على أن كل شخص لديه القدرة الأساسية لممارسة عدد من أنواع الذكاءات المتعددة ؛ وعلى البيئة التربوية أن تستكشف هذه الأنواع ومن ثم تعمل على تصميم برامج تربوية لتنميتها حتى تكون ذات قيمة في المجتمع (محمد نوفل ،٢٠٠٧ : ٩٨).

- **إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة**:

الاستراتيجية في اللغة : لفظة استراتيجية ليست لها مرادف في اللغة العربية Strategy وتعني في اللغة الإنجليزية : فن القيادة في الحرب الشاملة على مستوى الدولة حيث تنسق الخطط العسكرية مع الخطط الاقتصادية

والإعلامية والسياسية وتوصف بأنها الخطة العامة لحملة عسكرية كاملة . والاستراتيجية من الناحية السياسية هي : تحديد الأهداف وتحديد القوة الضاربة وتحديد الاتجاه الرئيس للحركة (أحمد بدوي : دت ، ص ٤١١). وانتقل استخدام هذه اللفظة إلى المجال التربوي . حسب اعتقاد الباحثة . بسبب خوض التربويين معارك تحتمل النصر أو الهزيمة مع المتعلمين من أجل إكسابهم المعلومات والمهارات والقيم التي يخطها ساسة التربية في كل مجتمع مع مايتلاءم مع عقيدته وحاجات المتعلمين وطبيعة المواد الدراسية .

مفهوم الاستراتيجية اصطلاحاً : يشير حسن زيتون (١٩٩٩،ص٢٧٩) إلى معنيين منها:

تعني استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة تعالج مشكلة أو مباشرة مهمة ما ، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق ، يتم فيها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مُثلى لتحقيق الأهداف المرجوة .

وتعرفها الباحثة : بأنها إجراءات الأستاذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية بطريقة مثلى: إما باستخدام طرق ذات خطوات متسلسلة ، أو بالوسائل التعليمية المتاحة أو بالأساليب التعليمية المرتبطة بالسمات الشخصية للأستاذ الجامعي .

- **الإطار النظري** :
- **الأسس العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة**:

بيّن هاورد جاردنر أن نظرية الذكاءات المتعددة لها أسس في ثقافة الشخص وفي فيزيولوجيته العصبية لأن لها تحديد موضعي في الخلايا العصبية بالدماغ تعمل أثناء التعلم، وهذا ما يميز النظرية عن الأفكار والآراء التي قالت بوجود ملكات أو قدرات متعددة دون سند أو حجج علمية تجريبية ؛وقد استمد أسس نظريته من ملاحظاته الأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية خارقة ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها ومن ثم يصنفون في مجال المعاقين عقليا . كما أكد على أن كل شخص لديه قدرة على تطوير أنواع الذكاءات لمستوى معقول من الأداء إذا منح التشجيع والتعليمات والإثراء ، وأن أنواع الذكاءات المتعددة تعمل مع بعضها البعض بطريقة معقدة فلا يوجد ذكاء منفرد باستثناء الحالات المرضية وأنه توجد طرق عدة تظهر ذكاء نوع من الذكاءات المتعددة ولا توجد معايير للمقارنة لوصف شخص بالذكاء في نوع محدد .

وترتكز نظرية الذكاءات المتعددة على عدة نقاط أساسية ذكرها مكتب إستاتويد تتلخص فيما يلي:

- إن كل شخص يشغّل جميع ذكاءاته .
- إن نظرية الذكاءات المتعددة هي عملية توظيف معرفي تفترض أن لكل شخص سعات لكل ذكاء .

- إن معظم الأشخاص يمكنهم تطوير كل ذكاء لمستوى معين من الكفاءة .

- **إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة** (Thomas Armstrong , 2000,P 78-86) :

- **أولا** : **إستراتيجيات الذكاء اللغوي/ اللفظي** Teaching Strategies For Linguistic Intelligence:

يعد الذكاء اللغوي من أسهل أنواع الذكاءات التي يمكن تطوير إستراتيجيات تعليمية مناسبة له تتلخص فيما يلي :

- استراتيجية الحكاية القصصية:Strategy Story Telling تتم فيها إدارة نقاشات وحوارات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم بحيث يبينون فيها المغالطات ويظهرون انطباعاتهم لأحداث وردت فيها استمعوا له .
- استراتيجية العصف الذهنيBrain Storming تعتمد على مبدأين رئيسيين هما : تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار ، وحجم الأفكار وعددها حيث إن (الكمية تولد النوعية) استبعاد نقد الأفكار بمجرد ظهورها وتأجيله إلى وقت لاحق، وعرض أية أفكار مهما كانت غريبة ، وإنشاء الروابط بين الأفكار بمختلف الطرق، بهدف الوصول إلى الأفكار الإبداعية.
- استراتيجية استخدام آلة التسجيلStrategy Tape Recording يتم فيها الاعتماد على آلة التسجيل كبديل عن دفتر المحاضرات .
- استراتيجية كتابة اليومياتStrategy Daily Writingيتم فيها حث الطلبة على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر ليبقوا على اتصال مستمر بالكتابة وهذه الإستراتجية تستوعب ذكاءات متعددة أخرى : كأن يسمح للطالب بأن يضمن كتابته رسوما توضيحية ، أو بيانية، وصورا وحوارات وغيرها من البيانات غير اللفظية .
- استراتيجية النشر Publishing Strategy تقترح هذه الاستراتيجية أن يقوم الأساتذة بإرسال رسالة لطلابهم مفادها أن الكتابة أداة فعالة وقوية لتواصل الأفكار وتبادلها بين الناس والتأثير فيهم، لذا يجب العمل على نشرها بين الناس كالكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه لصحيفة الجامعة .

ثانيا - إستراتيجيات الذكاء الرياضي/المنطقي:

فيما يلي خمس إستراتجيات لتنمية الذكاء المنطقي J الرياضي التي يمكن استخدامها في كل المواد الدراسية:

- استراتيجية الحسابات والكميات Strategy Calculations and Quantifications : تعتمد على يقظة وإدراك الأستاذ لأهمية الدلالة الرقمية ومسائل الرياضيات المتحدية للتفكر أينما توجد في المحتوى المعرفي.
- استراتيجية التصنيف والتبويب Strategy Classifications and Categorization : تعتمد على توجيه الأستاذ طلبته إلى تجميع الفقرات والمفردات في المحتوى المعرفي على أساس من خصائصها الحرجة، أو المشتركة.
- استراتيجية موجهات الكشف أو المساعدات الذاتيةStrategy Heuristics : تعتمد على الاكتشاف والاستقصاء الذاتي من قبل المتعلم للمشكلات التي تواجهه عن طريق : جمع المعلومات ، تكوين الفرضيات التي يمكن أن تكون حلول مقترحة للمشكلة ، تصميم الحل واختباره ، بنقل أثر المفهوم إلى

مواقف حياتية متشابهة يمكن أن يواجهها الطالب في أنشطته وأفعاله اليومية .

- استراتيجية التفكير العلمي Science Thinking Strategy: تستند هذا الاستراتيجية إلى ضرورة البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم على سبيل المثال:(كيف أثّر تطور القنبلة الذرية في نتائج الحرب العالمية الثانية)

- **ثالثا : إستراتيجيات الذكاء المكاني / البصري :**

فيما يلي مجموعة من الإستراتجيات المتناغمة مع هذا النوع من الذكاء والتي تهدف إلى تطوير الذكاء المكاني لدى الطلبة:

- استراتيجية التخيل البصري Visualization Strategy: يعتمد على تحويل ترجمة مادة الكتاب إلى صور ذهنية بأن يطلب الأستاذ من طلبته إغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في المحاضرة.
- استراتيجية تنبيهات اللون Strategy Color Cues : تركز على تشجيع الأستاذ لطلبته في استخدام الألوان في تلوين المادة الدراسية مثل : الكلمات المفتاحية والقواعد والقوانين والمعادلات الرياضية التي يتعرض لها الطلبة في أثناء عملية التعلم والتعليم.
- استراتيجية الاستعارة (المجازات) المصورة Picture Metaphors : في هذه الاستراتيجية يبدأ الأستاذ بتقديم مجموعة من الأمثلة ثم يطلب من الطلبة توليد شبيهها من الأشياء التي يعرفونها ، ويقصد بالمجاز اللغوي :اللفظ المستعمل في غير معناه الأصلي لعلاقة بين المعنيين الحقيقي والمجازي
- استراتيجية رسم الفكرة Idea Sketching : تتم بأن يطلب الأستاذ من الطلبة رسم النقطة المفتاحية والمفهوم المركزي الذي يدور في أذهانهم ، ولا ينبغي التأكيد على الدقة والواقعية التي يجب أن يصل إليها الطلبة ، إن هذه الاستراتيجية يمكن استخدامها لتقويم فهم الطالب لفكرة ما والتأكيد على تعلم وفهم مفهوم معين .
- استراتيجية الرموز الصورية Graphic Symbols: دعامتها ترتكز على حرص الأساتذة في تدريسهم استخدام الرموز الصورية والرموز البيانية والتوضيحية والتصويرية .
- استراتيجية المنظم الشكلي Graphic Organizer : يستخدم المنظم الشكلي في التعليم وتعلم حقائق جديدة على شكل مخططات توضح الحقائق المكتسبة من خلال ملاحظة الطلبة للعلاقات الرابطة بين عناصر الموضوع المراد تعليمه لهم.
- إستراتجية المعرفة المكتسبة (KWL) : تتألف من مراحل ثلاث هي: المرحلة الأولى: (k) وتشير إلى ماذا أعرف عن هذا الموضوع (Know) (المعرفة السابقة). والمرحلة الثانية: (w) ماذا أريد أن اعرف عن هذا الموضوع (Want) (المعرفة المقصودة). والمرحلة الثالثة: (H) كيف نحصل على المعرفة عن هذا الموضوع (How) . ثم أضيف لهذه الاستراتيجية مرحلة رابعة هي: المرحلة الرابعة: (L) ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع (Learned) (المعرفة المكتسبة).

- **رابعا : إستراتيجيات الذكاء الحركي / الجسمي :**

هي جملة من الإستراتيجيات تحقق التكامل بين أنشطة التعلم الحركي والمواد الأكاديمية المختلفة ، فيما يلي عرضها بإيجاز :

- استراتيجية إجابات الجسم Strategy Body Answers: يطلب فيها الأستاذ من الطلبة الاستجابة للتعلم باستخدام أجسامهم كوسيط للتعبير، كأن يطلب منهم رفع أيديهم دلالة على الفهم أو لطرح سؤال أو مداخلةٍ معينة من قبلهم للأستاذ، ويمكن تنويع هذا الاستراتيجية بعدة طرق، فبدلا من رفع الأيدي يمكِن للطِلبة أن يعبروا بالابتِسام عن استجابتهم لمثير معينٍ، أو أن يرفعوا إصبعا واحدا ليبينوا فهما قليلا ، وخمسة أصابع ليظهروا فهما تاما، ويستطيع أن يوفروا إجابات جسيمة في أثناء الحصة مثلا إذا فهمت ماقلته حالا ضع يدا فوق يد وإذا لم تفهم ضع يدك فوق رأسك.
- استراتيجية المسرح الصفيthe Classroom Theater: تتم بأن يؤدي الطلبة تمثيلا حركيا للنصوص والمشكلات والألغاز التي يتعرضون لها في محتوى المناهج الدراسية من خلال لعب الدور(Role Play).
- استراتيجية المفاهيم الحركيةStrategy Kinesthetic Concepts : يتم فيها العمل على تقديم المفاهيم للطلبة من خلال حركات جسيمة ، أو تكليف الطلبة أنفسهم القيام بحركات جسيمة إيمائية تعبر عن مفاهيم أو ألفاظ وردت في المحتوى التعليمي .
- استراتيجية التفكير بالأيدي Hands On Thinking: الطلبة الذين يظهرون اتجاهات نحو استخدام الذكاء الجسمي. الحركي ينبغي أن تتاح لهم الفرص الكافية ليتعلموا عن طريق معالجة الأشياء أو صنعها باستخدام أيديهم من خلال المشاريع التي ترد ضمن المقررات المدرسية .
- استراتيجية خرائط الجسم Strategy Body Maps: يمكن توظيف هذا الاستراتيجية من خلال العمل على تمثيل الجسم (جسم الطالب) لأفكار ومضامين معينة في موضوع المحاضرة .

- **خامسا : إستراتيجيات الذكاء الإيقاعي / الموسيقي:**

فيما يلي مجموعة من الإستراتجيات التعليمية J التعلمية المتناغمة مع الذكاء الإيقاعي / الموسيقي:

- استراتيجية التراتيل ،والأغاني والإنشاد والإيقاع Rhythms ,Songs, Raps, and Chants : تستند هذه الاستراتيجية على وضع أي محتوى يرغب الأستاذ تعليمه لطلبته في صيغة إيقاعية يمكن للطلبة غناؤه أو إنشاده،ويحث طلبته على أن يبدعوا أو ينشئوا بأنفسهم أغنيات أو أناشيد تلخص المعاني التي درسوها.
- استراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الأسطوانات وتصنيفها) Strategy Discographies: يقوم الأستاذ بإكمال قوائم المراجع بالنسبة للمنهج التعليمي بقوائم من المختارات الموسيقية وشرائط أقراص مدمجة (CDS) وتسجيلات متصلة بالمحتوى الدراسي وتبدأ مناقشة الطلبة في محتوى الأغاني وعلاقاتها بمضمون الوحدة الدراسية كم يمكن أن يوفر الأستاذ تهيئة مناسبة للدرس بإيجاد تعبيرات موسيقية وأغان تلخص النقاط الأساسية.

- استراتيجية موسيقى الذاكرة الفائقة Strategy Memory Music Strategy: يقوم فيها الأستاذ باستخدام خلفية موسيقية أثناء التدريس بحيث يكون الطلبة في حالة استرخاء حتى يتمكن الطلبة من حفظ المعلومات بسهولة حيث إن المختارات الموسيقية الكلاسيكية لها تأثير أكثر فعالية في هذا المجال.
- استراتيجية المفاهيم الموسيقيةStrategy Musical Concepts: يمكن استخدام النغمات الموسيقية كأداة فعالة للتعبير عن المفاهيم، والأدوات (Tools) والأنماط (Patterns) والمخططات العقلية (Schemas) في كثير من الموضوعات التي يتعرض لها الطلبة فيبدأ الأستاذ بالدندنة بنغمة معينةٍ حين يبدأ بالتعبير عن شكل المفهوم من خلال تكييف حجم النغمة ارتفاعا ونزولا فإذا ما اقترب من الانتهاء من رسم شكل المفهوم يكون قد رجع إلى النغمة نفسها. كما يمكن أن يستخدم الأستاذ الإيقاعات والترتيل للتعبير عن الأفكار وتثبيتها لدى الطلبة .
- استراتيجية المزاج الموسيقي Strategy Musical Mode: يقوم فيها الأستاذ بتحديد موسيقى معينة تخلق مزاجا مناسبا أو مناخا انفعاليا لدرس معين، إن مثل هذه الموسيقى يمكن أن تضم مؤثرات ضوئية أو أصوات طبيعية وقطعا كلاسيكية أو معاصرة تسير حالات انفعالية معينة.

- **سادسا : إستراتيجيات الذكاء الاجتماعي / البين شخصي :**

إن مهارة التواصل الاجتماعي بين الطلبة من المهارات الأساسية التي تحرص التربية المعاصرة على إيجادها والإستراتيجيات التالية يمكن أن تسهم في تطوير الذكاء الاجتماعي / البين شخصي لديهم :

- استراتيجية مشاركة الأقرانStrategy Peer Sharing: يكلف فيها المعلم طلابه بأن يتجه كل طالب نحو زميله ويشاركه في عمل ما أو أن يقوم كل طالب بتدريس آخر مادة معينة .
- استراتيجية المجموعات التعاونيةStrategy Cooperative Groups: يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة عن طريق التعلم التعاوني بحيث تعمل تلك المجموعات بفاعلية إذا كان عدد أفرادها من (٨- ٣) أعضاء وبإمكان الطلبة معالجة المهمات التعليمية بطرق مختلفة بحيث يسهم كل عضو في تقديم أفكار معينة تساعد في إخراج العمل بالشكل المطلوب .
- استراتيجية لوح الألعابStrategy Board Games: هي استراتيجية مسلية يتعلم فيها الطلبة في وضع اجتماعي غير رسمي بحيث يتحدثون ويناقشون القواعد ويضحكون و يندمجون في تعلم المهارة أو الموضوع الذي تركز عليه اللعبة ، وتصنع هذه الألعاب بإمكانات بسيطة ومن شأن هذه الألعاب أن تقود إلى تأثيرات إيجابية في شخصيات الطلبة .
- استراتيجيةالمحاكاةStrategy Simulations: في هذه الاستراتيجية يشكل مجموعة من الطلبة بيئة متعلقة بموضوع الدرس ثم يبدأ التمثيل كأنهم يعيشون فيها.وهذه الاستراتيجية تتطلب مجموعة ذكاءات متعددة : كالذكاء الجسمي/الحركي، واللغوي/اللفظي والمكاني/البصري، إلا أنها

تركز على الذكاء الاجتماعي لأن التفاعلات الإنسانية التي تحدث تساعد الطلبة في الوصول إلى نظرة ممتعة لموضوع الدرس.

- استراتيجية تماثيل الناسStrategy People Sculptures: يقوم فيها الأستاذ بتجميع الطلبة كي يقدموا بشكل جماعي في شكل جسدي فكرة أو مفهوما حتى يحققوا هدفا تعليميا معينا .

- **سابعا : إستراتيجيات الذكاء الذاتي/ الشخصي:**

فيما يلي مجموعة من الأساليب التي انبثقت عن نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الذكاء الذاتي / الضمن شخصي عند الطلبة :

- استراتيجية تأمل الدقيقة الواحدة Strategy One- Minute Reflection: تقتضي أن يتاح للطلبة أثناء الدروس وقت مستقطع متكرر للتأمل والتفكير العميق فيما وصل إليهم من مثيرات أو مشكلات استقبلوها ومن ثم العمل على معالجتها بربطها بأبنيتهم المعرفية بحيث يتمكنون من استخدام المعارف الجديدة في مجمل أنشطتهم الحياتية فيصلون إلى الفهم العميق Depth Thinking.
- استراتيجية الروابط الشخصيةStrategy Personal Connections : أثناء عملية التعلم والتعليم يتعرض الطالب إلى مفاهيم وحقائق ومبادئ كثيرة مما يدفعه إلى طرح التساؤل التالي:ما علاقة كل ذلك بحياتي؟ ؛ لذا يجب على الأستاذ ربط التداعيات الشخصية والمشاعر والخبرات التي يشعر بها الطلبة مع ما يعلمه لهم من مفاهيم وحقائق ومبادئ ؛ عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة مثل : كم منكم حدث في حياته كذا؟ ، أو ما علاقة هذه المفاهيم الهندسية في حياتكم؟ ماذا لو كنت مكان صلاح الدين الأيوبي ماذا تفعل ؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي يمكن أن ينشئها الأستاذ الواعي.
- استراتيجية اللحظات الانفعاليةFeeling- Toned Moments Strategy : يستطيع الأستاذ أن يوفر لحظات ذات صبغة انفعالية بأساليب عديدة منها :
  - ✓ نمذجة الانفعالات بنفسه .
  - ✓ أن يجعل تعبير الطلبة عن مشاعرهم في غرفة الصف من الأمور المألوفة .
  - ✓ يتقبل النقد ويعبر عن المشاعر ويقدرها حيث تحدث وأخيرا بتوفير خبرات (كالأفلام والكتب) التي تثير ردود أفعال ذات طبيعة انفعالية.
- استراتيجية جلسات وضع الأهداف Goal-Setting Sessions Strategy: تعتمد على قول الأستاذ لطلبته: أريد من كل طالب كتابة قائمة بثلاثة أشياء يجب تعلمها اليوم، أو تكون الأهداف طويلة الأمد، أو : ما الذي سوف تعمله خلال العشر السنوات القادمة ؟ وجلسات وضع الأهداف قد تستغرق دقائق قليلة، وقد تتطلب تخطيطا عميقا يستغرق عدة شهور.
- استراتيجية وقت الاختيارChoice Time Strategy : تعتمد على حرص الأستاذ على توفير عنصر الاختيار في بحيث يوفر لطلبته مجموعة من البدائل يخدم كل بديل هدفا معينا. ويتم فيها تفعيل مبدأ (أنسنة التعلم) : بمعنى أن يكون التعلم ملبيا لحاجات الفرد، ويخدم إنسانيته.

