دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

٣٠

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثلاثون (جزء أول) .. أكتوبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- 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/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- 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 بنهـــا.

مدير التحرير :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد .. جامعة المنيـــا

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى
• د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنهـــا
• د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصـل
• د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس
• د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعـــة حلـــوان
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد
• أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشـد

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 ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٠) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المدمنين المنومين بقسم الإدمان بمجمع الأمل للصحة النفسية مقارنة بغير المتعاطين للمواد المخدرة " .. إعداد : د / عبد الرحمن عبد الله العمري	١١ - ٢٦
٢)	" اثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة " .. إعداد : د / محمود جمعه بني فارس	٢٧ - ٥٨
٣)	" أثر المستوى العمري و برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الإنسانية في تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين " .. إعداد : د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد ، د / احمد صالح رجا نوافله	٥٩ - ٧٣
٤)	"تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" .. إعداد : د / محمد فتحي علي موسى د / منصور بن نايف العتيبي	٧٥ - ١١١
٥)	" دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي : دراسة ميدانية " .. إعداد : د / قاسم بن عائل الحربي	١١٣ - ١٤٠
٦)	" مقياس إدراك المساندة الاجتماعية للمسنين" .. إعداد : د / مروى محمد شحته عبد الرحمن	١٤١ - ١٥٤
٧)	*"A Comparative Study in the Use of Cognitive and Metacognitive Strategies by Freshmen and Seniors English Majors in Learning English"... by :Dr. Soad Mahmoud Nazer*	1-22

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 عدد ٢ 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

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

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المدمنين المنومين بقسم الإدمان بمجمع الأمل للصحة النفسية مقارنة بغير المتعاطين للمواد المخدرة "** .. إعداد : د / عبد الرحمن عبد الله العمري.

وثانيها بعنوان : **" اثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة "**.. إعداد : د / محمود جمعه بني فارس.

وثالثها بعنوان : **" أثر المستوى العمري و برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الإنسانية في تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين "** .. إعداد : د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد ، د / احمد صالح رجا نوافله .

ورابعها بعنوان : **"تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"** .. إعداد : د / محمد فتحي علي موسى د / منصور بن نايف العتيبي.

وخامسها بعنوان : **" دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي : دراسة ميدانية "** .. إعداد : د / قاسم بن عائل الحربي.

وسادسها بعنوان : **" مقياس إدراك المساندة الاجتماعية للمسنين"** .. إعداد : د / مروى محمد شحته عبد الرحمن .

وسابعها بعنوان : *" A Comparative Study in the Use of Cognitive and Metacognitive Strategies by Freshmen and Seniors English Majors in Learning English"* ***.. إعداد : د / سعاد محمود ناظر*** .

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:

" العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المدمنين المنومين بقسم الإدمان بمجمع الأمل للصحة النفسية مقارنة بغير المتعاطين للمواد المخدرة "

إعداد

د / عبد الرحمن عبد الله العمري

obeikandl.com

obeikandl.com

" العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المدمنين المنومين بقسم الإدمان بمجمع الأمل للصحة النفسية مقارنة بغير المتعاطين للمواد المخدرة "

د / عبد الرحمن عبد الله العمري

- **مستخلص الدراسة**

يعتبر استعمال المواد المخدرة متعدد الاسباب، و متعددة الأبعاد ، وقد تكون السمات الشخصية جزء من مسببات استخدام المواد المخدرة و الاعتماد عليها فربما نتج الاعتماد على المواد المخدرة من استخدامها كتداوي او هروب من المشكلات او الاضرابات الانفعالية التي مرت بالأفراد المضطربين. ولقد حصل نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على مكانة مرموقة في النظرية العصرية للسمات الشخصية . وقد اجريت دراسات قليلة للتحقق من وجود نمط شخصية محدد مرتبط اما بإدمان المخدرات اجمالا او ببعض انواع المواد المخدرة بالتحديد. و في هذه الدراسة قام الباحث بالتعرف على السمات الشخصية لمدمني المخدرات مقارنة بغير المدمنين عليها. باستخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) مدمن منوم بقسم الادمان بمجمع الامل للصحة النفسية بالرياض بمتوسط عمري (28.92) مقارنة بـ (١٠٣) فردا من غير المستخدمين للمواد المخدرة بمتوسط عمري (22.96). وقد كشف الدراسة الحالية ان مجموعة غير المستخدمين للمواد المخدرة حصلوا على درجات اعلى في يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة، في حين حصلت مجموعة المستخدمين لمادتين على درجة اعلى في بعد الانبساطية مقارنة بمجموعة المستخدمين لمادة واحدة داخل مجموعة المدمنين حسب عدد المواد المخدرة المستخدمة الفرعية. ولم تكشف الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في العوامل الخمسة الكبرى بين مجموعة المدمنين حسب التاريخ الجنائي.

Abstract

Substance abuse is a multi-etiological, multi-dimensional and a worldwide problem. Personality traits may form a part of the aetiology of drug dependence. For instance, drug dependence may result from self-medication in emotionally unstable individuals. The five factor model (FFM) has obtained a central position in contemporary personality trait theory.Few studies have examined whether there is a distinct personality pattern associated with drug dependence. The present study investigates the personality traits of substance abusers as compared with non-substance abusers by using the NEO-Five Factor Inventory.The sample consists of substance abusers (N=88) (mean age 28.92) along with non-substance abusers (N=103) (mean age 22.96), the present study revealed that non-substance abuser group scored higher on Conscientiousness and Openness dimensions, whereas the tow substances abuser group scored higher on Extraversion comparing with one substance users within substance abuse subgroup according to the number of used substances.The current study did not reveal existence of statistically significant differences in the five factors among the addicts group according to criminal history .

- **خلفية عامة**:

لقد حظيت علاقة الخصائص النفسية بأشكال تعاطي المخدرات باهتمام واسع النطاق ، وعلى كل ، فان العلاقة بين السمات الشخصية واستخدام المخدرات على درجة عالية من التعقيد ؛ وذلك بسبب المدى الواسع للأبعاد النفسية التي افترض وجودها وتأثيرها الواسع في تعاطي المخدرات (Cox,1985)

إن الاعتقاد بان نمط الاستخدام الشخصي للمخدر مبني جزئيا، على الخصائص النفسية أو النواحي المرضية لقي قدرا من القبول الإكلينيكي (Blatt , et al , 1984 ; Craig , 1984).

ولدراسة السمات الشخصية لمتعاطي المخدرات استخدمت نماذج الشخصية الشاملة ، مثل نموذج العوامل الثلاثة ؛ والعوامل الخمسة الكبرى ؛ لتحديد الملامح الشخصية لمتعاطي المخدرات والكحول ، فقد وجد شانموقام (Shanmugan,1979) أن مستخدمي المخدرات يميلون إلى الانبساطية ، بينما وجد إبيل وبلى (Ebile & Pela,1981) أن المدمنين يميلون إلى الانطوائية.

وقد وجد قوبتا واخرون (Gupta et al,.1997) في دراسته للخصائص النفسية لمدمني الهروين، انهم حصلوا على درجات عالية في الانبساطية والعصابية والاندفاعية. كما وجد او بويل (O, Boyle, Brandom,1997) ان الافراد الذين لهم محاولات انتحارية سابقة لديهم تاريخ استخدام وادمان المخدرات ويحصلون على درجات عالية في عامل العصابية.

و وُجد في دراسات أخرى أن مستخدمي المخدرات يحصلون على درجات أعلى من غير المستخدمين في مقياس العصابية ولكن لا يختلفون في درجاتهم على مقياس الانبساطية (Barnes,1983;Eysenck & Eysenck,1979) وكشفت نتائج دراسات اخرى أن مستخدمي المخدرات يحصلون على درجات أعلى في كل من مقياس العصابية والانبساطية (Kannappan & Cherian, 1989)

وبالنسبة للذين يستخدمون المخدرات بشكل أكثر، فقد تميزوا بحصولهم على درجات أعلى على مقياسي الذهانية والعصابية (Sher, et al., 2000) وبدا واضحا من أن النتائج المتعلقة ببعد الانبساطية متعارضة ، فنجد أن رانكن وآخرون (Rankinet al., 1982) لاحظوا أن مستخدمي المخدرات بجرعات أعلى تكون درجاتهم على الانبساطية منخفضة، في حين وجد جاكسون وماثويز(Jackson and Matthews,1988) أن هؤلاء أعلى في بعد الانبساطية وأوجهها الفرعية بالإضافة إلى الاجتماعية والاندفاعية.

وفي دراسات على نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وجد أن الأشخاص الذين لديهم ميل لاستخدام المخدرات تنخفض درجاتهم في الانبساطية (Trull& Sher,1994)، كما تنخفض درجاتهم في والطيبة Agreeableness ، ويقظة الضمير (Flory, et al.,2002; Martin & Sher,1994) ، في حين ترتفع درجاتهم في العصابية Neuroticism والانفتاح على الخبرة .(Flory et al., 2002; Sher et al., 2000).

وفي بحث فيشر واخرون (Fisher et al. 1998) وجد ان ارتفاع عامل الصابية وانخفاض الضمير يلعبان دور مهم في ادمان المواد المخدرة و في العودة المتكررة للاستخدام بعد العلاج، كما قام كل من روز واخرون ,.Ruiz et al)

(2003 بالتحقق من العلاقة بين العوامل الخمسة وأوجهها الرئيسية والسلوك الادماني، و توصلا إلى أن العصابية ويقظة الضمير لهما علاقة بالسلوك الادماني.

وفي دراسة كل من برونر وآخرون، كفسل (Brooner et al.,1993, Kvisle,2004) للمقارنة بين عينة من مستخدمي المواد المخدرة بعينة من غير المستخدمين باستخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وجدوا أن ملامح شخصية مدمني الأفيون مختلفة عن عينة الأسوياء، حيث سجل مدمني الأفيون درجات أعلى في سمة العصابية، ودرجات منخفضة في الانبساطية الطيبة، ويقظة الضمير ، كما اتصف مدمني الكوكايين بالدرجات العالية في السمات المرتبطة بالعصابية كالقلق والاندفاعية بالإضافة إلى الذهانية وانخفاض السمات المتعلقة بيقظة الضمير والطيبة (Ball & Schottenfeld ,1997)

ووجد كل من(Kornor and Nordvik 2007) أن عينة مدمني المواد المخدرة سجلوا درجات أعلى في العصابية، ودرجات اقل في الانبساطية ويقظة الضمير والطيبة مقارنة بالعينة السوية. كما توصل زارقار (Zargar,2010) في دراسة للخصائص الشخصية للأفراد المدمنين على مادة الهروين الى وجود ارتباط دال بين العصابية والانبساطية و الطيبة و يقظة الضمير و احتمال الادمان باستخدام مقياس احتمالية الادمان، ولم تظهر نتائجه ارتباط ذو دلالة احصائية بين عامل الانفتاح على الخبرة واحتمال الادمان، وفي تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الادخال (enter-method) وجد أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لها ارتباط متعدد دال احصائيا باحتمال ادمان المخدرات.

و اظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة (stepwise) ان العوامل الثلاثة: العصابية، يقظة الضمير، و الطيبة لها القدرة على التنبؤ باحتمال الادمان. وقد اظهرت نتائج دراسة فلنتاين (Valeithian, 1998) ان الانبساطية ايضا لها علاقة باحتمال الادمان.

وفي نتائج دراسة كونوي واخرون(Conway et al,.2003) للسمات الشخصية وعلاقتها باختيار المادة وتعدد مواد الاستخدام وجدوا ان الافراد الذين يعانون من اضطرابات الادامان ظهر لديهم سمات شخصية مشتركة وهي ارتفاع العصابية وانخفاض يقظة الضمير و الطيبة. وقد توصل دوبي واخرون (Dubey et al., 2010) في دراستهم للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدي مدمني المخدرات مقارنة بغير المدمنين وجد ان درجات غير مستخدمي المواد المخدرة مرتفعة في عاملي يقظة الضمير والافتتاح على الخبرة . وقد ارتبطت الدرجة المخفضة على هذا العامل بالشخصية المضادة للمجتمع وبالسلوك الاجرامي (Ozer & Benet-Martínez, 2006). وارتبطت الدرجة المنخفضة في عامل يقظة الضمير والطيبة بتعاطي المخدرات (Walton & Roberts, 2004) .

وبالنظر الى نتائج الدراسات السابقة فانه لم يتم التوصل إلى تحديد نمط فريد من السمات الشخصية تميز أولئك الذين يتعاطون المخدرات أو اولئك الذين لا يستخدمونها. فمن خلال نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على مدمني المواد المخدرة وجد أن العصابية مرتفعة ويصاحبها في الغالب ارتفاع في درجات الذهانية، لكن كان هناك تناقض في النتائج المتعلقة ببعد الانبساطية فبعض الدراسات ذكرت أن مستخدمي المخدرات يسجلون درجات أعلى في

الانبساطية في حين تذكر مجموعة أخرى من الدراسات تسجيلهم درجات اقل في هذا البعد مقارنة بالعينات السوية. ولعل ذلك الاختلاف يعود إلى عوامل عدة مثل الاختلاف بين مقاييس سمات الشخصية المستخدمة في الدراسات السابقة ،حيث يتم التركيز على مقاييس تقيس سمات شخصية فرعية ويندر أن تقيم العوامل الخمسة للشخصية بكل جوانبها وبعض الدراسات ركزت على مادة مخدرة واحدة، بالإضافة إلى صغر أحجام العينات المدروسة في بعض الدراسات السابقة.