- **ثامنا : إستراتيجيات الذكاء البيئي/الطبيعي :**

يواجه النظام التقليدي للتعليم مشكلة حقيقية مع الطلبة الذين يتمتعون بذكاء بيئي وفي سبيل حل هذه المشكلات يمكن اقتراح الحلول الآتية:

- أن يتم التخطيط لتعليم الطلبة خارج قاعة الدرس داخل المؤسسة التعليمية في الحدائق أو أحواض الزراعة المتوفرة،حيث أن بعض المؤسسات التعليمية يوجد فيها أقفاص للحيوانات، وبالتالي يمكن استغلال هذه الأماكن لتكون بيئة مناسبة للتعلم والتعليم .
- جلب عناصر من البيئة الطبيعية إلى داخل الحجرة الدراسية ، من أزهار طبيعية ومجففة، وحيوانات محنطة، وزراعة بعض النباتات في أحواض متنقلة....الخ .

وتحقيقا لذلك يمكن إتباع الإستراتيجيات التعليمية. التعلمية التالية :

- استراتيجية السير على الأقدامNature Walks Strategy: تكمن أهمية استراتيجية السير على الأقدام في الطبيعة في كونها تدرب الطلبة على التخطيط لرحلات علمية تهدف إلى تحقيق اتجاهات إيجابية نحو علوم الطبيعة إضافة إلى تزويد الطلبة بمعارف وحقائق مباشرة ، يصعب نسيانها.
- استراتيجية وجود نوافذ التعلمwindows Onto Learning: تعتمد على نوافذ في حجرة الدراسة تتصف بالأمان وتعمل على تمكين الطلبة من ربط حواسهم المختلفة بعالم الطبيعة وفي حالات معينة قد تطل نوافذ الغرفة الصفية على منظر طبيعي لذا على الأستاذ أن يدرب طلبته على تخيل وجود نافذة في الغرفة الصفية ثم يطلب منهم تصور أو تخيل ما يتحدثون عنه.
- استراتيجية النباتات كدعاماتStrategy plant as Props: يتم فيها توظف النباتات كوسائل معينة على تعلم الطلبة في دروس العلوم والجغرافيا والأدب وغيرها ، حيث يمكن استخدامها كخلفية لمسرح حجرة الدراسة ، أو تماثيل الناس كما يمكن استخدام أغصان الشجر والنباتات كمجاز طبيعي لشرح مفهوم ما وعلى الأستاذ أن يشرح أهمية النباتات في حجرة الدراسة ؛ يفرض عليه أن يوجه طلبته نحو المحافظة عليها وسقيها بانتظام ؛ من شأنه تكوين اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على الطبيعة الخلابة.
- استراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة-Strategy Pet-in-the Classroom :تعتمد على توفير مكان آمن لركن الحيوانات الأليفة لإتاحة فرص الاتصال مع الحيوانات بإحساس وتأمين الرعاية اللازمة لها ، كما يمكن أن يطور الطلبة مهاراتهم العلمية عن طريق تدوين ملاحظاتهم عن سلوك بعض الحيوانات الأليفة ، أو حول أنواع الأطعمة التي تتناولها ويمكن أيضا تتبع أوزانها أسبوعيا بعد أسبوع ، وطرق تكاثرها، ويمكن تكرار هذه الإجراءات مع حيوانات أليفة متعددة .
- استراتيجية دراسة البيئة (Ecology Study Strategy) : في هذا الاستراتيجية يحرص الأستاذ على دمج المقررات الدراسية مع عناصر البيئة ويسعى نحو تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلته نحو البيئة .

- **الطريقة والإجراءات** :
- **أولا** : **منهج البحث** : اتبعت الباحثة المنهج الوصفي
- **ثانيا** : **مجتمع وعينة البحث**:

- مجتمع البحث هو جميع طالبات الأقسام المماثلة بالكليات المناظرة بجامعات المملكة العربية السعودية أما عينة البحث الحالي فقد تكوّنت من جميع

طالبات قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز ، بلغ عددهن (٦٧٣) طالبة طبق عليهن مقياس أساليب التعلم وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة وبلغ عدد الاستجابات المستردة الصالحة للبحث (٤٧٩) طالبة.

- عينة من أستاذات قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فرع كليات البنات بلغت ٤٩ أستاذة .

- **ثالثا** : **أدوات البحث**:

استخدمت الباحثة لجمع البيانات وللإجابة على أسئلة البحث أداتين: مقياس الذكاءات المتعددة لـ (سوسن عز الدين ، وفاء العويضي : ٢٠٠٦) للكشف عن أساليب تعلم الطالبات حسب مؤشرات الذكاءات المتعددة ، واستبانة إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة الملائمة طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز من إعداد الباحثة ،وفيما يلي تفصيل إعداد كل أداة :

الأداة الأولى : مقياس الكشف عن أساليب التعلّم حسب مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز ؛ ولجعله صالحة للاستخدام قامت الباحثة بما يلي:

- تعديل مقياس الذكاءات المتعددة لـ (سوسن عز الدين ، وفاء العويضي : ٢٠٠٦)
- تطبيقه على ٣٠ طالبة في صورته المبدئية بهدف الكشف عن أوجه القصور أو الغموض في بعض عبارته وتكون بعد التعديل من جزأين (انظر ملحق رقم ١)
- الجزء الأول : تضمن بيانات الطالبة ، ومقدمة موضح فيها الهدف من الاستبانة وتعليمات الإجابة عن أسئلته التي روعي في صياغتها والإجابة عنها السهولة بوضع علامة √ أمام خانة نعم أو لا أحيانا أو لا .
- الجزء الثاني : احتوي على (٨٠) عبارة يتم بها قياس ذكاء الطالبات وفقا لمقياس ليكرت ذو الثلاث خيارات نعم أو لا أحيانا أو لا .

الأداة الثانية : استبانة إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة الملائمة الطالبات بمرحلة التعليم الجامعي: تم تصميمه بعد حصر الذكاءات السائدة لدى الطالبات، وتم التأكد من صدق محتواها ؛ بأن أجرت الباحثة مسحا لإستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة .

- **رابعا** : **الصدق** :

للتأكد من صدق مقياس الكشف عن أساليب التعلّم حسب مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز: عُرض المقياس على (٨ من المحكمين) في تخصص المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ممن حضروا دورات تدريبية في نظرية الذكاءات المتعددة أو أجروا دراسات عنها وطلب منهم فحص بنود المقياس والحكم عليه من حيث ملاءمة كل عبارة لنوع الذكاء ، ووضوح العبارة ثم أعيد تصميم المقياس وفق ما أوصى به المحكمون من تعديل بالإضافة والحذف وإعادة الصياغة ، وهكذا أصبح بعد إجراء التعديلات المطلوبة مقياسا مناسبا يتسم بالصدق لقياس ما صمم له (انظر ملحق ٢).

وللتأكد من صدق استبانة إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة السائدة لدى طالبات قسم اللغة العربية عرضت على عينة المحكمين ؛ مصنفة في جدول وطلب منهم وضع علامة √ لتحديد مدى انتماء إستراتيجيات التدريس لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة ، ومدى مناسبة إستراتيجيات التدريس لطالبات المرحلة الجامعية ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية (انظر ملحق ٣) .

- **خامسا** : **ثبات الاستبانة** :

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وبلغت قيمة المعامل (٠,٨٠٥) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاطمئنان له في تطبيق الأداة ، كما تم إيجاد الاتساق الداخلي لكل ذكاء من أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطالبات يوضحه الجدول رقم (١)

جدول (١): معامل الارتباط بين كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة والمقياس ككل

نوع الذكاء	عدد العبارات	معامل الارتباط
اللغوي / اللفظي	١٠	٠,٣٧١*
الرياضي / المنطقي	١٠	٠,٦٨١**
المكاني / البصري	١٠	٠,٣٠٧*
الإيقاعي / الموسيقي	١٠	٠,٥٨٠**
الحركي / الجسمي	١٠	٠,٥٠٩**
الاجتماعي / البين	١٠	٠,٤٩٦*
الذاتي /الشخصي	١٠	٠,٦١٤**
البيئي / الطبيعي	١٠	٠,٦٥٦**

(**) مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١ (*) مستوى الدلالة أقل من ٠,٠

وبعد التأكد من ثبات المقياس واتساق أبعاده تم تطبيقه لكشف أساليب تعلّم الطالبات وفق مؤشرات ذكاءاتهن المتعددة

- **سادسا** : **إجراءات تطبيق مقياس أساليب التعلم وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة** :

تم تنفيذ الخطوات التالية :

- حصر إجمالي عدد طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة فرع كليات البنات البالغ عددهن (٦٧٣) طالبة اللاتي ثُم تم توزيع المقياس عليهن . وقد استعانت الباحثة ببعض زميلاتها من الأستاذات قسم اللغة العربية اللاتي يدرّسن الطالبات في جميع الشعب. واستغرق توزيع كامل الاستبانات والإجابة عنها لجميع الطالبات (١٥) يوما. ثم تمّ فحص وتفريغ جميع الاستبانات التي تم جمعها، وقد وجدت الباحثة أن بعضها يعدّ تالفا وغير صالح للدراسة إما : لأن البيانات الشخصية غير مذكورة مطلقا أو ناقصة بعدد ٢٠ استبانة ، أو لأن الإجابة كانت على نمط واحد بدون تغيير بعدد ٤٥ استبانة ، أو لأن الإجابة على العبارة الواحدة بأكثر من إجابة بلغت٥٢استبانة ، أو لأن الإجابة غير كاملة بنسبة ٥٠٪ عدد ٤٩ استبانة ، أو لأن بعضهن تركن الإجابة على الاستبانة فلم يجبن على أي بند فيها بعدد ٣٤ استبانة أو لأن بعض الطالبات لم يعدن الاستبانات وعددهن ٣١ استبانة

والبعض الآخر انقطعن عن الدراسة أو تغيبن أثناء التطبيق بعدد ٢٣ استبانة وبهذا الإجراء أصبحت الاستبانات الصالحة للدراسة ٤٧٩ استبانة.

- إجراءات تطبيق استبانة إستراتيجيات الذكاءات المتعددة المناسبة مرحلة التعليم الجامعي على أستاذات قسم اللغة العربية بإرسالها إلكترونيا لبعضهن وورقيا للبعض الآخر، ثم قامت الباحثة بتفريغها ومعالجتها إحصائيا بحساب التكرارات.

- **سابعا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام** (SPSS) وقد قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :
- التكرارات، والنسب المئوية، لحساب أساليب التعلم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة لعينة البحث.
- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة.
- معامل ألفا كورنباخ ومعامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات أداة الدراسة .
- المتوسط المرجح حيث يتم حساب القيم (الأوزان) على النحو التالي : لا (١)، أحيانا (٢)، نعم (٣)

ثم تم تحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الثلاثي Likert Scale على النحو التالي : من ١ إلى ١,٦٦ (غير موافق، من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ (أحيانا) من ٢,٣٤ إلى ٣ (موافق) .

- **نتائج الدراسة الميدانية** :

تمت الإجابة عن أسئلة البحث :

س١ . ما أساليب تعلم طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز وفق مؤشرات ذكاءاتهن المتعددة ؟

تم تحديد أنواع الذكاءات المتعددة لطالبات قسم اللغة العربية فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز يوضحه جدول (٢) :

جدول (٢): أنواع الذكاءات المتعددة لطالبات قسم اللغة العربية حسب مقياس أساليب تعلمهن وفق مؤشرات ذكاءاتهن المتعددة

نوع الذكاء	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الحركي / الجسمي	٤٧٩	٢,٤٤	٠,٣٣٣	١
المكاني / البصري	٤٧٩	٢,٤٣	٠,٢٧٨	٢
الإيقاعي / الموسيقي	٤٧٩	٢,٤٢	٠,٣٥٠	٣
الذاتي /الشخصي	٤٧٩	٢,٣١	٠,٣٧٣	٤
الاجتماعي / البين شخصي	٤٧٩	٢,٢٩	٠,٣٣١	٥
اللغوي / اللفظي	٤٧٩	٢,٢٨	٠,٣١٧	٦
البيئي / الطبيعي	٤٧٩	٢,٢١	٠,٤٠٢	٧
الرياضي / المنطقي	٤٧٩	٢,٠٧	٠,٣٩٠	٨

تشير بيانات الجدول رقم (٢) إلى أن استخدام الذكاء "الحركي/ الجسمي " حصل على أعلى متوسط في الموافقة من بين الذكاءات الأخرى لدى طالبات

قسم اللغة العربية (٢,٤٤)؛ وقد يعزى تفوق أساليب التعلم وفق مؤشرات الذكاء الحركي إلى عزوفهن عن المشاركة في الأنشطة اللغوية أو الكتابية ؛ وكثرة ممارستهن الأنشطة الحركية خاصة وأن العوامل النمائية لهذا الذكاء لاتتوقف بل تخضع لمرونة الطالبة واستمرارها في ممارسة الرياضة والتمثيل بالحركات التعبيرية خلال حديثها. يليه في المرتبة الثانية الذكاء "المكاني / البصري " (م=٢,٤٣) وقد يُعزي ذلك إلى أن طبيعة هذا الذكاء تبلغ ذروته في مرحلة المراهقة وفي سن الرشد المبكر وتستمر حتى سن متقدم في العمر .أما في المرتبةِ الثالثة الذكاء "الإيقاعي / الموسيقي " (م=٢,٤٢) لأنه في طبيعته ينمو مبكرا عن الذكاءات الأخرى ،وإذا ما توفرت الفرص لممارسته تقوّى وساد .أما في المرتبة الرابعة الذكاء "الشخصي / الذاتي " (م=٢,٣١) ربما لأن الطالبات يسعين نحو تكوين حدود فاصلة بين ذواتهن والآخرين ويبدأ ظهوره منذ الثلاث سنوات الأولى وتعززه الأسرة والمدرسة فتظهر في المتعلم بوادر الإرادة والاستقلال في الرأي . وفي المرتبة الخامسة الذكاء "الاجتماعي/البين شخصي " (م=٢,٢٩) وهذا الذكاء وقع في مقدمة الذكاءات الدنيا لدى الطالبات وربما يرجع ذلك إلى انتشار استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني كالإنترنت وغيره التي قللت من إتاحة فرص التواصل الاجتماعي المباشر بين الطالبات. وفي المرتبة السادسة " اللغوي / اللفظي " (م=٢,٢٨) هذه نتيجة مفاجئة لأن طبيعة التخصص لعينة البحث تجعل من المسلمات تفوق هذا النوع من الذكاءات وقد تحرت الباحثة صدق هذا الترتيب بسؤال أستاذات قسم اللغة العربية حول مؤشرات هذا الذكاء وأفدنّ بأنه صحيح فالممارسات اللغوية لدى طالبات قسم اللغة العربية ضعيفة تحدثا وكتابة وقراءة وحتى في الاستماع فمعظمهن لايعيين ما يقال لهن ويطلبن إعادته وتكراره ، وتعتقد الباحثة أن هذه الظاهرة تحتاج إلى دراسة علمية لتحديد أسبابها واقتراح حلول مناسبة لها . وفي المرتبة السابعة الذكاء " البيئي / الطبيعي" (م=٢,٢١) وهذه نتيجة طبيعية لأن بيئة التعلم لاتتيح للطالبات فرص اكتشاف البيئة المحيطة في مراحل التعليم المختلف إلا فيما ندر . وفي المرتبة الثامنة الذكاء "الرياضي / المنطقي " (م=٢,٠٧) وهذه النتيجة مفاجئة لأن علم النحو والصرف وقوانين علم البلاغة والنقد يجب أن تعزز هذا النوع من الذكاءات ، وربما تأخر ترتيبه بسبب عدم وعي الأستاذات بأهمية استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاء الرياضي / المنطقي .

- **للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث** :

س٢ . ماأساليب التعلّم التي تفضلها الطالبات وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة لديهن ؟

توضح الباحثة ذلك بالتفصيل – حسب الترتيب الذي ظهر في الجدول رقم (٢)

١- الذكاء الحركي / الجسمي :

تم تخصيص (١٠) عبارات تشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق الذكاء الحركي / الجسمي للطالبات ويوضح الجدول رقم (٣) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى الموافقة على العبارات الذكاء الحركي / الجسمي .

جدول (٣): أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء الحركي / الجسمي

مؤشرات الذكاء الحركي / الجسمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١ .أستطيع تقليد حركات وإيماءات الآخرين بمهارة فائقة	٤٧٩	١,٩٦	٠,٨٦٨	١٠	أحياناً
٢ .أحب الأنشطة التي تعتمد على المهارات اليدوية مثل الخياطة أو النقش أو النجارة .	٤٧٩	١,٨٢	٠,٩٤٦	٩	أحياناً
٣ .أستمتع بممارسة التمرينات والألعاب الرياضية.	٤٧٩	٢,٥٨	٠,٧٥٨	٥	نعم
٤ . تتبادر إلى ذهني أفضل الأفكار عندما أكون مشاركة في أي نشاط جسمي.	٤٧٩	٢,٥٦	٠,٧٢٣	٦	نعم
٥ .أفضل ممارسة الأعمال البدنية الجديدة بدلاً من مجرد القراءة عنها .	٤٧٩	٢,٦٥	٠,٧١٤	٤	نعم
٦ . استخدم الكثير من إيماءات الرأس والإشارات باليد عندما أشرح فكرة ما .	٤٧٩	٢,٧٤	٠,٦١٣	١	نعم
٧. من الصعب عليّ الجلوس ساكنة فترة طويلة لذا انقر أو أتململ أو انتفض فجأة	٤٧٩	٢,٥١	٠,٨١٠	٧	نعم
٨ .أحتاج إلى لمس الأشياء لمعرفة المزيد عنها.	٤٧٩	٢,٦٥	٠,٧٨٦	٣	نعم
٩. أفضل الأستاذة التي تمارس أنشطة حركية داخل الصف.	٤٧٩	٢,٧٢	٠,٦٣٥	٢	نعم
١٠. أفضل الأستاذة التي تسمح لي ببناء النماذج التعليمية المناسبة الدرس	٤٧٩	٢,١٧	٠,٨٦٨	٨	أحياناً
الذكاء الحركي	٤٧٩	٢,٤٤	٠,٣٣٣	١	

يلاحظ من الجدول (٣) أن الذكاء الجسمي / الحركي احتل المرتبة الأولى ولعل مردّ ذلك هو تمتع الطالبات في هذه السن بمرونة حركية وطاقة بسبب نوعية الوجبات ومشروبات الطاقة التي يتناولنها ؛ لذا على الأستاذة استغلال تلك الطاقة الحركية من خلال استخدام الإستراتيجيات القائمة على الذكاء الحركي / الجسمي مثل استراتيجية : إجابات الجسم ، المسرح الصفي ، المفاهيم الحركية ، التفكير بالأيدي ، خرائط الجسم ، ومن المواد المناسبة هذا الذكاء : النماذج ، المتعلمين فرادى أو جماعات . ومن نشاطات التعلم التي يمكن أن تكلف بها الطالبة : حركات متسلسلة ، استكشاف نماذج حية ، استخدام الدراما ، التصفيق ، والوثب ، استخدام مواد محسوسة ومن أنشطة التعليم التي يجب أن تقوم بها الأستاذة : تمثيل المواقف ، أمثلة عملية ، الإيماءات ، الإشارات .