ونظرا أن الباحث لم يجد ــ حسب علمه ــ دراسة على البيئة السعودية أو البيئة العربية تناولت مقارنة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لمتعاطي المواد المخدرة المنومين بأقسام الإدمان تضم عينات فرعية تستخدم مادة أو مادتين أو مواد متعددة بالإضافة إلى ذوي التاريخ الجنائي من المدمنين المنومين مقارنة بمجموعة ضابطة من أفراد غير مستخدمين للمخدرات أو مدخنين، فقد قام الباحث بالدراسة الحالية للتعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المدمنين المنومين بقسم الإدمان بمجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض بالإضافة إلى محاولة تضييق مساحة التعارض التي ظهرت من خلال نتائج الدراسات السابقة حول تحديد عوامل الشخصية الكبرى السائدة لدى مدمني المواد المخدرة، وبالنظر الى للكلفة المادية المرتفعة على الفرد والمجتمع من جراء استخدام المواد المخدرة فضلا عن الضرر الصحي والنفسي للمستخدمين، فان الحاجة ماسة لدراسة وتسليط الضوء على السمات الشخصية الأكثر شيوعا المرتبطة بالسلوك الادماني. و حتى إن وُجد أن الفروق بين متعاطي المواد المخدرة وغير المتعاطين ليست كبيرة، بوجه عام، فان هذه الفروق لها أهميتها الإكلينيكية الكبيرة نظرا للعدد الكبير لمتعاطين هذه المواد المخدرة. كما إن دراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لمدمني المواد المخدرة تزودنا برؤى لفهم المسببات وأتاحت المعلومات المهمة في صياغة سياسات الوقاية واستراتيجيات التدخل الناجح.

وقد تبنى الباحث مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (NEO-Five Factor Inventory) الذي يغطي بصورة شاملة العوامل الخمس الرئيسة التي تحدد شخصية الإنسان عبر الثقافات: العصابية (Neuroticism(N: وتعكس الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية والكرب ، وقد عرفها كوستا و مكري (Costa & McCrea,1992) بأنها مفهوم يتضمن ستة سمات فرعية مميزة هي: القلق والغضب ، والاكتئاب ، والاندفاعية ، والعدوانية ، و سرعة الاستثارة (Costa et al., 2002:67) ؛ الانبساطية (Extraversion (E: يرتبط هذا البعد بالعناصر الوجدانية، مثل: الشعور بالسعادة ، والمرح ، والبهجة ، والرضا، والتناغم الوجداني مع الآخرين. (Watson & Clark,1997:772). وقد وحدد كوستا ومكري Costa & McCrea,1992 ست سمات مميزة لهذا البعد هي: الدفء أو المودة الاجتماعية ، توكيد الذات ، النشاط ، البحث عن الإثارة ، والانفعالات الإيجابية (Costa et al., 2002)؛ الطيب (Agreeableness (A: عرفها ديجمان (Digman,1990) بأنها مصطلح يرتبط بعدد من الخصال الإنسانية: كالإيثار ، والتعهد ، والاهتمام بالآخرين ، وقدم كوستا ومكري (Costa & McCrea,1992) تعريفا للطيبة يتضمن ست سمات فرعية مميزة لهذا العامل هي: الثقة، والاستقامة Straightforwardness والإثار ، والتواضع ، والإذعان أو المطاوعة ، والاعتدال في الرأي (Costa et al.,2002:67)؛ يقضه

الضمير (C) Conscientiousness: ويضم ست سمات فرعية هي: الكفاءة والتنظيم، والإخلاص، والانجاز، وضبط الذات والتأني أو الروية (Costa et al., 2002:67)؛ الانفتاح على الخبرة (O) Openness to Experience: ويتضمن ست سمات فرعية هي: الخيال والحساسية للجمال، والقيم، والمشاعر والأفعال، والأفكار (Costa et al., 2002:67).

وبناء على العرض السابق صاغ الباحث مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين عينة الدراسة من المدمنين وبين غير المستخدمين للمخدرات ؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين مجموعة المدمنين حسب التاريخ الجنائي؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين مجموعة المدمنين حسب عدد المواد المخدرة المستخدمة؟

- **أهداف الدراسة** :

الهدف الرئيسي للدراسة الحالية هو مقارنة الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اولا بين عينة من المدمنين المنومين بقسم علاج الإدمان بمجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض وبين عينة من غير المتعاطين للمواد المخدرة. وتهدف ثانيا الى مقارنة الفوق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين مجموعة المدمنين حسب التاريخ الجنائي وتعدد المواد المخدرة .

- **اولا** : **فروض الدراسة** :

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه تتكون فروض الدراسة من ثلاثة فروض يمكن صياغتها على النحو التالي:

- "توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المدمنين ومتوسطات درجات غير المدمنين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية".
- "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المدمنين الذين لهم تريخ جنائي و متوسطات درجات المدمنين الذين ليس لهم تاريخ جنائي في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية".
- "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات المدمنين حسب عدد المواد المخدرة المستخدمة".

- **ثانياً** : **المنهج** :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الصفي لمقارنة الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدي عينتي الدراسة الرئيسيتين وفق المتغيرات الدراسة.

- **ثالثا** : **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيسيتين، تكونت الأولى من(٨٨) فرداً من المتعاطين للمواد المخدرة من الذكور والمشخصين من قبل الطبيب النفسي المعالج بالاعتماد على المواد المخدرة وفقا لمعايير تصنيف منظمة الصحة العالمية للاضطرابات النفسية والسلوكية العاشر(ICD-10) ، تراوحت أعمارهم بين (١٨–٥٥) سنة بمتوسط حسابي قدره (٢٨,٩٢) ، وانحراف معياري قدره (٧,٧٧) وتم تقسيم هذه المجموعة إلى ثلاث مجموعات فرعية: مجموعة المتعاطين لمادة واحدة وتكونت من (٥٨) تراوحت أعمارهم بين (١٨– ٥٥) سنة بمتوسط حسابي

قدره (28.81) وانحراف معياري قدره (٧,٧٤) ومجموعة المتعاطين لمادتين وتكونت من(١٩) فردا تراوحت أعمارهم بين (١٩–٤٥) سنة بمتوسط حسابي قدره (3.11) وانحراف معياري قدره (7.98)، ومجموعة المتعاطين لثلاث مواد فأكثر وتكونت من (١١) فردا تراوحت أعمارهم بين (١٨–٣٧) سنة بمتوسط حسابي قدره (25.73) وانحراف معياري قدره (٦,٩٢)، ومجموعة المتعاطين للمواد المخدرة ممن لهم تاريخ جنائي وتكونت من (٣٧) تراوحت أعمارهم بين (١٨–٥٥) سنة بمتوسط حسابي قدره (30.3) وانحراف معياري قدره (٨,١)، وقد وضع الباحث معايير محددة للانضمام إلى عينة الدراسة من المدمنين هي أن يكون المشارك قادر على القراءة والكتابة، متعاونا، لا يقل عمره عن (١٨) سنة ولايعاني من أعراض ذُهانية أثناء فترة إجراء الدراسة ويتم معرفة ذلك من ملف المشارك وبالرجوع إلى طبيبه النفسي المعالج. وتكونت مجموعة العينة الضابطة من(١٠٣) فردا من غير المتعاطين للمواد المخدرة وغير المدخنين من طلبة الجامعة والممرضين العاملين بمجمع الامل تراوحت أعمارهم بين (١٨–٣٨) سنة بمتوسط حسابي قدره (٢٢,٩٦) و انحراف معياري قدره (٣,٧٨).

- **رابعاً : أداة الدراسة :**

استخدم الباحث الصورة المختصرة المكون من (٦٠) عبارة من مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (NEO-Five Factor Inventory-FFI) الذي يغطي صورة شاملة العوامل الخمس الرئيسية التي تحدد شخصية الإنسان عبر الثقافات، والعوامل الخمسة هي: العصابية ،الانبساطية، الطيبة، الانفتاح على الخبرة، يقظة الضمير (Costa & McCrae, 1992). وتتكون الإجابة من خمس مستويات على طريقة ليكرت الخماسية، حيث تصحح كل عبارة من عبارات أبعاد المقياس بدرجة تتراوح بين(١- ٥) في جميع العبارات ما عدا العبارات المعكوسة تصحح بالاتجاه العكسي (١- ٥). وقد قام الأنصار بترجمة المقياس من الانجليزية إلى العربية وقام بحساب الصدق والثبات على عينة كويتية، وبمراجعة عبارات المقياس المترجمة رأى الباحث أن يطلع على الصورة الانجليزية للمقياس، وبعد الاطلاع على عبارات المقياس الأصلية لاحظ بعض العبارات التي تحتاج إلى إعادة ترجه فقام بإعادة ترجمة بنود المقياس كاملة وصياغتاها بشكل انسب.

- **صدق المقياس**:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والأخصائيين النفسيين لإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ومدى انتماءها إلى المحاور التي تنتمي إليها، وقد كانت الملاحظات لغوية استفاد الباحث منها واخذ بها في الإعداد النهائي للمقياس.
- **صدق المقياس:** قام الباحث بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المحاور الرئيسية للمقياس والدرجة الكلية ، وذلك باستخدام معامل الارتباط باستخدام برنامج SPSS الاحصائي، فحصل على قيم معاملات ارتباط دالة احصائيا عند مستوى (0.05) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معادلة كرو نباخ – الفا (Cronbach's Alpha) باستخدام برنامج SPSS الاحصائي لإيجاد معامل ثبات المقياس ، حيث تراوحت قيم معامل الفا بين (٠,٧٠٨) و (٠,٧٩٣) و معامل ثبات كلي للمقياس قدره (٠,٨٢٧) وتعد مؤشرات جيدة على ثبات المقياس.

- **خامساً : إجراءات الدراسة**:

تم جمع أفراد العينة على شكل مجموعات تكونت كل مجموعة من (٥) مشاركين لكل جلسة تقييم، قام الباحث في بداية كل جلسة بالتعريف بالغرض من إجراء التقييم بأنه لغرض البحث العلمي وان سرية المعلمات مكفولة بمقتضى أخلاقيات البحث العلمي، ثم أعطي كل مشارك مذكرة موافقة على المشاركة في البحث معتمدة من لجنة أخلاقيا البحث العلمي بوزارة الصحة، بعد ذلك وُزعت أداة الدراسة على المشاركين وقد استغرقت كل جلسة (١٥) دقيقة تقريبا. أما بالنسبة للعينة الضابطة فتم توزيع أداة الدراسة عينة من طلبة جامعة الملك سعود والممرضين العاملين بمجمع الامل .

- **سادساً : الاساليب الاحصائية**:

استخدم الباحث في تحليل بيانات البحث الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للتحقق من صحة الفرض الأول و الثاني.
- تحليل التباين الاحادي (one way Anova)
- لمقارنة الفروق بين متوسطات الدرجات للتحقق من صحة الفرض الثالث .
- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات.
- معامل ارتباط بيرسون
- معامل ألفا لكرون باخ

- **نتائج الدراسة** :

- **اولاً: نتائج الفرض الرئيسي الأول**:

"توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المدمنين ومتوسطات درجات غير المدمنين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المدمنين و متوسطات درجات غير المدمنين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. والجدول [1] يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

ويتضح من الجدول رقم [1] أن الفروق بين متوسطات درجات كل من مجموعة المدمنين ومجموعة غير المتعاطين في عوامل (العصابية، الانبساطية، والمطاوعة) متقاربة، . مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين. في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة المدمنين ومجموعة غير المتعاطين في عاملي يقظة الضمير عند مستوى [.014] لصالح غير المدمنين، والانفتاح على الخبرة عند مستوى [.000] لصالح غير المدمنين.

الجدول [1] : الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين المدمن وغير المدمنين

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العصابية	مدمنين	88	34.47	7.535	-.365	.715
	غير مدمن	103	34.86	7.489		
الانبساطية	مدمنين	88	41.43	5.527	-.584	.560
	غير مدمن	103	41.85	4.469		
المطاوعة	مدمنين	88	41.44	5.837	1.613	.108
	غير مدمن	103	40.11	5.592		
يقظة الضمير	مدمنين	88	43.55	7.031	2.469	.014
	غير مدمن	103	45.89	6.031		
الانفتاح على الخبرة	مدمنين	88	35.86	3.899	-4.181	.000
	غير مدمن	103	39.02	6.094		

- **ثانياً: نتائج الفرض الثاني:**

" لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المدمنين الذين لهم تريخ جنائي و متوسطات درجات المدمنين الذين ليس لهم تاريخ جنائي في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية". و للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين والجدول رقم [2] يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

الجدول رقم [2] : الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين مجموعة المدمن حسب التاريخ الجنائي.

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العصابية	يوجد تاريخ جنائي	37	34.22	7.237	-.364	.717
	لا يوجد تاريخ جنائي	51	34.81	8.017		
الانبساطية	يوجد تاريخ جنائي	37	41.55	5.345	.232	.817
	لا يوجد تاريخ جنائي	51	41.27	5.839		
المطاوعة	يوجد تاريخ جنائي	37	41.31	5.870	-.243	.809
	لا يوجد تاريخ جنائي	51	40.62	5.866		
يقظة الضمير	يوجد تاريخ جنائي	37	45.39	7.684	.791	.431
	لا يوجد تاريخ جنائي	51	45.19	6.050		
الانفتاح على الخبرة	يوجد تاريخ جنائي	37	35.71	3.910	-.444	.658
	لا يوجد تاريخ جنائي	51	36.08	3.926		

يتضح من الجدول رقم [2] أن الفروق بين متوسطات درجات افراد مجموعة المدمنين ممن لهم تاريخ جنائي و افراد مجموعة المدمنين الذين ليس لديهم تاريخ جنائي في العوامل (العصابية، والانبساطية، والمطاوعة، ويقظة الضمير، و الانفتاح على الخبرة) متقاربة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الفرعيتين.