٢- الذكاء المكاني/ البصري:

تم تخصيص (١٠) عبارات لتشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق الذكاء المكاني / البصري للطالبات ويوضح الجدول رقم (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى الموافقة على عبارات توافر الذكاء المكاني أو البصري.

جدول (٤): أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء المكاني/البصري

مؤشرات الذكاء المكاني/البصري	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١.أتذكر الأشياء بوضوح عند رؤيتها لو لمرة واحدة .	٤٧٩	٢,٣٩	٠,٧٨٧	٦	نعم
٢.أجيد الرسم لأنني حساسة للألوان وأتأثر بمعانيها .	٤٧٩	١,٧٨	٠,٨٨٩	١٠	أحياناً
٣.أستمتع بحل المتاهات والألغاز البصرية .	٤٧٩	٢,٥٥	٠,٧٩٠	٤	نعم
٤.موضوعات الهندسة أسهل عندي من موضوعات الجبر والحساب .	٤٧٩	٢,١٦	٠,٨٨٨	٨	لا
٥.أستطيع معرفة طريقي في المنطقة غير المألوفة	٤٧٩	٢,٠٠	٠,٨٧٦	٩	أحياناً
٦.أميل لمشاهدة الأفلام السينمائية والشرائح البصرية مثل عروض البور بوينت	٤٧٩	٢,٧٥	٠,٦٣٢	٣	نعم
٧.أحب دراسة المادة المقروءة المزودة بالرسومات والصور .	٤٧٩	٢,٨٩	٠,٤٢٧	٢	نعم
٨.أستخلص المعاني والقوانين من الصور والرسوم أفضل من القراءة.	٤٧٩	٢,٤٨	٠,٨١٠	٥	نعم
٩.أشعر بالارتياح عندما تعيد الأستاذة تنظيم جلوس الطالبات بحجرة الدراسة .	٤٧٩	٢,٣٥	٠,٨٤٣	٧	نعم
١٠. أحب أن تستخدم الأستاذة الرسومات والصور التوضيحية أثناء الشرح .	٤٧٩	٢,٨٩	٠,٤٠٠	١	نعم
الذكاء البصري المكاني	٤٧٩	٢,٣٣	٠,٢٧٩	٢	

يلاحظ من الجدول (٤) أن الذكاء البصري المكاني أحتل المرتبة الثانية ويمكن أن يُعزى تفوق هذا النوع من الذكاءات أن ذروته تكون في سن المراهقة والرشد المبكر وتستمر الرؤية المكانية حتى سن متقدمة من العمر وربما قوي هذا النوع من الذكاءات لدى الطالبات بسبب تفعيله عند دراستهنّ مقررات الأدب والبلاغة والنقد إضافة إلى مقررات النحو التي تكون فيها المنظمات الشكلية تنبيهات اللون وسيلة تعليمية ملحة لفهم العلاقات الرابطة بين مفاهيم تلك المقررات .وعليه يجب أن تتيح الأستاذات للطالبات فرصا متعددة للتعلم وفق إستراتيجياته التدريسية مثل استراتيجية : التخيل البصري ، تنبيهات الألوان الاستعارة (المجازات) المصورة ، استراتيجية رسم الفكرة ، الرموز الصورية ، المنظم الشكلي ، المعرفة المكتسبة .

٣- الذكاء الإيقاعي/ الموسيقي :

تم تخصيص (١٠) عبارات تشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق الذكاء الإيقاعي / الموسيقي ويوضح الجدول رقم (٥) استجابات الطالبات نحو مدى الموافقة على عبارات توافر الذكاء الإيقاعي أو الموسيقي .

جدول (٥) : أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء الإيقاعي /الموسيقي

مؤشرات الذكاء المكاني البصري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١ . أنا حساسة للأصوات من حولي .	٢,٧٠	٠,٦٢٦	٣	نعم
٢ . استطيع أن أكتشف متى يكون الإيقاع والنغم غير مناسب.	٢,٥٤	٠,٧٥٨	٦	نعم
٣ . أقوم بتلحين القطع الأدبية التي أكلف بحفظها .	٢,١٠	٠,٩٤٠	٨	أحياناً
٤ . استطع بسهولة أن أقلد بعض القرّاء في ترتيل الآيات القرآنية.	١,٨٣	٠,٩٢٦	٩	أحياناً
٥ . أستمع إلى الأناشيد الدينية والأغاني الوطنية عبر المذياع أو الكاسيت	٢,٦٦	٠,٧٩٧	٤	نعم
٦ . أترنم وادندن عند قيامي بعمل أو تعلّم شيء جديد .	٢,٧٣	٠,٦٣٧	٢	نعم
٧ . أستطيع استخدام الدّف في المناسبات الخاصة.	١,٨٠	٠,٩٣٨	١٠	أحياناً
٨ . أحياناً أردد أناشيد من الذاكرة.	٢,٧٧	٠,٦٠٦	١	نعم
٩ .أستطيع أداء النغمة أو الإيقاع بعد سماعها مرة أو مرتين .	٢,٥٨	٠,٧٥٠	٥	نعم
١٠ .أستطيع التعرّف على إيقاعات الأناشيد أو الأغاني المختلفة.	٢,٥٤	٠,٧٧٥	٧	نعم
الذكاء الإيقاعي أو الموسيقي	٢,٥١	٠,٣٥٤	٣	

يلاحظ من الجدول (٥) أن الذكاء الإيقاعي / الموسيقي احتل المرتبة الثالثة وقد يكون مرد ذلك هو ترنيمات الأغاني التي تسمعها الطالبة منذ أن كانت المهد فهذا الذكاء ينمو مبكرا عن الذكاءات الأخرى ويزداد عند سماع تلاوات القرآن من قراء متنوعين أو سماع الأناشيد وانصراف عدد من الطالبات نحو سماع الأغاني ؛ إضافة إلى وجود مقررات تعني بتدريس الشعر العربي و علم العروض والقافية ، وعليه فإن قوة هذا الذكاء تفرض على الأستاذة أن تقابله بالإستراتيجيات المناسبة مثل استراتيجية : التراتيل و الإيقاع ، الديسكو غرافيا (جمع الأسطوانات) ، موسيقى الذاكرة الفائقة ، المفاهيم الموسيقية ، وتشجع الطالبات على ممارسة نشاطات التعلم الخاصة به مثل : الإنشاد والغناء التصفيق ، الترنيم ، استخدام مواد محسوسة ، نشاطات التعليم ، الأداء التعبيري المنغم وغيرها

٤- الذكاء الذاتي / الشخصي :

تم تخصيص (١٠) عبارات لتشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق مؤشر الذكاء الذاتي / الشخصي ويوضح الجدول رقم (٦) استجابات الطالبات نحو مدى الموافقة على عبارات توافر الذكاء الإيقاعي أو الموسيقي .

جدول (٦): أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء الذاتي / الشخصي

مؤشرات الذكاء الذاتي / الشخصي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١ . أهتم بحضور ندوات أو دورات في تنمية الشخصية لمعرفة المزيد عن نفسي.	٤٧٩	٢,٤٢	٠,٨٤٦	٣	نعم
٢ . أقضي الوقت بصورة منتظمة وحيدةً أتأمل وأفكر في قضايا الحياة المهمة .	٤٧٩	٢,٣٠	٠,٩٠١	٥	أحياناً
٣ . أحتفظ لنفسي بمذكرات لتسجيل الأمور الشخصية التي حدثت لي .	٤٧٩	٢,٢٩	٠,٩٣٦	٦	أحياناً
٤ . أعرف نقاط قوتي ونقاط ضعفي بوضوح شديد .	٤٧٩	٢,٤٨	٠,٧٠٧	٢	نعم
٥ . أفضل قضاء إجازة الأسبوع في مكان هادئ منعزل على قضائها في مكان مكتظ بالناس.	٤٧٩	١,٩٩	٠,٩٤١	١٠	أحياناً
٦ . أعتبر نفسي قوية الإرادة مستقلة الرأي.	٤٧٩	٢,٣٩	٠,٧٧١	٤	نعم
٧. أستمتع بممارسة هواياتي بدون مشاركة الآخرين	٤٧٩	٢,١٨	٠,٩٢٥	٧	أحياناً
٨ . لدي هوايات واهتمامات لا أحب أن يعرفها أحد عني	٤٧٩	٢,١٧	٠,٩٥٢	٨	أحياناً
٩. أستطيع أن أقدم بمفردي أنشطة متميزة مبتكرة وأعجز عن تقديمها بنفس المستوى مع الآخرين .	٤٧٩	٢,٠٩	٠,٨٩٩	٩	أحياناً
١٠ .استثمر طاقاتي الإبداعية عندما أفكر جدياً في البدء بعمل خاص بي .	٤٧٩	٢,٧٢	٠,٦٠١	١	نعم
الذكاء الذاتي الشخصي	٤٧٩	٢,٣١	٠,٣٧٠	٤	

يلاحظ من الجدول (٦) أن الذكاء الذاتي / الشخصي احتل المرتبة الرابعة وقد يكون مرد ذلك أن الطالبة في هذه المرحة عززت ماتكوّن لديها في الثلاث سنوات الأولى من طفولتها بتكوين حدود فاصلة بينها وبين الآخرين سواء داخل محيطها الأسري أو مراحل دراستها المختلفة بأن أتيحت لها فرص للتأمل والاختيار وهذا المركز المتقدم الذي احتله هذا الذكاء يفرض على الأستاذة استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاء الذاتي / الشخصي مثل استراتيجية : تأمل الدقيقة الواحدة ، الروابط الشخصية ، اللحظات الانفعالية ، جلسات وضع الأهداف ، وقت الاختيار

٥- الذكاء الاجتماعي/ البين شخصي :

تم تخصيص (١٠) لتشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق مؤشر الذكاء الاجتماعي / البين شخصي ويوضح الجدول رقم (٧) استجابات الطالبات نحو مدى الموافقة على عبارات توافر الذكاء الاجتماعي / البين شخصي.

جدول (٧): أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء الاجتماعي / البين شخصي

مؤشرات الذكاء البين شخصي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١.أعتبر نفسي القائدة عندما تطلب مني النصيحة أو الإرشاد لإنجاز مهمة ما	٤٧٩	٢,٤٦	٠,٧٨٦	٥	نعم
٢.أحب العمل مع الآخرين في مجموعات وأسدي النصح للجميع.	٤٧٩	٢,٧٦	٠,٥٩٣	١	نعم
٣ .عندما أقع في مشكلة أحب مناقشتها مع شخص آخر.	٤٧٩	٢,٦٨	٠,٧٠٢	٢	نعم
٤ . لدي على الأقل ثلاثة صديقات مقربات.	٤٧٩	٢,٦٢	٠,٧٦٦	٣	نعم
٥ . انتسب إلى نواد ولجان ومجموعات من الأقران غير رسمية .	٤٧٩	١,٤٩	٠,٨١٣	٩	لا
٦ .أستمتع بشرح مهارة أو نشاط لزميلاتي .	٤٧٩	٢,٤٦	٠,٨٣٢	٦	نعم
٧ . أشعر براحة في الزحام وسط الناس .	٤٧٩	١,٤٧	٠,٧٨٦	١٠	لا
٨ . أبادر إلى الاشتراك في نشاطات مرتبطة بالدراسة تفرضها علينا الأستاذة .	٤٧٩	١,٩٥	٠,٩٣٧	٨	أحياناً
٩ . أفضل قضاء الأمسيات في نزهة أو حفلة على المكوث في البيت وحيدة .	٤٧٩	٢,٥٣	٠,٨١٢	٤	نعم
١٠ . أشعر أن الآخرون يسعون إلى مصادقتي .	٤٧٩	٢,٤١	٠,٦٣٠	٧	نعم
الذكاء الإجتماعي / أو البين شخصي	٤٧٩	٢,٢٨	٠,٣٣٥	٥	

يلاحظ من الجدول (٧) أن ترتيب هذا الذكاء احتل المرتبة الخامسة وعليه يجب على الأستاذة أن تفعّله لأهمية التواصل الإنساني بين الطالبات ومجتمعاتهن عن طريق بعض الأنشطة والمواد مثل:الألعاب التعليمية الجماعية وإنتاج وسائل تعليمية تتطلب العمل الجماعي المشترك ، وتكلفهن بنشاطات التعلم مثل : العمل التعاوني ، مقابلة الآخرين ، لعب الدوار وتمارس نشاطات التعليم التي تحفز على المشاركة الجماعية مثل :المناقشات ، وتطرح مسائل محورها الناس ، وتقدم ضيف شرف لإحدى المحاضرات ، وتستخدم إستراتيجيات التعلم التعاوني ، وتبادل الأقران وغيرها من الإستراتيجيات

٦- الذكاء اللغوي / اللفظي :

قامت الباحثة بتخصيص (١٠) عبارات لتشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق الذكاء اللغوي /اللفظي يوضح الجدول رقم (٨) استجابات الطالبات نحو مدى الموافقة على عبارات توافر الذكاء اللفظي أو اللغوي لديهن.

جدول (٨): أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء اللغوي / اللفظي

مؤشرات الذكاء اللغوي / اللفظي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١. أتواصل مع الآخرين بطريقة لفظية وكتابية راقية .	٤٧٩	٢,٨٣	٠,٤٥٤	١	نعم
٢. استمتع بقراءة الكتب والملصقات .	٤٧٩	٢,٤٧	٠,٨٥٧	٣	نعم
٣. استمتع بألعاب الكلمات المتقاطعة .	٤٧٩	٢,٤١	٠,٨٩١	٤	نعم
٤. أكتب أشياء أفتخر بها ويقدرها الآخرون .	٤٧٩	٢,٤١	٠,٧٨٢	٥	نعم
٥. يسألني الناس غالباً عن معاني الكلمات لأن حصيلتي اللغوية كبيرة .	٤٧٩	١,٩٤	٠,٨٢٣	٩	أحياناً
٦. استمتع بدراسة اللغة العربية والمواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية .	٤٧٩	١٩,٢	٠,٩١١	٧	أحياناً
٧.أتمتع بذاكرة جيدة للأسماء والتواريخ والأماكن .	٤٧٩	٢,١٧	٠,٨٥٩	٨	أحياناً
٨. تتضمن محادثاتي إشارات متكررة للأشياء التي أقرأها أو أسمعها .	٤٧٩	٢,٤٨	٠,٧٥٤	٢	نعم
٩. أسمع وأكتب وأقرأ خلال الدرس .	٤٧٩	٢,٢٧	٠,٩٠٥	٦	أحياناً
١٠. أهتم بزيارة المكتبات والإطلاع على الكتب الجديدة .	٤٧٩	١,٦١	٠,٨٦١	١٠	لا
الذكاء اللفظي / اللغوي	٤٧٩	٢٧,٢	٣١٦,٠	٦	

يتضح من الجدول (٨) مايلي :

احتل هذا الذكاء المرتبة السادسة ؛على الرغم من أن طبيعة تخصص الطالبات تحتم أن يحتل هذا النوع المرتبة الأولى لا السادسة ولكن يبدوا أن إستراتيجيات التي تمارسها الأستاذات لاتتيح لهن فرصا لتنميته أثناء المحاضرات ؛لذا على الأستاذات أن يوفرنّ أنشطة تتيح للطالبات مايلي:

فرص التعبير اللفظي والكتابي عما قرأنه أو سمعن به . أو أن يقمن بنشر ما يتعلمنه ويشعرن بفائدته في وسائل الإعلام المتاحة أو تكليفهن الاطلاع على كتب تتوفر في مكتبة الجامعة . وأن تنوع الأستاذات في إستراتيجيات التدريس التي يستخدمنها مثل استراتيجية : الحكاية القصصية ، العصف الذهني استخدام آلة التسجيل ، كتابة اليوميات ، النشر

٧- الذكاء الطبيعي /البيئي :

تم تخصيص (١٠) لتشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق مؤشر الذكاء الطبيعي/ البيئي ويوضح الجدول رقم (٩) استجابات الطالبات نحو مدى الموافقة على عبارات توافر الذكاء الطبيعي / البيئي .

جدول (٩): أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء البيئي / الطبيعي

مؤشرات الذكاء البيئي / الطبيعي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١ . أحب التنزه في الحدائق والنظر إلى الأشجار والأزهار والطيور	٤٧٩	٢,٨١	٠,٥٥٤	١	نعم
٢ . أستطيع التمييز بين الأعشاب البرية أو الزهور أو الحيوانات أوالطيور.	٤٧٩	٢,٤٣	٠,٨٥٧	٤	نعم
٣ . أستمتع بأعمال تنسيق الحدائق أو صيصان الزهور .	٤٧٩	٢,٣٤	٠,٨٩١	٥	نعم
٤ .أحب جمع الصخور والقواقع وأوراق النباتات .	٤٧٩	١,٩٨	٠,٩٦٥	٧	أحياناً
٥ .أهتم دائماً بمتابعة النشرات الجوية.	٤٧٩	١,٦٢	٠,٨٧٢	١٠	لا
٦ . يمكنني اكتشاف ما إذا كانت الغيوم ستمطر أم لا .	٤٧٩	٢,٠٠	٠,٩٣٠	٦	أحياناً
٧ . أستمتع بتربية الحيوانات بالمنزل .	٤٧٩	١,٦٨	٠,٩١٧	٩	لا
٨ .أميل دائماً إلى تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة .	٤٧٩	٢,٥٠	٠,٨٠٥	٣	نعم
٩ . استمتع بدراسة علم الأحياء لأنه يفسر أسرار الحياة الطبيعية .	٤٧٩	١,٩٢	٠,٩٤٢	٨	أحياناً
١٠ . أفضل أن أدرس المعلومات التي توضح سبل المحافظة على البيئة	٤٧٩	٢,٧٧	٠,٥٧٤	٢	نعم
الذكاء البيئي	٤٧٩	٢,٢١	٠,٤٠٣	٧	

يلاحظ من الجدول (٩) أن الذكاء البيئي / الطبيعي احتل المرتبة السابعة وهي نتيجة منطقية لأن طبيعة التخصص تخلو من علم الأحياء والجغرافيا الطبيعية والبشرية ، ولكن المدقق في تخصص اللغة العربية نجد أن التراث الأدبي غني بغرض وصف الطبيعة لذا على الأستاذة أن تستخدم في المحاضرة أشياء طبيعية ، نماذج ، كتب للمشاهدة ، مشاهد طبيعية وتشجع الطالبات على ممارسة نشاطات تعلمية مثل : تصوير مشاهد طبيعية ، عينات أثرية وتمارس الأستاذة نشاطات التعليمية المتنوعة مثل : العروض ، نشاطات خارج الصف ، تحريات طبيعية وأن تستخدم استراتيجية السير على الأقدام أو غيرها من الإستراتيجيات مثل النباتات كدعامات ، وجود نوافذ التعلم ، حيوانات أليفة داخل قاعة الدراسة ، أو دراسة البيئة ، أثناء تدريس مقررات الأدب العربي

٨- الذكاء الرياضي/ المنطقي :

قامت الباحثة بتخصيص (١٠) عبارات لتشير إلى أساليب تعلّم الطالبات وفق الذكاء الرياضي / المنطقي للطالبات يوضح الجدول رقم (١٠) استجابات الطالبات نحو مدى الموافقة على عبارات توافر الذكاء الرياضي / المنطقي.