- **ثالثا: نتائج الفرض الثالث:**

" لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة المدمنين حسب عدد المواد المخدرة المستخدمة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين (One- way ANOVA) لدلالة الفروق بين المجموعات ، والجدول رقم [3] يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

والجدول رقم [3] : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للتعرف على الفروق في الأبعاد الخمسة حسب عدد المواد المستخدمة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العصابية	بين المجموعات	25.08	2	12.54	.217	.805
	داخل المجموعات	4914.82	085	57.82		
	الكلى	4939.90	87			
الانبساطية	بين المجموعات	228.12	2	114.06	3.991	.022
	داخل المجموعات	2429.47	85	28.58		
	الكلى	2657.59	87			
المطاوعة	بين المجموعات	27.90	2	13.95	.404	.669
	داخل المجموعات	2935.82	85	34.54		
	الكلى	2963.72	87			
يقظة الضمير	بين المجموعات	265.14	2	132.57	2.792	.067
	داخل المجموعات	4035.72	85	47.48		
	الكلى	4300.86	87			
الانفتاح على الخبرة	بين المجموعات	33.07	2	16.54	1.090	.341
	داخل المجموعات	1289.29	85	15.17		
	الكلى	1322.36	87			

يتضح من الجدول رقم [3] أن قيم (ف) غير دالة للأبعاد: (العصابية المطاوعة، يقظة الضمير، الانفتاح)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المرضى المدمنين في تلك الأبعاد تعزى لاختلاف عدد المواد التي يتعاطونها. كما يتضح من الجدول نفسه أن قيمة (ف) دالة عند مستوى [٠,٠١] في عامل (الانبساطية)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المدمنين في هذا العامل تعزى لاختلاف عدد المواد التي يتعاطونها. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عن وجود فروق دالة عند مستوى [٠,٠٥] بين المتعاطين لمادة واحدة، و بين المتعاطين لمادتين، لصالح المتعاطين لمادتين والجدول الجدول رقم [4] يوضح ذلك.

جدول رقم [4] : اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في سمة الانبساطية لدى المرضى المدمنين باختلاف عدد مواد التعاطي

عدد مواد التعاطي	المتوسط الحسابي	مادة واحدة	مادتان	متعدد	الفرق لصالح
مادة واحدة	٤٠,٢٨				
مادتان	٤٣,٧٩	❖			مادتان
متعدد	٤٣,٤٥				

❖ وجود فرق دال عند مستوى ٠,٠٥

- **مناقشة النتائج** :

توصلت نتائج الدراسة الحالية الى ان عينة الدراسة من غير المتعاطين للمواد المخدرة سجلوا درجات اعلى في عاملي يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة

مقارنة بالمدمنين ولم يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في عومل العصابية ، الانبساطية، و الطيبة .وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (Eysenck &Eysenck,1979; Rankinet al.,1982; Barnes, 1983; Jackson and Matthews, 1988; Kannappan & Cherian, 1989; Brooner, et al.,1993; Trull & Sher,1994; Martin & Sher,1994; O, Boyle, Brandom, 1997; Ball & Schottenfeld,1997; Fisher et al., 1998 ; Flory et al., 2002; Conway et al.,2003;Kvisle,2004;Walton & Roberts. 2004; (Kornor and Nordvik 2007;Dubey et al., 2010; Zargar, 2010 التي توصلت في نتائجها الى ان مدمني المخدرات يسجلون درجات اقل في عوامل يقظة الضمير- الذى وهو موضع الاتفاق مع نتائج الدراسة الحالية- مقارنة بغير المدمنين على المواد المخدرة، بالإضافة الى تسجيلهم درجات اقل في الطيبة والانبساطية في حين ترتفع درجاتهم في عامل العصابية وتشير بعض هذه الدراسات الى ان مدمني المخدرات لديهم سمات مشتركة هي ارتفاع العصابية وانخفاض يقظة الضمير والطيبة. يعكس ارتفاع عامل يقظة الضمير لدى العينة الضابطة في الدراسة الراهنة ارتفاع مستوى التحكم ، والتنظيم، العمل بإخلاص والتوجه للإنجاز، كما يعكس ايضا حسن التصرف والتعامل مع المواقف الحياتية بحكمة وتبصر، والالتزام بالقيم والمعايير الاخلاقية، والقدرة على التحكم الذاتي وضبط الاندفاعات. ويعكس تدني الدرجة التي حصلت عليها عينة الدراسة الحالية من المدمنين في هذا البعد النظرة الدونية تجاه قدراتهم والى انهم ضعفاء ويفتقرون الى الكفاءة الذاتية، ويتسمون بتدني القدرة على كبح الاندفاعات، وعدم القدرة على المثابرة والإنجاز، ليس لديهم اهداف يسعون لتحقيقها، وليس لديهم القدرة على تحفيز انفسهم للقيام بالمهام التي يرغبون في القيام بها، ويرون انهم بحاجة الى دعم وشجيع الاخرين. وبما ان ارتفاع يقظة الضمير لدي الافراد يعتبر بمثابة مانع من الانخراط في استخدام المخدرات وذلك لاعتباره من اهم اليات تنظيم السلوك والالتزام بمعايير صارمة من القيم والاخلاق. فان انخفاض مستواه لدى الافراد مرتبط بالسلوك المضاد للمجتمع وتعاطي المخدرات كما جاء في نتائج الدراسات السابقة.

وفيما يتعلق بعامل الانفتاح فتعني الدرجة المرتفعة التي حصل عليها افراد المجموعة الضابطة التفتح عقليا حب التجديد التبصر الانفتاح على الافكار الجديدة و على خبرات الآخرين، تجربة الانشطة الجديدة ، زيارة الاماكن الجديدة، حب للفن والأدب وجود اهتمامات بارزة بتذوق جميع أنواع الفنون والجماليات. واعين بمشاعرهم الداخلية، يتصرفون باستقلالية، بينما تعكس الدرجة المخفضة لدى المدمنين ضيق الافق، عدم المرونة، غير منفتحين على الأعمال والأفكار الجديدة. خيالهم واهتماماتهم محدودة، لا يفصحون عن عواطفهم.

وقد تعارضت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بعاملي يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة مع دراسة روز واخرون ، اوزر و بينيه (Sher et al., 2000; Flory et al., 2002; Ruiz et al., 2003; Ozer & Benet-(Martínez, 2006; Zargar,2009). حيث توصلوا في دراساتهم الى مدمني

المخدرات حصلوا على درجات اعلى في عاملي يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة.

اما الفروق بين المدمنين حسب عدد المواد المخدرة المستخدمة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مجموعة فقد وتوصلت الدراسة الحالية الى ان المتعاطين لمادتين سجلوا درجات اعلى في الانبساطية مقارنة بمن يستخدم مادة واحدة. ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الاربعة الاخرى(العصابية، الطيبة، يقظة الضمير ،الانفتاح على الخبرة) بين مجموعة التعاطي حسب عدد مواع المواد المستخدمة. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Shanmugan,1979;Jackson and Matthews,1988; Jackson and Matthews,1988; Kannappan & Cherian,1989; Gupta et al,.1997; Valeithian, 1998; Zargar, 2010) ، و تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Eysenck & Eysenck,1979; Ebile& Pela,1981; Rankin et al., 1982; Eysenck ;Barnes,1983; Brooner et al.,1993;Trull& Sher,1994; O,Boyle, Brandom,1997; Kvisle,2004; Kornor & Nordvik 2007)

ارتبط دائما بعد الانبساطية بالنشاط ، والاجتماعية ،سلوك المخاطرة والاندفاع (Costa & McCrae, 1992) . وفكرة ان الاندفاعية ربما تتميز بالافتقار الى القدرة على ضبط السلوك ، عدم وجود الحذر ، والفشل في احترام القيم التقليدية . فان تناول العقاقير وسوء استخدامها تنبذها المعايير الثقافية نظرا لطبيعتها غير الشرعية. لذلك فان الافراد الذين يتميزون بالاندفاعية وتتدنى قدرتهم على التحكم في سلوكهم ربما يتزايد لديهم احتمال استخدام المخدرات . وذلك بسبب عدم قبولهم للقيم الثقافية وعدم التزامهم بالنظم المقيدة لاستخدام المخدرات وفشلهم في تقدير عواقب استخدامها (Eysenck, 1979) . وبما ان الانبساطيين يميلون الى النشاط، والحماس ، والتوجه الى تكوين العلاقات الاجتماعية، فان عدم رضاهم عن العلاقات الاجتماعية يشعرهم بالإحباط مما قد يجعلهم اكثر ميلا لاستخدام وادمان المخدرات(Valeithian, 1998) .