جدول (١٠): أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاء الرياضي / المنطقي

مؤشرات الذكاء الرياضي / المنطقي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١.أستطيع حساب الأرقام في عقلي بسهولة .	٤٧٩	١,٦٦	٠,٨٥٥	٨	أحياناً
٢.أريد أن افهم دائماً كيف تعمل الأشياء .	٤٧٩	٢,٦٧	٠,٦٨٢	١	نعم
٣.استمتع بممارسة الألعاب والألغاز الرياضية .	٤٧٩	٢,٠٩	٠,٩٤٣	٦	أحياناً
٤.أفضل الرياضيات والإحصاء على المواد الدراسية الأخرى .	٤٧٩	١,٢٨	٠,٦٣٥	١٠	لا
٥.أستمتع بتنظيم الأشياء من حولي في فئات وتسلسلات هرمي أو أنماط منطقية	٤٧٩	٢,١٤	٠,٩٢١	٥	أحياناً
٦.أجيد بسهولة وضع تفسيرات منطقية لكل شيء تقريباً .	٤٧٩	٢,٤٧	٠,٧٧٢	٣	نعم
٧.أستطيع حل المشكلات الرياضية التي تتطلب تفكيرا منطقياً .	٤٧٩	١,٥٤	٠,٧٧٥	٩	لا
٨.أستمتع باستخدام الحاسب الآلي وخاصة برنامجي الإكسل والأكسس	٤٧٩	٢,٠٨	٠,٩٢٣	٧	أحياناً
٩.أشعر بالراحة عندما يتم تحديد مقدار شيء وقياسه .	٤٧٩	٢,٤٨	٧٧٨.	٢	نعم
١٠.أفضل استحداث وابتكار اللوحات والبيانات لعرض المواد الدراسية.	٤٧٩	٢,٢٨	٠,٨٧٧	٤	أحياناً
الذكاء الرياضي / المنطقي	٤٧٩	٢,٠١	٠,٣٩٤	٨	

يلاحظ من الجدول (١٠) أن هذا النوع من الذكاءات احتلّ المرتبة الثامنة وهي نتيجة قد تبدو منطقية حيث أن دراستهن الأدبية بالمرحلة الثانوية وخلال الجامعة لم تتح لهن فرصا للتدرب على توسيع نطاق الذكاء الرياضي خاصة وأن ذروته تبلغ في المراهقة وسن الرشد وتتدنى الاستبصارات الرياضية العليا بعد سن الأربعين ؛ غير أن قسم اللغة العربية فيه عدد من المقررات التي يجب تُوظف فيها الأرقام والحسابات الكمية لتنمية هذا النوع من الذكاءات مثل مقرر النحو والصرف والبلاغة والنقد ، ويمكن استخدام إستراتيجيات مثل : الحسابات والكميات ، التصنيف والتبويب ، موجهات الكشف ، التفكير العلمي

- **س٣ - ما إستراتجيات التدريس الجامعي المناسبة طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة .**

أجريت المعالجة الإحصائية بحساب التكرارات والنسب المئوية لموافقة عينة امن أستاذات قسم اللغة العربية على استبانة إستراتجيات التدريس الجامعي القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ووصف المواد وأنشطة التعلم والتعليم الخاصة لكل استراتيجية يوضحه الجدول (١١)وفيما يلي تفصيل نتائج التحكيم لهذا السؤال البحثي .

جدول (١١): إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة الملائمة طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز

استراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة طالبات قسم اللغة العربية		نسبة الموافقة عليها
أولا – إستراتيجيات تدريس الذكاء الحركى / الجسمى :		نسبة الموافقة
١	استراتيجية إجابات الجسم	١٠٠٪
٢	استراتيجية المسرح الصفى	١٠٠٪
٣	إستراتجية المفاهيم الحركية	١٠٠٪
٤	استراتيجية التفكير بالأيدى	١٠٠٪
٥	استراتيجية خرائط الجسم	١٠٠٪
ثانيا – إستراتيجيات تدريس الذكاء المكانى البصري :		نسبة الموافقة
١	استراتيجية التخيل البصري	١٠٠٪
٢	استراتيجية تنبيهات الألوان	١٠٠٪
٣	إستراتجية الاستعارة المصورة	١٠٠٪
٤	استراتيجية رسم الفكرة	١٠٠٪
٥	استراتيجية الصورية	١٠٠٪
٦	استراتيجية المنظم الشكلى	١٠٠٪
ثالثا – إستراتيجيات تدريس الذكاء الإيقاعى / الموسيقى :		نسبة الموافقة
١	استراتيجية التراتيل والأغانى والإيقاع .	٦٠ ٪
٢	استراتيجية الديسكو غرافيا (جمع الأسطوانات وتصنيفها)	٦٠ ٪
٣	استراتيجية الذاكرة الفائقة (الذاكرة الموسيقية العليا)	٦٠ ٪
٤	استراتيجية المفاهيم الموسيقية	٦٠ ٪
٥	استراتيجية المزاج الموسيقى	٦٠ ٪
إستراتيجيات تدريس الذكاء الذاتى / الشخصى :		نسبة الموافقة
١	إستراتجية تأمل الدقيقة الواحدة	١٠٠٪
٢	استراتيجية الروابط الشخصية	١٠٠٪
٣	استراتيجية اللحظات الانفعالية	١٠٠٪
٤	استراتيجية جلسات وضع الأهداف	١٠٠٪
٥	استراتيجية وقت الاختيار	١٠٠٪
إستراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعى / البين شخصى		نسبة الموافقة
١	إستراتجية مشاركة الأقران	١٠٠٪
٢	استراتيجية المجموعات التعاونية	١٠٠٪
٣	استراتيجية لوح الألعاب	٨٠٪
٤	استراتيجية المحاكاة	١٠٠٪
٥	استراتيجية تماثيل الناس	٩٠٪
إستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوى / اللفظى :		نسبة الموافقة
١	استراتيجية الحكاية القصصية	١٠٠٪
٢	استراتيجية العصف الذهنى	١٠٠٪
٣	إستراتجية استخدام آلة التسجيل	٩٠٪
٤	استراتيجية كتابة اليوميات	١٠٠٪
٥	إستراتجية النشر	١٠٠٪
خامسا – إستراتيجيات تدريس الذكاء البيئى / الطبيعى		نسبة الموافقة
١	استراتيجية السير على الأقدام	٦٠٪
٢	استراتيجية وجود نوافذ التعلم	٩٠٪
٣	استراتيجية النباتات كدعامات	٧٠٪
٤	استراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة	٣٠٪
٥	استراتيجية دراسة البيئة	١٠٠٪
خامسا – إستراتيجيات تدريس الذكاء الرياضى / المنطقى		نسبة الموافقة
١	استراتيجية الحسابات والكميات	١٠٠٪
٢	استراتيجية التصنيف والتبويب	١٠٠٪
٣	استراتيجية موجهات الكشف	١٠٠٪
٤	استراتيجية التفكير العلمى	١٠٠٪

يشير إجماع الأستاذات على معظم الإستراتيجيات نحو ضرورة تنظيم دورات تدريبية بمركز التطوير الجامعي للأساتذة على ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لضمان جودة التعليم الجامعي

وتعتقد الباحثة أن إجماع الأستاذات على معظم الإستراتيجيات بنسبة ١٠٠٪ بسبب ملاءمتها طبيعة المقررات الدراسية والصفات الشخصية والقيم الدينية للأستاذات بالجامعة وكذلك خصائص الطالبات النفسية والجسمية والاجتماعية في مرحلة التعليم الجامعي

أما إستراتيجيات التدريس التي تمت الموافقة عليها بنسب تراوحت من ٩٠٪ إلى ٣٠٪ ولم يكن عليها إجماع ؛ بسبب حداثة تلك الإستراتيجيات على نظام التعليم الجامعي التقليدي ، إضافة إلى أنها تحتاج إلى توفير وسائل تعليمية وإمكانات مادية لم يعتاد استخدامها الأستاذ الجامعي ، وأن بعضها لا يتناسب مع الخصائص الاجتماعية والقيم الدينية لكل من الأستاذة والطالبة مثل : إستراتيجيات الذكاء الإيقاعي / الموسيقي حيث تمت الموافقة على مناسبتها الطالبات بمرحة التعليم الجامعي بنسبة ٦٠٪ ومن اعترض عليها برر اعتراضه بحجج دينية وقيم أخلاقية تحرّم الغناء واستند من أيد تلك الإستراتيجيات إلى حجج ترتكز على مراعاة ميول الطالبات واستخدام الأناشيد والتراتيل الدينية والابتعاد عن الغناء والموسيقى الصاخبة فمعظم القصائد العربية مغناة مثل قصيدة رباه للزمخشري وقصائد أبي القاسم الشابي و أبي فراس الحمداني غيرها

- **التوصيات** :

على ضوء نتائجه أوصى البحث بما يلي :

- أن تحرص أستاذات قسم اللغة العربية على تشجيع الطالبات على ممارسة الأنشطة التي من شأنها رفع مؤشرات الذكاء اللغوي اللفظي لديهن ، لأنهن مسؤلاتٍ عن القصور وعزوف طالبات القسم عن ممارسة اللغة: استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة .
- أن يراعي الأساتذة بالجامعات تنويع إستراتيجيات تدريسهم ليقابلوا التنوع والتعدد في ذكاء الطالبات في جميع أقسام الجامعة .
- عقد دورات تدريبية للأساتذة بجميع كليات الجامعة وخاصة قسم اللغة العربية بهدف تدريبهم على استخدام المقياس لتحديد ذكاءات الطالبات المتعددة تمهيدا لاختيار إستراتيجيات تدريس تناسبهن .
- الاستفادة من المقياس في عمادة القبول والتسجيل لتوجيه المتقدمات للدراسة الوجهة الصحيحة في تخصصات تلاءم ذكائهن المتعددة.

- **الدراسات المقترحة** :

- إجراء دراسة تجريبية عن فاعلية أنشطة تعليم وتعلم قائمة على الذكاء اللغوي / اللفظي في رفع كفاءته لدى عينة من الطالبات بالجامعة يعانين من قصور فيه .
- دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التدريس الجامعي لدى أستاذات قسم

اللغة العربية (تخطيطاً،وتنفيذاً،وتقويماً) وتكوين اتجاه إيجابي نحو ممارستها.

- إجراء دراسة توضح علاقة الذكاءات المتعددة بمتغيرات مثل : التحصيل الدراسي ، البيئة الثقافية والاجتماعية ، نوع الذكاءات السائدة لدى الأستاذ
- إجراء دراسات وصفية لتحديد استراتيجية التدريس الملائمة كل ذكاء من الذكاءات المتعددة محدد بها : طرق تقديم المعلومات التي يتخذها المعلم وأنشطة المتعلمين التي يجب أن يقومون بها لإحداث التعلم ، أساليب تقويم التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة.
- إجراء دراسات تجريبية لمعرفة فاعلية التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم بالمرحلة الجامعية.

• المراجع العربية :

أبوالفضل جمال الدين ابن منظور (١٩٨٨م) لسان العرب . بيروت : دار صادر .

أحمد زكي بدوي (د.ت) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت : مكتبة لبنان .

حسن زيتون (١٩٩٩م) تصميم التدريس رؤية منظومية ج١ . عالم الكتب .

حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧) التعلّم المعرفي ، عمان : دار المسيرة .

سوسن عز الدين ، وفاء العويضي (٢٠٠٦) " أساليب تعلّم طالبات كلية التربية وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة " مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٥٦ يوليو.

عبدالله الخطايبة وعدنان البدور(٢٠٠٦) " أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم " رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي العدد ٩٩ .

عبد الرزاق مختار محمود (٢٠٠٧) "فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللُّغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذهم" مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط العدد الأول – الجزء الأول – المجلد ٢٣ – ص ص ١٩٧ – ٢٥٨

عزو عفانة ، نائلة الخزندار (٢٠٠٣) " إستراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة " الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . المؤتمر العلمي الخامس عشر.

عزو عفانة ، نائلة الخزندار(٢٠٠٧) التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ، عمّان : دار المسيرة

محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٤) تربويات المخ البشري ، عمان : دار الفكر.

محمد بكر نوفل (٢٠٠٧) الذكاءات المتعددة في غرفة الصف ،عمان : دار المسيرة .

• المراجع الأجنبية :

- Aly,Magdy Mandy(2000)"**Multiple Intelligences Of EFL Teachers : Implications For In service Training** "
- Fasko, Daniel .(1992) **Individual differences and Multiple Intelligences Annual Meeting of the Mid- south educational Research Association**.Novamber 11- 13
- Ashman ,F & Conway, F (1997) **Introduction Ltd ,Pad stow, Cornwall** . London , New York .

-Armstrong(2000)**Multiple Intelligence in the classroom**(2nd ed) ,Alexadria,VA: Association for Supervision And Curriculum Development.

- Day, V.(1997) **Promoting Strategic Learning, Retrieved** , June 9,2003, from: http://www.midwerx com.au/de_bon_programs.htm

- Gardner,Howard(1991): **Intelligence Reframed, Multiple Intelligences** for the 21 st Century, New York*: Basic books*.

-Gardner,Howard(1999):**The unschooled mind : How children think and how schools should teach**, New York*: Basic books*.

-Livingston,J (1997) **Metacognition: An Overview.** Retrieved June 10, 2005,from:http//www.gse . buffalo ,edu/fas/shuell/cep564/Metacogn.htm

- Kathy, Checkley (1997)***:The* first seven...and the eighth: a conversation with Howard** Gardner, *Educational Leadership*,V.55,No.97022212,pp.8-11,.

-Hyerle ,D (2000)"**Thinking Maps :Visual Tools for Activating. Habits of mind** " In Activating , Engaging Habits of Mind , Developmental Series, Virginia , U. S. A .Pp 45_58 . Association for Supervision and Curriculum Development.

- Martin, William . (1995) **Assessing Multiple Intelligences. International Assessment** . 7 th ponce . March 16 .14

- Morgan, Harry.(1992) "**Analysis's of Gardner's Theory of Multiple Intelligence** . The Annual Meeting of the eastrn educational Research Association.

- Monson, Juhn (1998) "**Howard Gardner , American Psychological and Educator** " INTERNET http://www.Indiana.edu/intell/ Gardner.

- Son ,J.B.(2001)" **Call and Vocabulary Learning: Are view** " ,Journal the English Vocabulary through Science Association,No.7,pp37-33.

-Rickey,D&Stracy, A(2000) **"The Role of Met cognition in Learning Chemistry** " Journal of Chemical Education Vol.77,No. 7,PP920-915.

- Schunk,D.(2000) **Learning theories: An educational Perspective**.(2nd ed). New Jersey : Prentice- Hall, Inc. htm

- Wiseman , Kim (1997) "**Identification of Multiple intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Courses** "ph.D. University of Nebraska , Dissertation Abstracts International , v58 ,04A ,p 1257

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية "

إعداد :

د/ حمـــدان ممـــــدوح الشامـــي
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

obeikandl.com

obeikandl.com

" علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية "

د/ حمـــدان ممـــدوح الشامـــي
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

• **مستخلص باللغة العربية**:

يهدف البحث إلى معرفة العلاقة بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل وذلك لدى (١٣٠) طالباً من بين الطلاب المتسربين من التعليم بجامعة الملك فيصل، بلغ متوسط أعمارهم (٢٠,١) بانحراف معياري (٦,٤)، طبق عليهم مقياس عادات العقل واستبانة التسرب الجامعي، وعن طريق المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة "ت" وحجم الأثر "d" ومعاملات الارتباط والانحدار المتعدد توصلت النتائج إلى أن العوامل (النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية) تؤثر تأثيرا دالا إحصائيا في التسرب من التعليم الجامعي بجامعة الملك فيصل، كما أن عينة البحث لا يمتلكون الكثير من عادات العقل، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة يمكن التنبؤ بها تنبؤا دالا إحصائيا بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وبعض عادات العقل، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها تنبؤا دالا إحصائيا بين الدرجة الكلية للتسرب الجامعي وعادة (إيجاد الدعابة).

Relationship between some of the factors affecting the university drop-out and habits of mind among a sample of dropped out students at King Faisal University, Saudi Arabia

Abstract:

The research aims to know the relationship between factors affecting the university dropout and habits of mind, among (130) of dropped out students at King Faisal University. The average age was (20.1) with a standard deviation (6.4). A measure of Habits of Mind and a questionnaire of university dropout were applied to them, Through the averages, standard deviations, the value of "T", the effect size "d", the correlation coefficients and multiple regression, results found that the (psychological, social, economic and educational) factors have a statistically effect on education dropout at King Faisal University, the research sample does not have many habits of mind. There is also a statistically predictable negative correlation among the factors affecting the university drop-out and some habits of mind. There is also a statistically predictable positive correlation between the overall degree of the university dropout and (find humor) habit.

• **مقدمة وأهمية البحث** :

إن التعليم الجامعي ليس تهذيب للأخلاق وإكساب مجموعة من المفاهيم والمعارف والأفكار والمهارات فحسب، ولكنه بجانب ذلك يشكل اللبنة الأساسية لبناء الحضارات وتطوير المجتمعات، وعلى ذلك فإن إهماله وتسرب الطلاب منه لا يعدّ هدرًا وفاقدًا في التعليم فقط، بل يتعدى إلى إهدار وهدم التنمية في أي مجتمع.

كما أنه في حد ذاته يمثل تناقض عجيب بين رغبة وحلم الطالب والأسرة لالتحاق أبنائها بالتعليم الجامعي، وبين النسب المرتفعة للتسرب من التعليم الجامعي نفسه، وقد يرجع هذا التسرب إلى عدة عوامل منها عوامل نفسية واجتماعية واقتصادية وتربوية يمر بها الطلاب، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (عبد الرحيم،٢٠٠٠)، (Alexander. et.al, 2001)، (French & Amy, 2006)، (Caraway. et.al, 2003)، (Conrad, 2001 David)، (Heather, 2007)، (حكيم، ٢٠٠٧)، (عبد الوهاب، ٢٠٠٨)، و(العلي ٢٠٠٩).

لأجل ذلك فإن النظم التربوية الحديثة تسعى نحو تعلم أوسع وأكثر ديمومة ويبقى مدى الحياة وهذا ما جعل العديد من المناهج التربوية تبني أهدافا في مجال عادات العقل، حيث تعتبر عادات العقل من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بأداء الطلاب الأكاديمي والتحصيل الدراسي بشكل عام وأداء الطلاب المتفوقين بشكل خاص، كما أنها أصبحت أمرا ضروريا لتأهيل الطلبة لحياة المستقبل وخاصة أن هذه العادات هي التي تمكنهم من ممارسة التفكير الناقد والإبداعي التي تعتبر من مهارات العصر الحديث. (Costa & Kallick (a), 2000, p.10١) و(قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص ٩٤) و(الصباغ وآخرون، ٢٠٠٦).

كما تبدو أهمية إكساب الطلاب عادات العقل عند التدقيق في واقع التعليم الحالي الذي يعيق التفكير والإبداع، وجل ما يركز عليه هو حفظ المعلومات واستذكارها على أكمل وجه، وهو ما يكون بعيدا عن ميول ورغبات الكثير من الطلاب، حيث أشار (محمود، ٢٠٠٦، ص ٣٧٢) إلى أن التعليم بصورته الحالية يعوق التفكير ويضعف عادات العقل ويقضي على التخيل والصورة الذهنية لدى الطلاب ونتيجة لذلك يأتي العديد من المتعلمين إلى المراحل الدراسية العليا وليس لديهم المقدرة على التفكير وإعمال عادات العقل بل يستطيعون فقط حفظ المعلومات واستظهارها، كما يشير (Quest. et.al, 2008, pp: 50-53) إلى أن التعلم الحالي غالبًا ما يكون بعيدًا عن بعض عادات العقل الخاصة بالجانب الوجداني والتفكير بمرونة أثناء عملية التعليم.

ومما سبق فإن التعرف على عادات العقل الشائعة لدى الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي، ومعرفة العوامل المؤثرة في التسرب من التعليم الجامعي والوقوف على العلاقة بينهما، من الأهمية بمكان وذلك حتى يتم تقديم الحلول المناسبة لعلاج هذه المشكلة، ومن هنا فإن أهمية البحث الحالي تبدو في النقاط التالية:

- تعريف المسئولين والمهتمين بالعملية التعليمية وعلى وجه الخصوص في جامعة الملك فيصل بالعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل الشائعة لدى الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي والوقوف على العلاقة بينهما.
- تقديم مقياس لعادات العقل واستبانة للعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي مقننين للتراث النفسي والتربوي والمهتمين بالعملية التعليمية بجامعة

يشير الرقم الأول إلى سنة النشر والرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو أرقام الصفحات في نفس المرجع. [1]

الملك فيصل، يمكن من خلالهما التعرف على عادات العقل لدى الطلاب والعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي.