- **خاتمة** :

تشير نتائج الدراسة الحالية الى مدمني المخدرات يتصفون بالنظرة الدونية تجاه قدراتهم والى انهم ضعفاء ويفتقرون الى الكفاءة الذاتية، ويتسمون بتدني القدرة على كبح الاندفاعات، وعدم القدرة على المثابرة والإنجاز، ليس لديهم اهداف يسعون لتحقيقها، وليس لديهم القدرة على تحفيز انفسهم للقيام بالمهام التي يرغبون في القيام بها، ويرون انهم بحاجة الى دعم وشجيع الاخرين ، كما يتسمون بضيق الافق، عدم المرونة، غير منفتحين على الأعمال والأفكار الجديدة لا يفصحون عن عواطفهم، مندفعون يفتقرون القدرة على ضبط السلوك، غير حذرين، يفشلون في احترام القيم دينية والاخلاقية .

• **المراجع** :

١. الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧) . مدى كفاءة العوامل الخمس الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي . مجلة دراسات نفسية ، ٧(٢)، ٢٧٧ - ٣١٠.

2. Ball SA, Schottenfeld RS(1997) A five-factor model of personality and addiction, psychiatric, and AIDS risk severity in pregnant and postpartum cocaine misusers. Subst Use Misuse, 32(1):25-41.

3. Barnes, G. (1983). Clinical and prealcoholic personality characteristics. In B. Kissin and H. Begleiter (Eds.). The pathogenesis of alcoholism; New York: Plenum Press, pp. 113-195

4. Blatt, S.J., McDonald, C., Sugarman, A., & Wilber (1984). Psychodynamic theories of opiate addiction: New directions for research . Clinical Psychology Review, 4,159-189.

5. Brooner, R.K., Herbst, J.H., Schmidt, C.W., Bigelow, G.E., & Costa, P.T. (1993). Antisocial personality disorder among drug abusers. Relations to other personality diagnosis and the Five-Factor Model of Personality. The Journal of Nervous and Mental Disease, 181,313-319.

6. Conway KP, Kane RJ, Ball SA, Poling JC, Rounsaville BJ: Personality, substance of choice, and polysubstance involvement among substance dependent patients. Drug Alcohol Depend 2003, 71:65-75.

7. Costa, P., & McCrae, R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

8. Cox, W.M. (1985). Personality correlates of substance abuse. In M. Galizio and S.A. Maisto (Eds.), Determinants of Substance Abuse: Biological, Psychological and Environmental Factors. New York: Plenum Press, pp.209-246.

9. Craig, R.J. (1984). A comparison of MMPI profiles of heroin addicts based on multiple methods of classification. Journal of Personality Assessment, 48, 115-120.

10. Digman, J.M. (1990)."Personality structure: Emergence of the five-factor model". AnnualReviewof Psychology 41: 417–440.

11. Dubey, c., Arora, M., GUPTA, .S., Kumar, B.(2010) Five Factor Correlates: A Comparison of Substance Abusers and Non-Substance Abusers. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, January 2010, Vol.36, No.1, 107-114.

12. Ebile, J.C., &Pela, D.A. (1981). Some aspects of drug use among students in Benin City-Nigeria Drug & Alcohol Dependence, 8, 265-275.

13. Eysenck, H.J., &Eysenck, M.W. (1979). Personality and Individual Differences: A natural science approach, New York; Plenum.

14. Flory, K., Lynam, D., Milich, R., Leukefeld, C., & Clayton, R. (2002). The relationship among personality, symptoms of alcohol and marijuana abuse, and symptoms of comorbid psychopathology: Results from a community sample. Experimental and Clinical Psychopharmacology, 10, 425-434.

15. Gupta BS, Ruchi J, Narayan R, Shams G (1997). Personality Characteristics of Persons Addicted to Heroin. Psych, 131: 125-28.

16. Jackson, C.P., & Matthews, G. (1988). The prediction of habitual alcohol use from alcohol related expectancies and personality. Alcohol and Alcoholism, 23, 58-63.

17. Kannappan, R., &Cherian, R.R. (1989). Personality factors and alcoholism. Journal of Personality and Clinical Studies, 5, 43-46.

18. Khantzian EJ: The Self-Medication Hypothesis of Addictive Disorders–Focus on Heroin and Cocaine Dependence. Am J Psychiatry 1985, 142:1259-1264.

19. Khantzian EJ: The self-medication hypothesis of substance use disorders (1997) A reconsideration and recent applications. HarvRev Psychiatry, 4:231-244.

20. Kornor & Nordvik,(2007) Five-factor model personality traits in opioid dependence. BMC Psychiatry, 2007, Vol. 7, p37-6, 6p, 2 Charts.

21. Kvisle, A.L. (2004). Personality and personality disorder in opioid addicts. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology January 2010, Vol.36, No.1, 107-114.

22. Markou A, Kosten T.R, Koob GF: Neurobiological similarities in depression and drug dependence: A self-medication hypothesis. Neuropsychopharmacolgy, 1998, 18:135-174.

23. Martin, E.D., &Sher, K.J. (1994).Family history of alcoholism, alcohol use disorders and the Five Factor Model of Personality. Journal of Studies on Alcohol, 55, 81-90.

24. O, Boyle M, Brandom A (1997). Suicide Attempts, Substance Abuse, and Personality. Journal Of Substance Abuse Treatment, Aug; Vol. 15 (4), pp. 353-6.

25. Ozer, D. J., & Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. Annual Review of Psychology, 57, 401–421.

26. Rankinet, H., Stockwell, T., & Hodgson, R. (1982). Personality and

alcohol dependence. Personality and Individual Differences, 3, 145-151.

27. Ruiz, M.A., Pincus, A.L., & Dickinson, K.A. (2003).NEO-PI-R predictors of alcohol use and Alcohol-related problems. Journal of Personality Assessment, 3, 226-236.

28. Shanmugan, E.T. (1979). Personality factors underlying drug abuse among college students, Psychological Studies, 24, 24-34.

29. Sher, K.J., Bartholow, B.D., & Wood, M.D. (2000). Personality and substance use disorders: A prospective study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68, 818-829.

30. Trull, T.J., & Sher, K.J. (1994). Relationship between the Five-Factor Model of Personality and Axis 1 disorders in a nonclinical sample. Journal of Abnormal Psychology, 103, 350- 355.

31. Valeithian C, Thomas J. (١٩٩٨) Personality Correlates of Addiction: Is There an Addictive Personality? [PhD Dissertation]. Kent State University.

32. Walton, K.E. & Roberts B.W. (2004). On the relationship between substance use and personality traits: abstainers are not maladjusted. Journal of Research in Personality, 38, 515-535.

33. Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), Handbook of personality psychology (pp. 767-793). San Diego: Academic Press.

34. Zargar. Y., Ghaffari, M.(2009)Simple and Multiple Relationships between Big-Five Personality Dimensions and Addiction in University Students, Iranian J Publ Health, Vol. 38, No.3, 2009, pp.113-117 .

****

البحث الثاني :

" اثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة "

إعداد :

د / محمـــود جمعـــه بنـــي فـــارس
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

obeikandl.com

obeikandl.com

" اثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة "

د / محمـــــود جمعـــــه بنـــي فـــارس
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

• **ملخص** :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلما، ولقد استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة للكشف عن اثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي مكونة من أربعة بطاقات في المجالات الآتية: استخدام المصادر والمراجع التاريخية تكونت من (٥) فقرات ، استخدام الوسائل التعليمية التاريخية تكونت من (٥) فقرات ، التسلسل الزمني التاريخي تكونت من (٦) فقرات والتحليل والتفسير التاريخي وتكونت من (٥) فقرات، بمجموع للبطاقات الأربع (٢١) فقرة . وقد أشارت النتائج إلا أن استخدام المعلمين لمهارات التسلسل الزمني التاريخي بدرجة مرتفعة ومهارات التحليل والتفسير التاريخي ومهارات استخدام الوسائل التعليمية التاريخية بدرجة متوسطة، ومهارات استخدام المصادر والمراجع التاريخية بدرجة قليلة.

الكلمات الدالة: التفكير التاريخي، معلمي التاريخ، المرحلة المتوسطة.

Impact of Teaching Experience and Qualification on Intermediate School History Teachers' Use of Historical Thinking Skills in Al-Madianh Al-Munawarah

Mahmoud Jum'ah Bani Faris

ABSTRACT

This study aimed to ascertain the impact of teaching experience and qualification on history teachers' degree of using of historical thinking skills at the intermediate schools in Al-Madinah Al-Munawarah. The sample of the study consisted of 30 history teachers. The study made use of an observation form which addressed four domains: using historical resources and references (5 items); using historical teaching aids (5 items); time hierarchy (6 items); and historical analysis and interpretation.Results indicated that the degree to which teachers of history use time hierarchy skills is quite high and their use of historical teaching aids is average, whereas their use of historical resources and references is quite low.

Keywords: historical thinking skills and history teachers

• **المقدمة** :

يعد بناء الإنسان وتنمية قدراته العقلية والمهارات الخاصة بالتفكير الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلمية؛ كي يتمكن المتعلم من التعامل والتفاعل الإيجابي مع مستجدات العصر، حيث أصبحت تقاس الدول بقدرتها على تنمية واستثمار عقول أبنائها في التعامل مع بعض المستجدات التكنولوجية والمتغيرات المتلاحقة.

وأصبح إكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمتعلمين مطلبا مجتمعياً للتصدي لكل التحولات والتغييرات التي يشهدها مجتمع المعرفة، وفي ضوء

ذلك فان تغيير دور المعلم ضرورة حياتية مجتمعية لما يواجه معلمو القرن الحادي والعشرين من التحديات، والمسئوليات التي تتعلق بتعليم الأجيال وكيفية إعدادهم ليسهموا في نهضة المجتمع (القداح،٢٠١١). وان مهارات التفكير وعملياته هي بمثابة الأدوات للتفكير، ومستوى كفاءة وفعالية هذه الأدوات يحدد مستوى فاعلية التفكير، فتحليل البيانات وطرح الفروض والاستقصاء وعمليات الفحص والتقويم للحقائق والقدرة على تحديد المصادر السليمة للمعلومات، كلها أدوات تساهم في تطوير عملية التفكير (الحميدان،٢٠٠٥).

وقد أكدا كل من ايجن وكاوشك (Eggen&Kaucha,1996.) واتكير (Whitaker,2003) على ضرورة أهمية تعلم مهارات التفكير، لأنها تبقى لدى المتعلم بمثابة الزاد الذي يفيده رغم تغير المكان والزمان والمحتوى. كما أصبح التعلم القائم على اكتساب مهارات التفكير أحد المداخل المهمة لتحقيق وظيفة التعليم بصفة عامة ، ووسيلة لانتقال اثر التعلم إلى مستوى التطبيق في الحياة اليومية والعملية للمتعلم (سعادة،٢٠٠٣).

وتتطلب مهنة التعليم امتلاك مهارات معرفية، ومهنية، وإنسانية لممارستها وإن هذه المهارات يمكن اكتسابها، وتنميتها، لذا ينبغي العمل على تطويرها ومواكبة مستجداتها باستمرار، وبخاصة أن المعارف العلمية أخذت تتضاعف خلال فترة زمنية قصيرة، وأن حاجات الطلاب أصبحت تتغير وتتنوع بصورة مستمرة وفقا لمتغيرات العصر(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨).

ويعتبر مقرر التاريخ جزءًا مهمًا من المنهاج التربوي، ومجالاً خصبًا لتعليم مهارات التفكير وتعلمها. وقد حدد المجلس القومي الامريكي للدراسات الاجتماعية الهدف الرئيس للتاريخ، بأنه إعداد التلاميذ وتجهيزهم بالمعرفة وفهم للماضي، ومواجهة مشكلات الحاضر والتخطيط للمستقبل، وذهب إلى القول بأنها تمكن التلاميذ من المشاركة في عالمهم، من خلال مساعدتهم على فهم علاقاتهم مع الآخرين(تيرنر،٢٠٠٥).

إن من أهم الأهداف التي تسعى إليها مادة التاريخ تنمية مهارات البحث والتفكير والتعلم الذاتي، وأن هذه المهارات يجب أن تحتل مكانة هامة، وأن تلقى الاهتمام الكبير من المعلمين؛ وذلك لأن للتفكير أهمية كبيرة في حياة المتعلم اليومية. وللدور الذي تلعبه المادة في إعداد المتعلمين للحياة حاضرا ومستقبلا وهذا يعتمد على النمو المهني للمعلمين، وان ما يتحقق من نمو وتطوير المعلم ومهاراته التفكيرية ينعكس بالتطور والنمو على تعليم الطلبة(أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٥). وأن التفكير عنصرٌ هامٌ من عناصر الموقف التعليمي ؛لما يشكله من أهمية كبيرة في حياة الإنسان الذي يواجه المشكلات اليومية، ويساعده على استثمار تفكيره ،وتضعه بالاتجاه السليم فتفكير الإنسان لا يعرف أي حدود Lumpkin, (1991).

ويعد المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، ودعامة كل إصلاح اجتماعي وتربوي، فلا جدوى من أفضل المناهج إعدادا، وأفضلها محتوى ما لم يقم على تنفيذها معلم كفء جيد الإعداد، والتدريب، يثريها، ويطورها، ويترجمها إلى واقع، وسلوك، وخبرات(زيتون،٢٠٠١).