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج علاجية وتنموية ووقائية للحد من ظاهرة التسرب الدراسي في جامعة الملك فيصل، وتنمية عادات العقل لدى طلاب الجامعة.
- تقديم مجموعة من التوصيات يمكن أن تستفيد منها الكليات والمؤسسات الجامعية للحد من ظاهرة التسرب الجامعي، بالإضافة إلى معرفة عادات العقل لتنميتها لدى الطلاب.

- **مشكلة البحث**:

يمثل التسرب الجامعي مشكلة كبيرة تهدد نظم التعليم والمجتمعات بأسرها، وهو ليس ظاهرة في مجتمعاتنا العربية فحسب بل في جميع أنحاء العالم، حيث كشفت منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي OECD (٢٠٠٥) عن نسب الطلاب الذين قيدوا في التعليم الجامعي مقارنة بنسب الطلاب الذين تخرجوا في عدّة دول عالمية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) معدل التخرج٢ عام ٢٠٠٠ ومعدل البقاء٣ عام ٢٠٠٣ من التعليم الجامعي في عدّة دول

الدولة	معدل التخرج ٢٠٠٠م	معدل البقاء ٢٠٠٣م	الدولة	معدل التخرج ٢٠٠٠م	معدل البقاء ٢٠٠٣م	الدولة	معدل التخرج ٢٠٠٠م	معدل البقاء ٢٠٠٣م
استراليا	%٣٦,٣	%٦٩	أيرلندا	%٣١,٢	%٨٥	اليابان	%٣٠,٩	%٩٤
النمسا	%١٦,٠	%٥٦	إيطاليا	%١٨,١	%٤٢	أسبانيا	%٣٢,٦	%٧٧
تشيك	%١٣,٦	%٦١	فرنسا	%٢٤,٦	%٥٩	السويد	%٢٨,١	%٤٨
فنلندا	%٤٠,٧	%٧٥	ألمانيا	%١٩,٣	%٧٠	انجلترا	%٣٧,٥	%٨٣

(D' Hombres, 2007, p3)

يتضح من الجدول السابق ارتفاع نسبة تسرب الطلاب في كثير من دول العالم، وهذا ما يشير إلى تفاقم هذه الظاهرة في معظم دول العالم.

وجامعة الملك فيصل إحدى الجامعات بالمملكة العربية السعودية التي تعاني من مشكلة التسرب الجامعي، حيث أشارت بعض الإحصاءات التي قدمتها عمادة تقنية المعلومات للطلاب المتسربين من الجامعة خلال الفترة (٢٠٠٧- ٢٠١٠) إلى نسب مرتفعة يوضحها الجدول التالي:

---

[٢] *معدل التخرج: عدد المتخرجين في مستوى معين من التعليم الجامعي مقسوم على الطلاب في نفس سنة التخرج لهذا المستوى من التعليم.*

[٣] *معدل البقاء: نسبة الطلاب الذين أكملوا المؤهل الدراسي بنجاح إلى عددهم عند التحاقهم وقبولهم في التعليم الجامعي.*

جدول(٢) عدد الطلاب المتسربين والمقبولين في جامعة الملك فيصل في الفترة (٢٠٠٧- ٢٠١٠م)

الكلية	المقبولين	المتسربين		الكلية	المقبولين	المتسربين	
		العدد	النسبة			العدد	النسبة
الآداب	١٨٥١	٣٨	%٢,٠٥	الطب	٦٧٦	٤٣	%٦,٣٦
التربية	٣٨٢٩	٢٤٦	%٦,٤٢	العلوم	٣٠٣٠	٣٧٤	%١٢,٣٤
التمريض	٤٨٧	١٨	%٣,٧	طب الأسنان	١٦٠	٤٢	%٢٦,٢٥
الحاسب	٣٤١	٤٣	%١٢,٦١	إدارة أعمال	٢٠٩٥	٢٨٦	%١٣,٦٥
التحضيرية	٦٢٦	٨٨	%٨,٧٩	الطب البيطري	٦٨٦	٢٣٦	%٣٤,٤
الصيدلة	١٥٧	٢٩	%١٨,٤٧	العلوم الطبية	٩٤٣	٥٤	%٥,٧٣
الزراعة	٢٧٢٣	٤٤١	%١٦,٢	المجموع	١٧٦٠٤	١٩٣٨	%١١,٠١

يتضح من الجدول السابق أن نسبة أعداد الطلاب المتسربين بلغت(١١,٠١٪) من العدد الكلي للطلاب الملتحقين بالجامعة، وهي نسبة عالية وتنذر بالخطر وتدعو إلى معرفة حال التعليم الجامعي ومعرفة العوامل والأسباب التي تقف خلف هذه الظاهرة.

ورغم وجود العديد من الدراسات التي اهتمت بمعرفة العوامل والأسباب التي تقف خلف ظاهرة التسرب الدراسي كدراسة (Paul, 1998)، (Namin & David & Amy, 2006)، (Kim, 1999)، (Kemple, 2000)، (Curry, 2001)، (John. et. Al, 2006)، (Heather, 2007)، (عبد الوهاب، ٢٠٠٨) و(العلي، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن أسباب التسرب الدراسي تختلف حسب الطالب نفسه والظروف الاجتماعية التي يمر بها، وطبيعة الحياة الجامعية ومايرتبط بها من نظم وسياسات ومناهج دراسية، وقد يتعدى كل ما سبق إلى الظروف الاقتصادية والسياسية والثقافية التي تحيط بالطلاب.

هذا بجانب وجود بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة عادات العقل كدراسة (Mednic, 1999)، (Pruzek, 2000)، (Eva, 2002)، (عمور، ٢٠٠٥)، (ثابت، ٢٠٠٦) و(فتح الله، ٢٠٠٩) والتي توصلت نتائجها إلى فعالية عادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي وحب الاستطلاع والذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق إلى معرفة العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي من خلال الطلاب المتسربين أنفسهم، كما أنها لم تتطرق إلى معرفة عادات العقل لدى الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي، هذا فضلا عن معرفة علاقة العوامل المؤثرة في التسرب الدراسي من التعليم الجامعي بعادات العقل لدى الطلاب المتسربين، حيث يعدّ هذ البحث هو الأول - في حدود علم الباحث - الذي يلقي الضوء على معرفة العلاقة بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل لدى الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل، وفي ضوء ذلك فإن مشكلة البحث تتبلور في الأسئلة التالية:

- ما هي العوامل المؤثرة في التسرب الدراسي من التعليم بجامعة الملك فيصل؟

- ما هي عادات العقل الشائعة لدى الطلاب المتسربين من التعليم بجامعة الملك فيصل؟
- ما هي العلاقة بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل لدى عينة البحث؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل لدى الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل. ويتفرع من هذا الهدف مجموعة الأهداف التالية:

- التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى الطلاب المتسربين من التعليم بجامعة الملك فيصل.
- التعرف على عادات العقل لدى الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي بجامعة الملك فيصل.
- الوصول إلى العلاقة بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل لدى الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي بجامعة الملك فيصل.

- **مصطلحا البحث**

- التسرب الجامعي Drop-out of university : "ترك الطالب التعليم بجامعةٍ الملك فيصل وانقطاعه انقطاعاً كاملاً عن الدراسة بعد أن كان مسجلاً بإحدى كلياتها". ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على استبانة التسرب الجامعي إعداد / الباحث.
- عادات العقل Habits of mind : "مجموعة من العمليات العقلية تكونت لدى الطلاب المتسربين من التعليم بجامعة الملك فيصل عبر مجموعة متراكمة من الأداءات تطورت على شكل أنماط سلوكية يستخدمونها عندٍ حل مشكلة ما أو أداء أفعال ابتكارية أو مواجهة خبرة جديدة". وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس عادات العقل إعداد / الباحث.

- **الإطار النظري**

- **أولا : التسرب الجامعي**

مع الإقبال على التعليم وانخفاض نسبة الأمية نجد أن التسرب من التعليم الجامعي أصبح ظاهرة تعاني منها النظم التعليمية والمجتمعات، حيث يذكر (David & Amy, 2006) أن التسرب الدراسي في أغلب المؤسسات التعليمية يزداد عامًا بعد عام ويكثر في المجتمعات ذات الدخل المنخفض وكذلك في المدن الرئيسة.

ويأخذ التسرب الدراسي أشكال مختلفة فقد يكون قبل الالتحاق بالتعليم: وهو عدم دخول الطلاب التعليم من الأساس، وقد يكون قبل الوصول إلى نهاية المرحلة التعليمة: وهو النوع السائد عند تعريف مفهوم التسرب، وقد يأخذ شكل التسرب النوعي: وهو عدم إتقان الطلاب المهارات التي يجب أن يتعلموها أثناء عملية التعلم. وهو يمثل الفجوة بين حجم الإنفاق على التعليم والمردود الذي يتمثل في المهارات والكفاءات المطلوبة التي تسهم في إحداث التنمية بالصورة المنشودة. (منصور وخليل، ٢٠٠٨، ص ص٨٤٨٣)

كما يختلف مفهوم التسرب الدراسي حسب طبيعة البحث، ونوع المؤسسة التعليمية، بل والدولة في بعض الأحيان، فبعض الدول ترى أن الطلاب الذين يتركون الدراسة خلال فترة الصيف أو للزواج من المتسربين، بينما لا تعدهم دول أخرى من المتسربين. (العلي، ٢٠٠٩)، وفي ضوء ذلك فإنه توجد عدّة تعريفات للتسرب الدراسي منها تعريف (البكور، ٢٠٠٣) بأنه "ترك الطالب مقعد الدراسة قبل نهاية العام الدراسي"، بينما يعرفه (حكيم، ٢٠٠٧) بأنه "انقطاع الطالب عن الدراسة تماما، وعدم الرغبة في إكمالها بعد أن مكث في الدراسة بالكلية مستويين في الأقل"، ويعرفه (D' Hombres, 2007, p9) بأنه "انقطاع الطالب عن الدراسة الجامعية لمدة ثلاثة أعوام دراسية حتى وإن كان مسجلاً بالجامعة"، وقد تم وضع تعريف التسرب الجامعي للبحث الحالي في ضوء التعريفات السابقة.

- **العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي**:

تختلف العوامل والأسباب المؤثرة في التسرب من التعليم الجامعي حسب الظروف النفسية والاجتماعية التي يمر بها الطلاب، وكذلك حسب طبيعة الحياة الجامعية وما يرتبط بها من نظم وسياسات ومناهج دراسية، وقد ترجع إلى بعض الظروف الاقتصادية والسياسية والثقافية التي تحيط بالطلاب ويتعرضون لها، حيث يقسم (عبد الوهاب، ٢٠٠٨) أسباب التسرب الدراسي إلى أسباب داخلية: ويقصد بها العوامل المسببة لمشكلة التسرب داخل المؤسسة التعليمية، وأسباب خارجية: ويقصد بها العوامل المسببة للتسرب خارج المؤسسة التعليمية، في حين يقسم (علي وقرشي، ٢٠٠٩، ص ص٢٥- ٤٤) هذه العوامل والأسباب إلى أسباب ترجع إلى الطالب وأسباب ترجع إلى الأسرة وأسباب ترجع إلى المؤسسة التعليمية.

كما اهتمت الكثير من الدراسات بمعرفة العوامل والسباب المؤثرة في التسرب الدراسي كدراسة (Wendy, 1995)، (Richard, 1999)، (Lynn, 1999) (عبد الرحيم، ٢٠٠٠)، (Kemple, 2000)، (Caraway. et.al, 2003) (David & Amy, 2006)، (John. et. Al, 2006)، (Heather, 2007) (عبد الوهاب، ٢٠٠٨)، (علي وقرشي، ٢٠٠٩، ص ص٣٤- ٣٥) و(العلي، ٢٠٠٩) والتي توصلت نتائجها إلى أن هذه العوامل تدور حول أربعة عوامل رئيسة وهي ممثلة كما بالجدول (٣): ويتضح من الجدول (٣) أن التسرب الجامعي تتعدد أسبابه والعوامل المؤثرة فيه فقد يرجع إلى عوامل نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية، وقد تجتمع كلها في آن واحد، وفي ضوء ذلك تم تعريف العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وبناء مفردات استبانة التسرب الجامعي.

- **ثانيا : عادات العقل**

ماهية عادات العقل: ظهر مفهوم عادات العقل عندما حاول بعض الباحثين بالولايات المتحدة وصف السلوكيات الذكية المتوقعة من الطلاب خلال الممارسات الصفية والأعمال اليومية حتى انتهى بهم المطاف إلى تسمية هذه السلوكيات بعادات العقل. (Costa & Kallick, 2000(a), pp. ix-xi) وقد ظهرت عدّة نماذج ونظريات تهتم بدراسة عادات العقل ومن أبرزها نموذج

Marzano (١٩٩٢)، ونمـوذج Hyerle (١٩٩٩) ونمـوذج Sizer-Meier (٢٠٠٧) لعادات العقل. (نوفل، ٢٠٠٨، ص٧٠)، ونموذج (Costa & Kallick(a), 2000).

جدول (٣) يوضح تعريف العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي والمتغيرات المرتبطة بها

العوامل	التعريف	المتغيرات المرتبطة بالعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي
النفسية	ما يرتبط بذات الطالب وما يمر به من مشكلات وأفكار ومعتقدات نفسية تعيقه عن مواصلة الدراسة وتكون سبباً في تسربه الدراسي	١- نقص الدافعية للتعلم وانخفاض مفهوم الذات. ٢- سوء العلاقة مع الأقران والشعور بأنه منبوذ من الآخرين. ٣- عدم تكيفه وشعورهم بالأمن داخل المؤسسة التعليمية. ٤- الشعور بالدونية، وعدم القدرة على السيطرة على حياته. ٥- الآثار النفسية المترتبة على الانحراف وتعاطي المخدرات واقترافهم الجرائم. ٦- عدم الاستقرار النفسي والرضا عن نوعية التعليم. ٧- الشعور بالملل والاتجاه السالب إلى المواد الدراسية. ٨- قلة الثقة بالنفس، وعدم الرقابة وانعدام التحفيز وقلة التنافس.
الاجتماعية	ما يرتبط بأسرة الطالب وأهله سواء أكانت ضغوطاً أسرية أو أسلوب وطريقة المعاملة ...إلخ، ويكون سبباً في تسربه الدراسي	١- التفكك الاسري وانفصال الاب عن زوجته. ٢- تزايد عدد أفراد الأسرة ونوع تعليم ومهنة الأب. ٣- ضعف العلاقة بين أفراد الأسرة، ونقص الرعاية الأسرية. ٤- عدم متابعة الطلاب واتجاهات الأسرة السالبة نحو التعليم. ٥- الفجوة الكبيرة بين ثقافة الأسرة وثقافة المؤسسة التعليمية. ٦- عدم مواكبة الجامعة لاحتواء الثقافات المختلفة لأفراد المجتمع. ٧- زواج الطالب وتحمله المسئولية. ٨- تغيب الأب عن المنزل وقيام الطلاب بالأعمال لمساعدة الأسرة.
الاقتصادية	ما يتعلق بالظروف والأوضاع المالية للطالب وأسرته وتكون سبباً في التسرب الدراسي	١- قيام الطالب بعمل والده. ٢- عدم قدرة الطالب على دفع الرسوم الجامعية. ٣- حصول الطالب على فرصة عمل مغرية. ٤- انخفاض مستوى دخل الأسرة مع زيادة عدد أفرادها. ٥- قيام الطالب بمساعدة الأسرة في الأعمال المنزلية والعناية بهم. ٦- توافر فرص عمل لغير المؤهلين علمياً.
التربوية	ما يتعلق بالجامعة من حيث المناهج وهيئة التدريس والنظم الإدارية والتجهيزات ...إلخ وتكون سبباً في التسرب الدراسي	١- الرسوب المتكرر، وصعوبة بعض المواد الدراسية وكثرتها. ٢- فقدان عنصر التشويق في الكتب الدراسية، وكثرة الامتحانات وصعوبتها. ٣- قلة عدد المعلمين وعدم شرح المعلمين الكافي وغياب الحوافز. ٤- عدم اهتمام الإدارة التعليمية بمشكلات الطلاب وعلاجها علاجاً جذرياً. ٥- ضعف صلة الأسرة بالمؤسسة التعليمية. ٦- سوء علاقة الطلاب بأعضاء هيئة التدريس، وعدم إنجاز الطلاب للواجبات. ٧- التغيب عن الدراسة ومشاكل النظم التعليمية.

والعادة العقلية هي رغبة ثابتة في اللاوعي لأداء بعض الأفعال وتكتسب من خلال الممارسة المتكررة المتتابعة (Adams, 2006, p394)، كما أنها تستند إلى وجود ثوابت تربوية يتم التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم (نوفل، ٢٠٠٨، ص٦٥)، وقدم كل من (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣(أ)، ص٨)، (Costa & Kallick, 2005)، (Costa & Kallick, 2009, pp. 1-7)، (Kallick, 2008, pp.15-17) و(عريان،٢٠١٠) عدّة تعريفات لعادات العقل منها:

- أنماط من الأداءات العقلية الذكية الثابتة والمستمرة في العمل لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

- نتاج مجموعة من المهارات والتجارب الماضية والميول والعمليات المتتابعة تحتوى ميولاً واتجاهات وقيمًا تؤدي إلى تفضيل نمط من أنماط السلوكيات الفكرية على غيره.
- تفضيل مجموعة من الاختيارات حول أي الأنماط العقلية أكثر فاعلية، مع المحافظة والمداومة على سلوك نفس الاختيار في جميع المواقف ومواجهة المشكلات.
- مجموعة من السلوكيات الفكرية يمكن تدريب الطلاب عليها وممارستها أثناء عملية التعلم.

ومن خلال التعريفات السابقة تم وضع تعريف عادات العقل في البحث الحالي.

- **نموذج** Costa & Kallick **لعادات العقل**:

في هذا النموذج يفسر Costa & Kallick عادات العقل بأنها مزيج بين العمليات المعرفية ومهارات التفكير وهي تتكون من (١٦) عادة عقلية، وعادات العقل في ضوء هذا النموذج نتاج لمجموعة من مراحل التفكير، تعتمد كل مرحلة على سابقتها وهي موضحة كما بالشكل التالي:

شكل (١) يوضح عادات العقل بين مراحل التفكير (Costa & Kallick, 2000(a), p14)

كما أن عادات العقل تتميز بمجموعة من الخصائص يمكن توضيحها في التالي:

- مزيج من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول التي يمتلكها الفرد.
- تفضيل نمط من السلوكيات الفكرية على غيره من الأنماط.
- تتطلب مستوى عالٍ من المهارة لاستخدام السلوكيات بصورة فاعلة والمحافظة عليها.
- تدعو العادة العقلية في ختام كل مرة يجري فيها استخدام هذه السلوكيات إلى التأمل في تأثيرات هذا الاستخدام وتقييمها وتعديلها والتقدم بها نحو تطبيقات مستقلة.
- تتطلب العادة العقلية النظر في الأفكار القديمة برؤية جديدة وخيال مبدع وطرح بدائل كثيرة عند حل المشكلة. (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣ (ب)، ص

ص٥- ١٦)، (Costa & Kallick, 2005) و(Costa & Kallick, 2008, p17)

وللتعرف على كل عادة من عادات العقل قدم (Costa & Kallick, 2000(b), pp. 77-98)، (كوستا وكاليك ، ٢٠٠٣ (ج)، ص ص٢- ١٢) (Costa & Kallick, 2004)، (قطامي، ٢٠٠٥، ص ص٣٧- ٢٤١)، (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص ص١١١- ٢٦٨)، (Costa & Kallick, 2008, p.15-85) (Costa & Kallick, 2009, p.8-13) و(محمد، ٢٠٠٩) تعريف كل عادة وهي ممثلة كما يلي:

- عادة المثابرة Persisting: القدرة على مواصلة العمل على المهام أو المشاريع واستخدام تشكيلة من الاستراتيجيات لحل المشكلة بطريقة منظمة.
- التحكم بالتهور: Managing Impulsivity: القدرة على التأني والتفكير للتعليمات قبل البدء بالمهمة وفهم التوجهات وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء والاستماع لوجهات نظر الآخرين.
- الاستماع بتفهم وتعاطف Listening with Understanding and Empathy: القدرة على الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف وأفكار الآخرين بشفافية.
- التفكير بمرونة Thinking Flexibly: القدرة على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تُعرض عليه.
- التفكير في التفكير Thinking about Thinking : القدرة على ذكر الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه.
- السعي من أجل الدقة Striving for Accuracy: القدرة على العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها.
- التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problems: القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه لاتخاذ القرار المناسب.
- تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة Applying past Knowledge to new Situations: القدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما وتطبيقه على وضع جديد وتوظيفه في جميع مناحي الحياة.
- التفكير والتفاهم بوضوح ودقة Thinking and Communicating with Clarity and Precision: القدرة على توصيل ما يريد بدقة سواء أكان كتابيًا أو شفويًا مستخدمًا لغة دقيقة مع القدرة على صنع قرارات أكثر شمولية ودقة حيال الأفعال.
- جمع البيانات بكل الحواس Gathering data through all the senses: القدرة على استخدام الحواس مثل البصر والسمع واللمس وغيرها في زيادة عدد الحواس المنشطة لزيادة التعلم.

- التصور والإبداع Creating and Imagining: القدرة على تصور نفسه في أدوار مختلفة ومواقف متنوعة مع طرح الحلول البديلة بصور مختلفة وزوايا عدة.
- الاستجابة باندهاش ورهبة Responding with Wonderment and Awe: القدرة على التواصل مع العالم والشعور بالانبهار والسرور في التعلم والتقصي والاهتمام والاكتشاف والإقدام على المخاطر وحب الاستطلاع.
- مهاجمة مخاطر مسئولة Taking Responsible Risks: القدرة على تجريب أساليب وأفكار جديدة واكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات.
- إيجاد الدعابة Finding Humor: القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات خلال التعلم تدعو إلى السرور والمتعة من حالات عدم التطابق والمفارقات.
- التفكير التبادلي Thinking Interdependently: القدرة على تبادل الأفكار واختبار مدى صلاحيتها وتقبل التغذية الراجعة والعمل ضمن مجموعات والمساهمة في تحقيق المهام.
- التعلم المستمر Learning Continuously: القدرة على البحث المتواصل وحب الاستطلاع لطرق أفضل من أجل التعديل والتطوير وتحسين الذات.

والعادات السابقة نادرًا ما تمارس بمعزل عن بعضها البعض، كما أن الناس لايبدون السلوك الذكي بست عشرة عادة فقط فهذه القائمة هي قائمة أولية ويجب البحث عن عادات أخرى تضاف إليها. (Costa & Kallick, 2000 (a), p21)، وقد تم تعريف عادات العقل وبناء مفردات مقياس عادات العقل في البحث الحالي في ضوء نموذج Costa & Kallick لعادات العقل.

- **عادات العقل وعملية التعلم**

للحد من ظاهرة التسرب الجامعي سعت الكثير من النظم التربوية الحديثة نحو تعلم أوسع وأكثر ديمومة ويبقى مدى الحياة ويركز على الطرق التي ينتج بها المعرفة وليس على إعادة إنتاجها على نمط سابق، كما أنها ترى أن التعلم الفعّال هو الذي يوسع ويطلق ويقوي عادات العقل للتفكير بمهارة في حل المشكلات، وهذا ما جعل العديد من المناهج التربوية تبني أهدافا تربوية في مجال عادات العقل لتحقيقها عند جميع الطلاب. (Costa & Kallick, 2000(a), 10-14).

وقد يرى البعض أن عادات العقل موجودة لدى الطلاب ولا تحتاج لتنمية وليس لها علاقة بالتعليم الجامعي، إلا أنها في حقيقتها ما هي إلا سلوكيات قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب ويتوفر للطلاب الفرصة لاستخدامها، وهذا ما أشار إليه (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣(ب)، ص٣) و(قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص١٢٣) أنه لكي يمتلك الطلاب عادات العقل فيجب أن يعملوا في بيئة ثرية ومتجاوبة وأن تهيأ لهم فرص الوصول إلى مجموعة من المواد التي يُمكنهم أن يعالجوها ويجربوها ويراقبوها، بالإضافة إلى الاهتمام باستراتيجيات تربوية تضع الطلاب في بيئات فكرية بعيدة المدى تمكنهم من اصطحاب

استراتيجيات التفكير في حياتهم اليومية، مع رفع درجة وعيهم لأعمالهم واصطحاب التفكير في جميع الأنشطة، كما أن المشكلات الدراسية تعتبر إحدى الأدوات الهامة والأساسية في تدريب وتنمية وتعزيز العادات العقلية.

وفي ضوء ما سبق فإن تدريب الطلاب وإكسابهم عادات العقل سوف يسهم بدوره في جعل عملية التعلم أكثر جاذبية ويحد من تسرب الطلاب من التعليم الجامعي، وهذا ما توصل إليه (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص ص١٤٥-١٥١) إلى أن تدريب الطلاب على عادات العقل يسهم في الآتي:

- جعل الطلاب نشيطين في إدارة تعلمهم وتفاعلهم مع موارد البيئة.
- مساعدتهم على تطوير ومعالجة السلبيات لتصبح إيجابيات، والمثابرة على إنهاء المهمة.
- ربط عادات العقل بالتفكير وينعكس هذا على تحسين التحصيل الدراسي.
- تنمية المهارات العقلية وتعلم أية خبرة يحتاجها الطلاب في المستقبل.
- اختيار الإجراء المناسب للموقف التعليمي وحل الأزمات والصراعات الموقفية التي يمرون بها.
- إكسابهم القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي والتنظيم الذاتي في الأنشطة المختلفة.

ومن العرض السابق نستنتج النقاط التالية:

- يمكن الحد من ظاهرة التسرب الدراسي عن طريق غرس عادات العقل في عملية التعلم.
- تظهر عادات العقل عند تفاعل الطلاب مع بيئة ثرية ومتجاوبة وعندما تتاح لهم الفرصة لمعالجة الأشياء وتجريبها وتقويمها.
- تعتمد الكثير من النظم التربوية الحديثة على تنمية عادات العقل لدى الطلاب وهذا لما لها من دور في إيجاد تعلم أوسع وأكثر ديمومة ويبقى مدى الحياة.

- **الدراسات السابقة**

- **أولا : الدراسات التي تناولت التسرب الجامعي**

قام(Lynn, 1999) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تقف خلف التسرب الدراسي وانتظام الطلاب بالدراسة بالجامعة، وذلك لدى طلاب جامعة جلاسجو، وقد تم تطبيق استبانة للتعرف على العوامل الكامنة وراء هذه التسرب والاستمرار بالدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن العوامل الأسرية والعوامل الذاتية الخاصة بالطالب والعوامل المرتبطة بالكلية تكمن وراء ظاهرة التسرب الدراسي.

كما أجرى كل من (Namin & Kim, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي تقف خلف التسرب الدراسي، وكذلك التفوق الدراسي بالجامعة. وذلك لدى طلاب جامعة كوريا الوطنية المفتوحة، وقد توصلت النتائج إلى أن العوامل الاجتماعية، والمعدلات التراكمية السابقة لتحصيل الطلاب، ونوع العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وراء ظاهرة التسرب من التعليم الجامعي. كما قدم (Curry, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة حجم تسرب طلاب جامعتي آرهوس وكوبنهاجن ومعرفة الأسباب التي تقف

خلف ظاهرة التسرب الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٧٢) طالب وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب وراء التسرب الدراسي هي انخفاض مستوى التعلم السابق، انخفاض درجات القبول بالجامعة، الرسوب المتكرر، وعدم وجود الدوافع الذاتية لدى الطلاب للتعلم.

كما أجرى كل من (Di Pietro & Cutillo, 2006) دراسة هدفت إلى المقارنة بين ثلاث دفعات من الطلاب الجامعيين الذين التحقوا بالتعليم الجامعي، في الأداء الأكاديمي والتسرب من الجامعة، وأظهرت النتائج أن الإصلاحات التي تمت في الجامعة أظهرت انخفاض في أعداد التسرب من التعليم الجامعي في عام ٢٠٠١ عن عامي ١٩٩٥ و١٩٩٨م.

كما قدم (حكيم، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل والأسباب التي أدت إلى ظاهرة التسرب الجامعي، وذلك لدى (٧٠) طالب من الطلاب المتسربين من كلية المعلمين بمكة المكرمة، وبعد تطبيق استبانة لتحديد أسباب التسرب الدراسي توصلت النتائج إلى أن العوامل المتعلقة بـ(ذاتيةٍ الطلاب . المقررات الدراسية . الأساتذة وطرق التدريس) تسهم إسهاما كبيرا في التسرب الدراسي بينما كانت العوامل الأسرية والعوامل المتعلقة بالعمل والاتجاه نحو الدراسة تسهم بدرجة ضعيفة.

كما أجرى (عبد الوهاب، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب تسرب الطلاب بالمملكة العربية السعودية من المدارس الابتدائية، وذلك من خلال معرفة وجهة نظر (١٢٦) معلما ومشرفا تربويا، وقد أظهرت النتائج أن من أهم أسباب التسرب ضعف أداء المعلم العلمي والمهني.

كما قامت (العلي، ٢٠٠٩) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في التسرب من مؤسسات التعليم العالي، وذلك من وجهة نظر (١٤٢) عضو هيئة تدريس من مختلف الجامعات الأردنية الهاشمية، وبعد تطبيق استبانة التسرب الدراسي توصلت النتائج إلى أن أكثر العوامل التي تسبب التسرب الدراسي هي العوامل التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت التسرب الجامعي ما يلي:

- وجود دراسة واحدة ركزت على الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي وهي دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) بينما ركزت باقي الدراسات على أخذ آراء الطلاب المنتظمين أو المدرسين أو المشرفين التربويين أو أعضاء هيئة التدريس.
- لم تتطرق الدراسات السابقة إلى معرفة علاقة عادات العقل بالتسرب الدراسي رغم أنها ركزت على معرفة العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التسرب الدراسي، حيث أرجعت بعض الدراسات التسرب إلى مجموعة من العوامل الاجتماعية كدراسة (Namin & Kim, 1999)، والبعض الآخر أرجعه إلى الرسوب المتكرر كدراسة (Curry, 2001)، ومنها ما أرجعه إلى عوامل تربوية واقتصادية كدراسة (العلى، ٢٠٠٩).
- اعتمدت الدراسات السابقة على بناء استبانة لمعرفة الأسباب والعوامل التي تقف خلف التسرب الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة (Lynn, 1999) ودراسة (حكيم، ٢٠٠٧).

- **ثانيا : الدراسات التي تناولت عادات العقل**

قام (Guenther,1997) بإجراء دراسة كان الهدف منها هو معرفة الممارسات التي يستخدمها المتعلمون لعادات العقل لدى تلاميذ الصف الخامس وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات الأكثر تأثيراً على عادات العقل تمثلت في التأمل الذاتي ومدى تركيز المتعلمين وإتاحة الفرصة لهم للتدريب على عادات العقل. كما قام (Pruzek, 2000) بإجراء دراسة كان الهدف منها هو معرفة العلاقة بين تقدير الأسرة للفاعلية الذاتية وعادات العقل والتحصيل الدراسي وذلك لدى (٣٦٧) أسرة من أولياء أمور تلاميذ الصف السابع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الأسرة للفاعلية الذاتية وعادات العقل والتحصيل الدراسي.

كما أجرى (Eva, 2002) دراسة كان الهدف منها اختبار تأثير استخدام دليل الوعي بما وراء المعرفة لتنشيط عادات العقل خلال مهام تقييم القراءة وذلك لدى (٣٠٠) تلميذ بالصف الرابع وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في تنشيط عادات العقل خلال مهام القراءة لصالح المجموعة التي تلقت التدريب على استخدام دليل الوعي بما وراء المعرفة.

كما قدمت (عمور، ٢٠٠٥) دراسة كان الهدف منها التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي، وذلك لدى (١٦٠) من طلبة الصف السادس الأساسي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار تورنس، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس . كما أجرت (الصباغ وآخرون، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية، وبعد تطبيق مقياس عادات العقل توصلت النتائج إلى شيوع العديد من عادات العقل لدى الطلبة السعوديين المتفوقين أكثر من طلبة الأردن، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في عادات العقل.

كما قدمت (ثابت، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي، وذلك لدى (٣٨) طفل من أطفال الروضة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية في مستوى حب الاستطلاع المعرفي وفي مستوى الذكاء الاجتماعي، ولم تظهر فروق تبعًا لمتغير الجنس.

كما أجرى (نوفل، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وذلك لدى (٨٣٤) طالبًا وطالبة بمدارس وكالة الغوث في الأردن، وبعد تطبيق مقياس عادات العقل توصلت النتائج إلى شيوع العديد من عادات العقل لدى الطلبة، كما لا توجد فروق في عادات العقل تعزى للجنس. كما أجرى (Adams, 2006) دراسة كان الهدف منها هو معرفة أثر استخدام العروض التقديمية في مساعدة المتعلمين على تنمية عادات العقل، وذلك لدى معلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام العروض التقديمية أدى إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين. كما قدمت (جاد النادي، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات

التدريس واختلاف أنماط التعلم على عادات العقل، وذلك لدى (٦٠) طالبة بالصف الثاني الإعدادي طبق عليهم مقياس أنماط التعلم ومقياس عادات العقل، وتوصلت النتائج إلى أن عادات العقل لم تتأثر باختلاف نمط التعلم، ولا بالتفاعل بين استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم.

كما أجرى (فتح الله، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تنمية بعض عادات العقل والاستيعاب المفاهيمي من خلال استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا، ومعرفة العلاقة بين عادات العقل والاستيعاب المفاهيمي، وذلك لدى (٧١) تلميذ بالصف السادس الابتدائي، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاستيعاب المفاهيمي وعادات العقل، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل والاستيعاب المفاهيمي. كما قام (محمد، ٢٠٠٩) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل وتنمية عادات العقل، وذلك لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التفكير المتشعب والتحصيل الدراسي وعادات العقل. كما أجرت (عريان، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة أهم عادات العقل اللازمة لمعلم الفلسفة في القرن الحادي والعشرين، وبعد تطبيق قائمة عادات العقل على (٧٥) معلم توصلت النتائج إلى حصول جميع عادات العقل على أهمية عالية جداً لمعلم الفلسفة والاجتماع.

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

- شيوع العديد من عادات العقل لدى الطلاب ومن الدراسات التي أظهرت ذلك دراسة (الصباغ وآخرون،٢٠٠٦) و(نوفل، ٢٠٠٦)، كما حصلت جميع عادات العقل على أهمية عالية للمعلمين وهذا ما توصلت إليه دراسة (عريان، ٢٠١٠) في حين لا توجد فروق تعزى إلى الجنس في عادات العقل وهذا ما توصلت إليه دراسة (نوفل، ٢٠٠٦).
- يمكن تنشيط وتنمية عادات العقل من خلال الوعي بما وراء المعرفة واستخدام العروض التقديمية، واستراتيجيات التفكير المتشعب، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Eva, 2002)، (Adams, 2006) و(محمد، ٢٠٠٩)، كما توجد علاقة بين التحصيل الدراسي وعادات العقل وهذا ما أظهرته دراسة (Pruzek, 2000).
- أهمية استخدام عادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي وحب الاستطلاع والاستيعاب المفاهيمي والذكاء الاجتماعي، والتحصيل الدراسي ومن الدراسات الدالة على ذلك دراسة (عمور، ٢٠٠٥) و (ثابت، ٢٠٠٦) و(فتح الله ٢٠٠٩).
- استخدمت بعض الدراسات مقياس لتحديد عادات العقل لدى الطلاب كدراسة (جاد النادي، ٢٠٠٩) كما اعتمدت دراسة (Guenther, 1997) على كتابات الطلاب ومحادثاتهم كدليل على ممارسة عادات العقل.

ورغم أن الدراسات السابقة تناولت دراسة عادات العقل مع العديد من المتغيرات إلا أنها لم تتطرق إلى معرفة عادات العقل لدى الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي فاضلا عن معرفة علاقة هذه العادات بالعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي.

وتكمن الاستفادة من الدراسات التي تناولت التسرب الجامعي وعادات العقل في الآتي:

- وضع إطار نظري يقوم عليه البحث، واختيار وتحديد العينة.
- تحديد وبناء عوامل استبانة التسرب الجامعي، وبناء مقياس عادات العقل.
- تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة، وصياغة الفروض، وتفسير النتائج.

- **فروض البحث**

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي للعينة والمتوسط الفرضي على استبانة التسرب الجامعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات عادات العقل للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس عادات العقل.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل لدى عينة البحث.

- **إجراءات البحث** :

- **أولا** : **العينة** :

تم اختيار العينة من بين طلاب ثمان كليات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهي جميع الكليات التي يوجد بها طلاب بالسنة النهائية.

والجدول (٤) يوضح العدد ومتوسط العمر الزمني والانحراف المعياري للعينة الاستطلاعية والأساسية

الكلية / العينة	طب بيطري	صيدلة	الطب	إدارة	تربية	زراعة	علوم	حاسب آلي	المجموع	متوسط السن	الانحراف المعياري
الاستطلاعية	٧	٢	٤	٥	٦	٥	٤	٢	٣٥	١٩,٤	٣,٧
الأساسية	١٧	٥	١١	١٩	٢٤	٢٢	٢٦	٦	١٣٠	٢٠,١	٦,٤

يتضح من الجدول السابق أن العينة الاستطلاعية بلغت (٣٥) طالب بمتوسط عمر زمني (١٩,٤) وانحراف معياري (٣,٧)، في حين بلغت العينة الأساسية (١٣٠) طالب، بمتوسط عمر زمني (٢٠,١) وانحراف معياري (٦,٤)، وهذا مما يدعو إلى أن النتائج التي يقدمها البحث تكون نابعة بشكل كبير من مجتمع الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي بجامعة الملك فيصل.

- **ثانيا** : **أدوات البحث** :

١- استبانة التسرب الجامعي: وهي تهدف إلى "تحديد العوامل والأسباب التي تقف خلف التسرب من التعليم الجامعي لدى الطلاب المتسربين بجامعة الملك فيصل"، وقد تم بناء مفردات الاستبانة بحيث تغطي أربعة عوامل ممثلة كما بالجدول التالي:

جدول (٥) يوضح عدد مفردات كل عامل من عوامل الاستبانة في صورتها النهائية

العوامل	النفسية	الاجتماعية	الاقتصادية	التربوية	المجموع
الصورة المبدئية	١٥	١٥	١٥	١٥	٦٠
بعد التحكيم	١٥	١٤	١٣	١٤	٥٦
بعد الاتساق الداخلي	١٣	١١	١٠	١١	٤٥

يتضح من الجدول السابق أن عدد مفردات الاستبانة بلغ (٤٥) مفردة في صورتها النهائية، وذلك بعد حذف (٤) مفردات بعد عملية التحكيم، و(١١) مفردة بعد عملية الاتساق الداخلي.

وقد تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (٥) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١).

صدق الاستبانة: تم حساب الصدق عن طريق الآتي:

١) صدق المحكمين: تم تقديم الاستبانة في صورتها المبدئية إلى (١٧) من المحكمين.

والجدول (٦) يوضح آراء المحكمين في مفردات الاستبانة

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى تمثيل المفردة للعامل الذي تندرج تحته.	%٨٨,٢
٢	مدى ملائمة المفردات لعينة البحث.	%٩٤,١
٣	تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	%٨٢,٤

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم، تراوحت بين (٨٢,٤٪) إلى (٩٤,١٪) وهى نسب مقبولة، كما تم حذف (٤) مفردات لم يتفق عليها نسبة (٧٥٪) من المحكمين، كما تم تعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على الاستبانة.

٢) صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة بعد حذف المفردات عن طريق المحكمين على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة:

والجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والعامل الذي تنتمي إليه

العوامل النفسية		العوامل الاجتماعية		العوامل الاقتصادية		العوامل التربوية	
المفردة	القيمة	المفردة	القيمة	المفردة	القيمة	المفردة	القيمة
١	٠,٢٨٠**	١	٠,٢٣٧**	١	٠,٢٩٥**	١	٠,٣٤٤**
٢	٠,٢٧٥**	٢	٠,١٨٤*	٢	٠,٠٦٨	٢	٠,٤٣٧**
٣	٠,١٧١	٣	٠,٣١٦**	٣	٠,١٥٤	٣	٠,٤٤٥**
٤	٠,١٩٧*	٤	٠,٠٩٨	٤	٠,١٨٩*	٤	٠,٤٥٩**
٥	٠,٣٠٩**	٥	٠,٣٣١**	٥	٠,٣٤٥**	٥	٠,٣٩٧**
٦	٠,٤٥١**	٦	٠,٢١٩*	٦	٠,٤٢٦**	٦	٠,٣٣٤**
٧	٠,١٠٩	٧	٠,١٦٣	٧	٠,٣٣٥**	٧	٠,٣٥٢**
٨	٠,٢٩٧**	٨	٠,٣٨٤**	٨	٠,٦٠٥**	٨	٠,١٤٨
٩	٠,٣٠٧**	٩	٠,٣٩٥**	٩	٠,٤٨١**	٩	٠,٣٢١**
١٠	٠,٢٨٩**	١٠	٠,٤٧٧**	١٠	٠,١٣٧	١٠	٠,١٨٣*
١١	٠,٤٣٣**	١١	٠,٤٩٠**	١١	٠,٣٣٠**	١١	٠,٢١٢*
١٢	٠,٢١٣*	١٢	٠,٤٦٥**	١٢	٠,٣٣٢**	١٢	٠,١٣٥
١٣	٠,٥٢١**	١٣	٠,١٠٢	١٣	٠,٤٥٥**	١٣	٠,٠٩٩
١٤	٠,٣٨٥**	١٤	٠,٣٥٢**			١٤	٠,٣٠٣**
١٥	٠,٣٢٧**						

*** تشير إلى أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)***

** تشير إلى أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٠٦٨ ، ٠,٦٠٥) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، عدا المفردتان (٣، ٧) من العوامل النفسية، والمفردات (٤، ٧، ١٣) من العوامل الاجتماعية، والمفردات (٢، ٣، ١٠) من العوامل الاقتصادية، والمفردات (٨، ١٢، ١٣) من العوامل التربوية، وقد تم حذف هذه المفردات من الاستبانة.

كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عامل من العوامل والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف المفردات غير الدالة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) معامل الارتباط بين درجة كل عامل من العوامل والدرجة الكلية للاستبانة

العوامل	النفسية	الاجتماعية	الاقتصادية	التربوية
القيمة	**٠,٦٤٩	**٠,٦٣٧	**٠,٥٣٦	**٠,٧٥١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق الآتي:

طريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم تطبيق الاستبانة عليهم مرة أخرى.

والجدول (٩) يوضح معاملات ثبات الاستبانة عن طريق إعادة التطبيق.

العوامل	النفسية	الاجتماعية	الاقتصادية	التربوية	الدرجة الكلية
القيمة	**٠,٧٣١	**٠,٨٤٩	**٠,٦٠٤	**٠,٨١٩	**٠,٨٧٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

طريقة ألفاكرونباخ: تم حساب ثبات ألفاكرونباخ للاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) معامل ثبات ألفاكرونباخ لاستبانة التسرب الجامعي

العوامل	النفسية	الاجتماعية	الاقتصادية	التربوية	الدرجة الكلية
القيمة	**٠,٨١٧	**٠,٧٥٨	**٠,٦٨٩	**٠,٧٩٩	**٠,٨٩١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ثبات ألفاكرونباخ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا ما يسمح بالثقة بالنتائج التي تخرج بها استبانة التسرب الجامعي في البحث الحالي.

٢- مقياس عادات العقل: وهو يهدف إلى: "تحديد عادات العقل لدى الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي بجامعة الملك فيصل"، وهو يتكون من ست عشرة عادة عقلية، كل عادة تتكون من (٥) مفردات، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٨٠) مفردة، وقد تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى

(٥) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (٥) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١).

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

١) **صدق المحكمين:** تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٧) من المحكمين، وكانت نسب اتفاق المحكمين على المفردات تتراوح بين (٨٨٪) إلى (١٠٠٪) وهذا ما دعى إلى الاعتماد على نفس المفردات بكل عادة مع تغيير صياغة بعض المفردات التي أبداها المحكمون على المقياس.

٢) **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عادة من عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عادة من عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس

العادة	القيمة	العادة	القيمة	العادة	القيمة
المثابرة	٠,٥٤٤**	التساؤل وطرح الاسئلة	٠,٢٨١**	مهاجمة مخاطر	٠,٢٤٠**
التحكم بالتهور	٠,٥٣٤**	تطبيق المعرفة السابقة	٠,٢١٢*	إيجاد الدعابة	٠,٣٠٢**
الاستماع بتعاطف	٠,٣١١**	التفكير والتفاهم بوضوح	٠,١٩٤*	التفكير التبادلي	٠,٢٤٧**
التفكير بمرونة	٠,٢٧٥**	جمع البيانات بالحواس	٠,٢٧٣**	التعلم المستمر	٠,٤٦١**
التفكير في التفكير	٠,٢٥٤**	التصور والإبداع	٠,٣٤٥**		
السعي من أجل الدقة	٠,٤٦٣**	الاستجابة باندهاش ورهبة	٠,٤٥٨**		

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات عن طريق الآتي:

طريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة.

والجدول (١٢) يوضح معاملات الثبات لمقياس عادات العقل بطريقة إعادة التطبيق

العادة	القيمة	العادة	القيمة	العادة	القيمة
المثابرة	٠,٦١٢**	التساؤل وطرح الاسئلة	٠,٥٩١**	مهاجمة مخاطر	٠,٣١٩**
التحكم بالتهور	٠,٣٤٨**	تطبيق المعرفة السابقة	٠,٧١٤**	إيجاد الدعابة	٠,٥١٨**
الاستماع بتعاطف	٠,٤٧٥**	التفكير والتفاهم بوضوح	٠,٦٢٤**	التفكير التبادلي	٠,٣٩٩**
التفكير بمرونة	٠,٦١١**	جمع البيانات بالحواس	٠,٤٩٣**	التعلم المستمر	٠,٦٧٧**
التفكير في التفكير	٠,٥٤٧**	التصور والإبداع	٠,٧٥١**	الدرجة الكلية	٠,٨٩٨**
السعي من أجل الدقة	٠,٦٠٨**	الاستجابة باندهاش ورهبة	٠,٤٣١**		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات لعادات العقل والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

طريقة ألفاكرونباخ: تم حساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) معامل ثبات ألفاكرونباخ لمقياس عادات العقل

العادة	القيمة	العادة	القيمة	العادة	القيمة
المثابرة	٠,٦٧٩**	التساؤل وطرح الأسئلة	٠,٣٩٣**	مهاجمة مخاطر	٠,١٨٧*
التحكم بالتهور	٠,٤٢١**	تطبيق المعرفة السابقة	٠,٣٨٢*	إيجاد الدعابة	٠,٤٩٩**
الاستماع بتعاطف	٠,٥٢٣**	التفكير والتفاهم بوضوح	٠,٢٠٣*	التفكير التبادلي	٠,٥٨١**
التفكير بمرونة	٠,٥٤٢**	جمع البيانات بالحواس	٠,٣٩٧**	التعلم المستمر	٠,٢٠١*
التفكير في التفكير	٠,٥٠١**	التصور والإبداع	٠,٣٩**	الدرجة الكلية	٠,٧٦٩**
السعي من أجل الدقة	٠,٧٩١**	الاستجابة باندهاش ورهبة	٠,٣٠٧**		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا ما يسمح بالثقة بالنتائج التي يخرج بها مقياس عادات العقل.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

للتحقق من صحة فروض البحث تم حساب الالتواء والتفلطح لدرجات كل عامل من العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي والدرجة الكلية، وقد تراوحت قيمتي الالتواء والتفلطح ما بين (- ٠,١٥، ٠,١٦) و(- ٠,١٨، ٠,١٣) على الترتيب وهي قيم منخفضة، كما تم حساب الالتواء والتفلطح لدرجات العينة على مقياس عادات العقل، وقد تراوحت قيمتي الالتواء والتفلطح ما بين (- ١,١١، ١,٥٩) و(- ٠,٠٩، ٠,١٧) على الترتيب وهي قيم منخفضة، وهذا ما يشير إلى اعتدالية التوزيع، وإمكانية استخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق.

- **نتائج الفرض الأول**:

وهو ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي للعينة والمتوسط الفرضي على استبانة التسرب الجامعي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي والمتوسط الفرضي (٣)، وتحديد قيمة "d"[٦] المناظرة لها وذلك لمعرفة حجم الأثر لقيمة "ت" من حيث قوة تمثيلها لتحديد التسرب الجامعي.

والجدول (١٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي للعينة والمتوسط الفرضي (٣) على استبانة التسرب الجامعي

العوامل	م (المتوسط)	ع(الانحراف المعياري)	قيمة "ت"	قيمة "d"
النفسية	٣,١١	٠,٤٣	٣,٠٦**	٠,٥٤
الاجتماعية	٣,٤٤	٠,٤٥	١١,١٦**	١,٩٦
الاقتصادية	٣,٢٦	٠,٤٩	٦,٠٣**	١,٠٦
التربوية	٣,٣١	٠,٤٤	٨,١٨**	١,٤٤
الدرجة الكلية	٣,٢٨	٠,٢٩	١١,١٢**	١,٩٥

---

٦ تم الاعتماد على مؤشر Cohen's لتفسير قيمة (d) وهو يشير إلى أنه إذا بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٢) فإنها تعد قيمة منخفضة أما إذا بلغت (٠,٥) فأنها تعد قيمة متوسطة، وإذا بلغت (٠,٨) فإنها تعد قيمة عالية. (سهير العتوم وثيودورة دي باز، ٢٠٠٧)

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" تراوحت بين (٣,٠٦، ١١,١٦) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، كما يوجد اختلاف بين قوة كل عامل من العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي في مدى تمثيله لتحديد التسرب الجامعي حيث بلغ حجم الأثر للعوامل الاجتماعية (١,٩٦) وهي بذلك تعدّ أكثر العوامل تأثيرا في التسرب الجامعي، كما بلغ حجم الأثر للعوامل النفسية (٠,٥٤) وهي بذلك تعتبر أقل العوامل تأثيرا في التسرب الجامعي. وتشير هذه النتيجة إلى أن العوامل (النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية) تؤثر تأثيرا دالا إحصائيا في التسرب من التعليم الجامعي بجامعة الملك فيصل، وهذا ما أشارت إليه نتيجة الدرجة الكلية لاستبانة التسرب الجامعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (Lynn, 1999)، (Namin & Kim, 1999)، (Richard, 1999)، (عبد الرحيم، ٢٠٠٠)، (Kemple, 2000)، (Curry, 2001)، (Caraway. et.al, 2003)، (David & Amy, 2006)، (John. et. Al, 2006)، (العاجز، ٢٠٠٧)، (عبد الوهاب، ٢٠٠٨) و(العلي، ٢٠٠٩) والتي أشارت نتائجها إلى أنه يوجد ارتباط موجب بين العوامل (النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية، والتربوية) والتسرب الدراسي وتختلف مع دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن العوامل الاجتماعية تسهم بدرجة ضعيفة في التسرب الجامعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كالآتي:

- بالنسبة للعوامل النفسية: يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى قلة دافعية الطلاب للتعلم، وشعورهم بأن التعلم لا فائدة ولا طائل منه، مع عدم التوازن بين متطلبات التفوق واللهو، بالإضافة إلى عدم وجود التحفيز من الآباء وأعضاء هيئة التدريس للطلاب على التعلم والمثابرة على أداء الأعمال وتحمل المسؤولية، مع تركيز الإعلام على الفنانين والرياضيين وإغفاله العلماء وأهمية التعلم، مع قلة وجود برامج تدريبية للطلاب لكيفية إدارة الوقت والتوازن بين المتطلبات المختلفة وزيادة الدافعية للتعلم.
- بالنسبة للعوامل الاجتماعية: يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ضعف مستوى التعليم للآباء وعدم متابعة التواصل والتفاعل مع الجامعة لمتابعة أبنائهم وحل مشاكلهم المختلفة، وانشغال الآباء بالأمور الحياتية وجمع الأموال دون مراعاة أبنائهم في عملية التعلم، والفجوة الكبيرة بين ثقافة الأسرة وثقافة المؤسسة التعليمية، وعدم مواكبة الجامعة لاحتواء هذه الثقافات، مع وجود الكثير من المشكلات والخلافات الأسرية التي تعيق الطلاب عن مواصلة الدراسة بكفاءة.
- بالنسبة للعوامل الاقتصادية: يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى قلة الدخل المادي لأسر الطلاب المتسربين وعدم قدرة أولياء أمورهم على دفع تكاليف العملية الدراسية، مع عدم توافر سكن جامعي للطلاب المغتربين وزيادة سعر السكن والإيجار الخارجي، وعدم توفير الجامعة مبالغ مالية كبيرة لدعم مشروعات الطلاب ودفع كل التكاليف التي يحتاجها الطالب من عمل أبحاث وتنفيذ مشاريع وخلافه، مع عدم معرفة الطلاب بالأنظمة الخاصة بالإعانات والقروض والسلف.

- بالنسبة للعوامل التربوية: قد ترجع نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود آلية واضحة لعلاج مشكلة الرسوب المتكرر، مع قلة متابعة الطلاب المتغيبين عن المحاضرات، وعدم تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، ومراكز لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مع وجود فجوة كبيرة بين نظم التعليم في المرحلة الثانوية ونظم التعليم في المرحلة الجامعية دون أن يواكب ذلك برامج تمهيدية للتكيف مع الحياة الجامعية، بالإضافة إلى طبيعة التقويم التي تعتمد على الحفظ وتغفل نظم التقويم الحديثة.

- **نتائج الفرض الثاني** :

وهو ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات عادات العقل للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس عادات العقل".

والجدول التالي (١٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات العينة على مقياس عادات العقل والمتوسط الفرضي (٣)

البيان / العادة	م	ع	قيمة "ت"	D	البيان / العادة	م	ع	قيمة "ت"	D
المثابرة	٣,٠٢	١,٢٥	٠,١٨٧	-	جمع البيانات بالحواس	٢,٩	١,٣٥	٠,٨٤	-
التحكم بالتهور	٢,٦٣	١,٣٩	٣,٠١**	-	التصور والإبداع	٣,١٧	١,٣٧	١,٤٧	-
الاستماع بتعاطف	٣,٨٨	١,٠٢	٩,٨٥**	١,٧٣	الاستجابة باندهاش	٣,٥٧	١,٣٨	٤,٧٠**	٠,٨٢
التفكير بمرونة	٣,٤٢	١,٣١	٣,٦٨**	٠,٦٦	مهاجمة مخاطر مسئولة	٣,٤٩	١,٣٤	٤,١٩**	٠,٧٤
التفكير في التفكير	٢,٨٨	١,٣٤	١,٠٥	-	إيجاد الدعابة	٣,٥٢	٠,٨٩	٦,٦٨**	١,١٧
السعي من أجل الدقة	٢,٣٥	١,٢٨	٥,٧٨**	-	التفكير التبادلي	٣,٤٦	١,١٩	٤,٣٥**	٠,٧٦
التساؤل	٢,٣٨	١,٠١	٧,٠٦**	-	التعلم المستمر	٣,٠٤	١,١٧	٠,٣٧	-
تطبيق المعرفة السابقة	٣,٠٢	١,٣١	٠,٢	-	الدرجة الكلية	٣,٠٩	٠,٣٩	٢,٨٩**	٠,٥١
التفكير والتفاهم بوضوح	٢,٨٤	١,٣٦	١,٣٦	-					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود بعض عادات العقل الدالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ولكن متوسطها الحسابي أقل من المتوسط الفرضي، وهذه العادات هي (التحكم بالتهور، السعي من أجل الدقة، التساؤل).
- تراوحت قيم "ت" لعادات العقل(الاستماع بتعاطف، التفكير بمرونة الاستجابة باندهاش، مهاجمة مخاطر، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي) والدرجة الكلية ما بين (٢,٨٩، ٩,٨٥) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ومتوسطها أكبر من المتوسط الفرضي، كما يوجد اختلاف في حجم الأثر لهذه العادات، حيث بلغ حجم الأثر لعادة الاستماع بتعاطف (١,٧٣) وهو يدل على أن حجم الأثر لها كبير، في حين بلغ حجم الأثر للدرجة الكلية (٠,٥١) وهو يدل على حجم أثر متوسط.
- وجود بعض عادات العقل غير الدالة إحصائياً وهي(المثابرة، التفكير في التفكير، تطبيق المعرفة السابقة، التفكير والتفاهم بوضوح، جمع البيانات بالحواس، التصور والإبداع، التعلم المستمر).

وهذا يشير إلى أن عينة البحث من الطلاب المتسربين من التعليم الجامعي لايمتلكون الكثير من عادات العقل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Pruzek, 2000)، (الصباغ وآخرون، ٢٠٠٦)، (نوفل، ٢٠٠٦)، (فتح الله، ٢٠٠٩) (محمد، ٢٠٠٩) و(عريان، ٢٠١٠) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين عادات العقل والتحصيل الدراسي والاستيعاب المفاهيمي، وشيوع العديد من عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين، والطلاب المنتظمين في التعليم، وحصول جميع عادات العقل على أهمية عالية جداً لمعلم الفلسفة والاجتماع. وتختلف مع دراسة (جاد النادي، ٢٠٠٩) والتي توصلت نتائجها إلى أن عادات العقل لم تتأثر باختلاف نمط التعلم، ولا بالتفاعل بين استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم.

وتفسر هذه النتيجة بأنه رغم أن الدرجة الكلية لعادات العقل كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إلا أنها كانت بحجم أثر متوسط، هذا بالإضافة إلى أن الطلاب المتسربين لا يمتلكون العديد من عادات العقل، وهذا ما أشارات إليه النتائج السابقة من أن الطلاب المتسربين منخفضين في عادت العقل (المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير في التفكير، السعي من أجل الدقة، التساؤل تطبيق المعرفة السابقة، التفكير والتفاهم بوضوح، جمع البيانات بالحواس التصور والإبداع، التعلم المستمر) وجميعها عادات ضرورية في التفوق الدراسي والتكيف مع الجامعة.

- **نتائج الفرض الثالث**:

وهو ينص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل لدى عينة البحث".

والجدول التالي (١٦) يوضح قيم معاملات الارتباط بين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي وعادات العقل

العامل / العادة	نفسي	اجتماعي	اقتصادي	تربوي	الدرجة الكلية
المثابرة	-٠,٥٤٥**	-٠,٤٥٩**	-٠,٠٨١	-٠,٥٨٨**	-٠,٦٣٣**
التحكم بالتهور	-٠,٥٨٢**	-٠,٥٤٤**	-٠,١٤	-٠,٣٩٥**	-٠,٦٣٥**
الاستماع بتعاطف	-٠,٣٦٠**	٠,٠٠٤	٠,١٠٩	-٠,٠٦	-٠,١٠٨
التفكير بمرونة	٠,٠٥٤	٠,٠٠٩	٠,٠١٤	٠,٠٥٨	٠,٠٥٢
التفكير في التفكير	-٠,٠٢	-٠,١٣٨	-٠,١٦٢	-٠,٠٤٦	-٠,١٤٧
السعي من اجل الدقة	-٠,٢٠*	-٠,٠٧٤	-٠,٠٦٣	-٠,٥٦٦**	-٠,٣٤٤**
التساؤل	٠,٠٠٧	٠,٠٩٤	٠,٠٦	٠,٠٤٢	٠,٠٨١
تطبيق المعرفة السابقة	٠,١٢٥	٠,١٤١	-٠,٠١٩	-٠,٠٢٢	٠,٠٨٤
التفكير والتفاهم بوضوح	-٠,٠٤٤	٠,٠٢٤	-٠,٠٢٩	-٠,٠٧	-٠,٠٤٦
جمع البيانات بالحواس	-٠,١	-٠,٠٢٢	٠,٠٢٣	-٠,٠٦٧	-٠,٠٦١
التصور والإبداع	٠,٠٩٦	-٠,٠٦٩	-٠,١١٥	٠,٠٤٥	-٠,٠٢٣
الاستجابة باندهاش	-٠,٤٧٥**	-٠,١٢	-٠,٤٩٦**	-٠,٣٠٣**	-٠,٥٤٨**
مهاجمة مخاطر مسئولة	٠,١٠٣	-٠,٠٧٨	-٠,٠١٥	٠,١٤١	٠,٠٥٥
إيجاد الدعابة	٠,٠٧٨	٠,٠٩٧	٠,٥٢٨**	٠,١٦٨	٠,٣٥٥**
التفكير التبادلي	٠,١٦٦	-٠,٣٥٩**	٠,٠٧٨	٠,١٥٦	٠,٠١٦
التعلم المستمر	-٠,٠٦٦	-٠,١٥٧	٠,٠٠٢	-٠,٣٢٧**	-٠,٢٠٨*
الدرجة الكلية	-٠,٣٦٤**	-٠,٣٥٢**	-٠,٠١١٧	-٠,٣٩٠**	-٠,٤٦٩**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة للعوامل النفسية: وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١) بين العوامل النفسية وعادات العقل (المثابرة، التحكم بالتهور الاستماع بتعاطف، السعي من أجل الدقة، الاستجابة باندهاش) والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجة العوامل النفسية المسببة للتسرب الجامعي كلما قلت عادات العقل السابقة، كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العوامل النفسية وباقي عادات العقل.
- بالنسبة للعوامل الاجتماعية: وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العوامل الاجتماعية وعادات العقل (المثابرة، التحكم بالتهور التفكير التبادلي) والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجة العوامل الاجتماعية المسببة للتسرب الجامعي كلما قلت عادات العقل السابقة، كما لا توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الاجتماعية وباقي عادات العقل.
- بالنسبة للعوامل الاقتصادية: وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العوامل الاقتصادية وعادتي (الاستجابة باندهاش، إيجاد الدعابة) وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجة العوامل الاقتصادية المسببة للتسرب الجامعي كلما قلت العادتان السابقتان، كما لا توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الاقتصادية وباقي عادات العقل.
- بالنسبة للعوامل التربوية: وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العوامل التربوية وعادات العقل (المثابرة، التحكم بالتهور، السعي من أجل الدقة، الاستجابة باندهاش، التعلم المستمر) والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجة العوامل التربوية المسببة للتسرب الجامعي كلما قلت عادات العقل السابقة، كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العوامل التربوية وباقي عادات العقل.
- بالنسبة للدرجة الكلية للعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي: وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١) بين الدرجة الكلية للعوامل وعادات العقل (المثابرة، التحكم بالتهور، السعي من أجل الدقة، الاستجابة باندهاش، إيجاد الدعابة، التعلم المستمر) والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت الدرجة الكلية للعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي كلما قلت عادات العقل السابقة، كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للعوامل وباقي عادات العقل.

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بالعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بمعلومية عادات العقل، تم استخدام الانحدار المتعدد المتدرج بين المتغير التابع التسرب الجامعي والمتغير المستقل عادات العقل.

والجدول التالي (١٧) يوضح نتائج الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بمعلومية عادات العقل

العوامل	عادات العقل	ر	$ر^2$	$ر^2$ النموذج	ف	B	Beta	ت	درجة الإسهام
النفسية	التحكم بالتهور	٠,٥٨٢	٠,٣٣٩	٠,٣٣٤	**٣٢,٤٦	-٠,٠٩١	-٠,٢٩٤	-**٣,٢١	٣٣,٤%
	المثابرة	٠,٦٢٤	٠,٣٩	٠,٣٨		-٠,٠٩٥	-٠,٢٧٧	-**٣,٢٨	٣٨%
	الاستجابة باندهاش	٠,٦٦٠	٠,٤٣٩	٠,٤٢٢		-٠,٠٧٦	-٠,٢٤٥	-**٣,٢١	٤٢,٢%
الاجتماعية	التحكم بالتهور	٠,٥٤٤	٠,٢٩٦	٠,٢٩	**٣٣,٣١	-٠,١١٧	-٠,٣٦٣	-**٤,٢٩	٢٩%
	التفكير التبادلي	٠,٦٣٣	٠,٤٠١	٠,٣٩٢		-٠,١٣١	-٠,٣٥١	-**٥,٢٣	٣٩,٢%
	المثابرة	٠,٦٦٥	٠,٤٤٢	٠,٤٢٩		-٠,٠٩٢	-٠,٢٥٩	-**٣,٠٥	٤٢,٩%
الاقتصادية	الاستجابة باندهاش	٠,٤٩٦	٠,٢٤٦	٠,٢٤	**٤١,٧٤	-٠,١٧٧	-٠,٤٩٦	-**٦,٤٦	٢٤%
التربوية	المثابرة	٠,٥٨٨	٠,٣٤٦	٠,٣٤١	**٦٩,٣٩	-٠,١٦٤	-٠,٤٦٧	-**٧,٣٢	٣٤,١%
	التعلم المستمر	٠,٧٢٣	٠,٥٢٢	٠,٥١٥		-٠,١٥	-٠٤٣٧	-**٦,٨٤	٥١,٥%
الدرجة الكلية	التحكم بالتهور	٠,٦٣٥	٠,٤٠٣	٠,٣٩٨	**٥٤,٦٦	-٠,٠٦٤	-٠,٣١	-**٤,٤٨	٣٩,٨%
	ايجاد الدعابة	٠,٧٢٩	٠,٥٣٢	٠,٥٢٥		٠,١٠٢	٠,٣١٥	**٥,٩٤	٥٢,٥%
	المثابرة	٠,٨٠٠	٠,٦٣٩	٠,٦٣١		-٠,٠٨٢	-٠,٣٥٦	-**٥,٤٣	٦٣,١%
	السعي من اجل الدقة	٠,٨١٦	٠,٦٦٦	٠,٦٥٥		-٠,٠٣٧	-٠,١٦٣	-**٣,١١	٦٥,٥%
	الاستجابة باندهاش	٠,٨٢٩	٠,٦٨٨	٠,٦٧٥		-٠,٠٣٧	-٠,١٧٩	-**٢,٩٥	٦٧,٥%

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تراوحت قيم (ف) بين (٣٢,٤٦، ٦٩,٣٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا ما يشير إلى فاعلية عادات العقل فى التنبؤ بالعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي.
- درجة الإسهام النسبي تراوحت بين (٢٤٪، ٦٧,٥٪)، وهي تشير إلى درجة مرتفعة للإسهام النسبي لعادات العقل فى تفسير تباين العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي لدى عينة البحث.
- تراوحت درجة معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ($ر^2$ النموذج) بين (٠,٢٤، ٠,٦٧٥)، كما تراوحت قيم "ت" بين (- ٢,٩٥ ، - ٧,٣٢) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن عادة العقل الاستجابة باندهاش أكثر العادات إسهاما في التنبؤ بالعوامل النفسية ولكن بطريقة سالبة، في حين كانت عادة العقل المثابرة هي أكثر العادات إسهاما في التنبؤ بالعوامل الاجتماعية ولكن بطريقة سالبة كما أن عادة العقل الاستجابة باندهاش هي أكثر العادات إسهاما في التنبؤ بالعوامل الاقتصادية ولكن بطريقة سالبة، كما أن عادة العقل التعلم المستمر هي أكثر عادات العقل إسهاما في التنبؤ بالعوامل التربوية ولكن بطريقة سالبة، بينما كانت عادة العقل الاستجابة باندهاش هي أكثر العادات إسهاما في التنبؤ بالدرجة الكلية للعوامل المؤثرة في التسرب الجامعي ولكن بطريقة سالبة.

وتفسر هذه النتيجة بوجود علاقة ارتباطية سالبة يمكن التنبؤ بها تنبؤاً دالاً إحصائيا بين العوامل النفسية وعادات العقل (التحكم بالتهور . المثابرة . الاستجابة باندهاش)، وبين العوامل الاجتماعية وعادات العقل (التحكم بالتهور.

التفكير التبادلي . المثابرة)، وبين العوامل الاقتصادية وعادة الاستجابة باندهاش وبين العوامل التربوية وعادتي المثابرة والتعلم المستمر، وبين الدرجة الكلية للتسرب الجامعي وعادات العقل (التحكم بالتهور . إيجاد الدعابة . المثابرة . السعي من أجل الدقة . الإستجابة باندهاش)، في حين توجد علاقة ارتباطيه موجبة يمكن التنبؤ بها تنبؤا دالا إحصائيا بين الدرجة الكلية للتسرب الجامعي وعادة إيجاد الدعابة.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما أشارت إليه دراسة (Richard, 1999) (Lynn, 1999)، (عبد الرحيم، ٢٠٠٠)، (Caraway. et.al, 2003)، (David & Amy, 2006)، (John. et. Al, 2006)، (Heather, 2007)، (حكيم، ٢٠٠٧)، (عبد الوهاب، ٢٠٠٨) و(العلي، ٢٠٠٩) من أن الطلاب المتسربين من التعليم لديهم نقص الدافعية للتعلم وانخفاض مفهوم الذات، بالإضافة إلى سوء العلاقة مع الأقران والشعور بالدونية، مع عدم تكيفهم وشعورهم بالأمن والاستقرار داخل المؤسسة التعليمية، بجانب الشعور بالملل والاتجاه السالب إلى المواد الدراسية، وقلة الثقة بأنفسهم، وعدم قدرتهم على السيطرة على حياتهم وكل المتغيرات السابقة تعدّ من العادات العقلية المهمة للتكيف مع الحياة الجامعية والتفوق الدراسي.

- **توصيات البحث**

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإنه يمكن وضع التوصيات التالية:

- توجيه نظر القائمين على عملية التعلم بضرورة الاهتمام بعادات العقل والعمل على تنميتها.
- مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية للطلاب والعمل على تفعيل دور التوجيه والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للطلاب.
- عقد مجموعة من الدورات والمحاضرات والندوات للآباء لتبصيرهم بأهم المشكلات التي قد تواجه أبناءهم، والدور الكبير والهام في تربية أبنائهم وحل مشاكلهم وتلبية احتياجاتهم.
- الاهتمام بالجوانب التربوية للطلاب وذلك عن طريق:
  - ✓ تدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيق أنشطة ومهام عادات العقل عند قيامهم بعملية التدريس مع تشجيع الطلاب على استخدام عادات العقل في التعلم.
  - ✓ تحسين العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة.
  - ✓ وضع آليات لعودة الطلاب المتسربين إلى كلياتهم مرة أخرى.
  - ✓ إشراك الطلاب في وضع الخطط وإعداد اللوائح والقوانين المنظمة للعمل داخل الجامعة.
  - ✓ تبصير الطلاب بأهمية كلياتهم وفرص العمل التي تتيحها وكيفية الحصول عليها.
  - ✓ استخدام طرق تقويم مختلفة تتناسب مع جميع الطلاب.
  - ✓ قيام الجامعة بإنشاء مركز لعلاج صعوبات التعلم التي تواجه الطلاب.
- إجراء مجموعة من البحوث العلمية تهدف إلى الحد من العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي، مع تنمية عادات العقل لدى الطلاب.

- **المراجع** :
- **أولا** : **المراجع العربية** :

١- البكور، رانيا مطلق(٢٠٠٣): "العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلبة من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والمرشدين التربويين"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الناشر، الجمهورية السودانية.

٢- ثابت، فدوى(٢٠٠٦): "فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة"، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان للدراسات العليا، عمان الأردن.

٣- جاد النادي، عزة محمد(٢٠٠٩): "أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد (١٥)، عدد (٣)، ص ص: ٣١٣- ٣٤٩ .

٤- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد(٢٠٠٧): "ظاهرة التسرب الدراسي بكليات المعلمين(العوامل والأسباب)"، WWW.uqu.edu.sa.

٥- الصباغ، سميلة وبنتن، نجاة والجعيد، نورة (٢٠٠٦): "دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم من الأردن"، منظمة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، ص ص:٧١٣- ٧٤٣.

٦- العاجز، فؤاد علي(٢٠٠٧): "ظاهرة تحول طلبة كلية العلوم إلى الكليات الأخرى بالجامعة الإسلامية، الأسباب والحلول"، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٥ عدد١، ص ص: ٣٤.١.

٧- عبد الرحيم، ابتسام محمود (٢٠٠٠): "العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤدية لظاهرة تسرب تلاميذ مرحلة الأساس بمحافظة شيكان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.

٨- عبد الوهاب، فيصل محمد (٢٠٠٨): "فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية" اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، من الفترة ٢٨- ١٤٢٨/٢٩هـ.

٩- العتوم، سهير ودي باز ثيودورة (٢٠٠٧): "التحليل الفوقي لفاعلية استخدام استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والاستقصاء في تحصيل الطلبة في العلوم"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٣، عدد٣، ص ص:٢٥١- ٢٧٢.

١٠- عريان، سميرة عطية (٢٠١٠): "عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد ١٥٥، ص ص:٤٠- ٨٧ .

١١- على، عبد الحميد محمد وقرشي، مني إبراهيم (٢٠٠٩): "التسرب التعليمي"، مؤسسة طيبة للطبع والنشر، القاهرة.

١٢- العلي، يسري (٢٠٠٩): "العوامل المؤثرة على التسرب من مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية"، مجلة علوم انسانية، عدد٤٠، الأردن، ص ص:١- ٢٢.

١٣- عمور، أميمة (٢٠٠٥): "أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

١٤- فتح الله، مندور (٢٠٠٩): "فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية" مجلة التربية العملية، مجلد (١٢)، عدد ٢، ص ص:٨٣- ١٢٥.
١٥- قطامي، يوسف وعمور، أميمة (٢٠٠٥): "عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
١٦- قطامي، يوسف (٢٠٠٥): "٣٠ عادة عقل"، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان.
١٧- كوستا، آرثر وكاليك، بينا (٢٠٠٣- أ-): "استكشاف وتقصي عادات العقل"، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الرياض.
١٨- كوستا، آرثر وكاليك، بينا (٢٠٠٣- ب-): "تفعيل وإشغال عادات العقل"، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر، والتوزيع الرياض.
١٩- كوستا، آرثر وكاليك، بينا (٢٠٠٣- ج-): "تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها"، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الرياض.
٢٠- محمد، وائل عبد الله (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، عدد ١٥٣، ص ص:٤٦- ١١٧.
٢١- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦): "تفكير بلا حدود (رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه)"، عالم الكتب، القاهرة.
٢٢- منصور، ألبير لوقا وخليل، مفيد حليم (٢٠٠٨): "الأسباب الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية لتسرب أطفال عزبة الهجانة (منطقة عشوائية) من التعليم"، مؤسسة الشهاب للتطوير والتنمية، القاهرة.
٢٣- نوفل، محمد (٢٠٠٦): "عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن"، مجلة المعلم الطالب، (الأونروا/ اليونسكو)، العدد الأول والثاني.
٢٤- نوفل، محمد (٢٠٠٨): "تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل"، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان.

• ثانيا : المراجع الأجنبية

25- Adams, C. (2006):" PowerPoint. habits of mind and classroom culture". Journal of curriculum studies. Vol. 38. No. 4, pp.389-411.
26- Alexander, K. Entwisle, D. & Kabbani, N. (2001):" The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school", Teachers College Record. Vol. 103,pp. 760-822.
27- Caraway, K. Tucker, C. & Reinke, W. (2003): "Self efficacy. goal orientation and fear of failure as Predictors of School engagement in High School Students", Psychology in The School. Vol.40, pp.417-427.
28- Costa, A. & Kallick, B. (2000-A-): "Discovering and Exploring Habits of Mind". Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA .

29- Costa, A. & Kallick, B. (2000- B-):"Activating and Engaging Habits of Mind". Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA .
30- Costa, A. & Kallick. B.(2004): Habits of mind. Retrieved. from: http://www.Habits-of-mind.net/whatare.html.
31- Costa, A. & Kallick, B. (2005): "Describing (16) Habits of mind. Retrieved", from: http://www.Habits-of-mind.net/whatare.
32- Costa, A. & Kallick. B.(2008): "Learning and Leading with Habits of Mind: 16 essential characteristics for success". Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA.
33- Costa, A. & Kallick. B. (2009): "Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers". Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA.
34- Curry, C.(2001): "Review of dropout study the university of Aarhus, Copenhagen, University of Copenhagen", Department of computer science, pp.1-6 .
35- D 'Hombres, B. (2007):"The impact of university reforms on dropout rates and students status: Evidence Italy, tech. rep", Joint Research centre institute the protection and security of the citizen.
36- David, S. & Amy, S. (2006): "High- stakes Testing and Dropout Rates", www.web.gc.cuny.edu./humanities.
37- Di Pietro, G. & Cutillo, A. (2006): " The Impact of supply policies on university dropout: the Italian experience", from: www.eale.nl/conference.
38- Eva, G. (2002): "Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitive Awareness Guide to Reading Assessment Tests". Journal of Reading. Vol. 22, pp.283-298.
39- French, D. & Conard, J. (2001):" School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior", Journal of Research on Adolescence. Vol.11, pp.225-244.
40- Guenther, S. (1997): "An Examination of fifth grade student's consideration of habits of mind: A case study". PH.D Dissertation in Education. Submitted to the Graduate school of the university of Missouri-Columbia.
41- Heather, J. (2007):"Dropouts or left-out? School leavers in Canada", our school, Vol 16, Issued 4 CBCA education, p.101.

42- John, M. John, J. & Delia, j. (2006): "The Silent Epidemic perspectives of high school dropouts, A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart", Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation, pp.1-35.
43- Kemple, J. (2000): "Career Academies: Impacts on Students Engagement and Performance in High School", Manpower Demonstration Research Corp, New York .
44- Lynn, W. (1999): "Longitudinal Study of Drop-out and Continuing Students who Attended the Pre-university Summer School at the University of Glasgow", International Journal of Lifelong Education, Vol. 18, No. 3, pp.217-331.
45- Mednic, F. (1999): "The World Wide Perspectives on the Education Teen foe 20th Century". ERIC. ED (454177), pp.1-2.
46- Namin, f. & Kim, L. (1999):"An Exploration of Learner Progress and Drop-Out in Korea National Open University", Distance Education. Vol. 20, no. 1, pp. 81-95.
47- Paul, M. (1998): "9000 Voices: Student Persistence and Dropout in Further Education", Further Education Development Agency. London. FEDA Report.Vol.2. No.7.
48- Pruzek, R. (2000): "Relationships among parent self-efficacy. children's foundations for achievement. children's habits of mind and academic achievement". Master Dissertation in Educational Psychology. Administration and Counseling. California State University. Long Beach.
49- Quest, N.(2008): "Mother and child Emotions During Mathematics Homework". Mathematical Thinking and Learning. Vol. 10. N.1, pp.43-62.
50- Richard, L.(1999): "High School Drop Out Factors and Effects: An Analysis of a Small School in Rural Illinois", Reports Research (143) Geographic Source: U.S, Illinois. Journal Announcement: RIEAPR2000.
51- Wendy, S. (1995): "School Dropouts: New Information about an Old Problem", Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington.

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــم	.....
الوظيفـــــــة	.....
جهـــة العمـــل	.....
الجنسيـــــــة	.....
عنوان المراســـة	.....
البريد الإلكتروني	.....
الهاتف/ الفاكس	.....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .

obeikandi.com