ويفرض هذا على معلم التاريخ مواجهه هذا التغيير والانفجار المعرفي الذي يتسم به العصر الحاضر، وسرعة تطور المعرفة، وتراكمها أن يتزود بمهارات جديدة تمكنه من استخدام الوسائل الجديدة في الحصول على المعرفة ، وتعرف مصادرها، وتحدد تلك المهارات تبعا لطبيعة التاريخ، ومتطلباته التعليمية، لذا يهتم المربون بتطوير المواقف التعليمية، وإثرائها، والتركيز على المهارات النوعية اللازمة لمعلم التاريخ خصوصا بعد أن كثر النقد، والجدل حول مستوى أدائه ودرجة تمكنه من مهارات التدريس اللازمة هو يسعى إلى ممارسة مهارات التفكير التاريخي أكثر مما يسعى إلى تزويد المتعلم بالمعلومات (جامل،٢٠٠٢).

ولقد أكد مشروع المعايير القومية لتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، على ضرورة تنمية قدرة التلاميذ على تنمية مهارات التفكير التاريخي كالتفكير الزمني، والفهم التاريخي، والتحليل والتفسير التاريخي، وقدرات البحث التاريخي،واتخاذ القرارات،وتحليل القضايا التاريخية (Salinas, Bellows and Liaw,2011).ومشروع ولاية كولورادو لمعايير محتوى التاريخ، الذي أكد على ضرورة تنمية قدرة التلاميذ على ترتيب الأحداث والشخصيات التاريخية، ومعرفة العلاقات التاريخية، واستخدام الوثائق والمصادر والمراجع التاريخية (Colorado Model,1995).

والتفكير لا يأتي فجأة بل ينمى ويعلّم ،ويسعى إلى إكساب المتعلم المعارف،والمعلومات، والمهارات ،والعادات الإيجابية التي تشكل له أرضية خصبة في التفاعل مع ذاته، وصولا إلى المزيد من المعرفة المتعمقة ،والتفاعل مع بيئته (القاسم ،٢٠٠٠).

ويحدد (الصفدي ، ١٩٩٩) الخطوط العامة للتفكير التاريخي بأنها : استخلاص الحقائق والظواهر التاريخية ،والكشف عن العلاقة المنطقية للأحداث التاريخية،والمقارنة بين الماضي والحاضر،وإدراك علاقة السبب والنتيجة وتقويم الظاهرة التاريخية.

وتكمن أهمية التفكير التاريخي في انه احد أهم أهداف تدريس التاريخ ويتضمن القدرة على تشجيع المتعلمين على المناقشة من خلال طرح الأسئلة والنقد فيما يطرحه المؤرخون على انه لا يمثل حقائق مسلم بها ، بل قابلة للنقد والتمحيص، والقيام بعمليات عقلية كالملاحظة والاستقصاء والقياس والاستنتاج والمقارنة والتحليل واستخدام المصادر والأدلة التاريخية، والربط بين السبب والنتيجة، والتي تمثل بمجملها مهارات التفكير العليا(VanSledright,2002). وينمي الإحساس التاريخي من خلال فهم المتعلمين أن الناس في الماضي قد عاشوا في عالم يختلف عن عالمنا ولا يمكن فهم الماضي بمعايير الحاضر، وبالتالي يعمق فهمهم لمفاهيم الاستمرارية والتغير عبر الزمن(احمد،٢٠٠٦).

ويشير المركز الوطني لتدريس التاريخ في المدارس الثانوية(NCHS) أن للتفكير التاريخي مهارات متصلة مع بعضها بعضا، وهي ليست المهارات الوحيدة التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية ، إلا أنه بمقدوره استخدام المناسب منها وهي : الفهم التاريخي ،القدرة على قراءة الروايات التاريخية،التفسير

والتحليل التاريخي،القدرة على المقارنة. قدرات البحث التاريخي ،القدرة على صياغة الأسئلة التاريخية ،وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار. (Kathryn,& Luther 1994). ومنها التفكير الزمني والمكاني في الحدث التاريخي، النقد والبحث التاريخي، كشف الرأي والحقيقة التاريخية وإصدار الأحكام بشان الأحداث التاريخية (محمد،٢٠٠٦). وقد حدد موسى(٢٠٠٨) مهارات التفكير التاريخي بالاتي: معرفة الأحداث التاريخية وفقا لتسلسلها الزمني،البحث التاريخي، الفهم التاريخي، تفسير وتحليل الأحداث التاريخية وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.

ومنها مهارات النقد والمساءلة، والتحليل ، واتخاذ القرار، وكشف الحقيقة التاريخية ،وقراءة ورسم الخرائط التاريخية ، وإصدار الأحكام ، وكشف التحيز وتلخيص الأفكار، ورؤية العلاقات والترابطات، وتصميم النماذج ،واستخدام الصور ،وجمع المادة العلمية، واللوحات الإخبارية.والوسائل التعليمية، واستخدام المصادر والمراجع(أبو سرحان، ٢٠٠٠، Barton,2002). ويرى(Greene,1994) وأن التأويل والقدرة على إصدار الأحكام هي من مهارات التفكير التاريخي. ومن ميزات التفكير التاريخي اهتمامه بالإنسان من خلال البحث في ماضيه، ووضعه في حيزه الاجتماعي بإدراكه العلاقات التي تربطه بما حوله. ووعيه لمعنى الزمن وميزة المكان والتي لا تفصل عن ميزة الزمن ،كونهما جسما واحدا لا يمكن فصلهما عن بعضهما بعضا (Kay,1998).

ويعرف (الهباد،٢٠١٠) مهارات التفكير التاريخي بأنها المهارات التي يكتسبها المتعلم أثناء دراسة التاريخ بما يساعده على فهم التسلسل التاريخي للأحداث التاريخية ، وإدراك العلاقة بينها، وتنمية قدرة المتعلم على التحليل والتفسير للمواقف والأحداث التاريخية. وذكر السكران (١٩٨٩)قائمة بمهارات التفكير التاريخي تشكلت من ثماني مهارات أساسية ، واشتملت كل مهارة على مهارات فرعية وهي: كشف الحقيقة التاريخية ، كشف العلاقات بين الأسباب والنتائج، تصنيف الأحداث التاريخية من حيث الزمان والمكان ،إصدار الحكم واتخاذ القرار استخدام منهج البحث التاريخي ، قراءة المادة التاريخية، اختيار الوثائق التاريخية، البحث عن الأدلة التاريخية.

وقد ذكر المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (N.C.S.S) أن على معلمي الدراسات الاجتماعية بمن فيهم معلمو التاريخ تنمية مهارات التفكر التاريخي لطلبتهم؛ ليكونوا قادرين على الاستجابة للتحدي (Yeager, & Davis, 1994). وصياغة الأسباب للأحداث التاريخية بطرق تحليلية بأسلوب المؤرخ الباحث عن الحقيقة من خلال إيجاد صيغ توافقية لدى الطلاب لتنمية الثقافة التاريخية لديهم(Barton,2002).ويتمثل الفهم الحقيقي للتاريخ بأن يعطى الطالب الفرصة من خلال طرح مواضيع عن الماضي والحاضر تتحدى الطالب بالإضافة إلى قراءة المادة التاريخية من خلال القصة مع التحليل الفكري والتعرف على كيفية حدوث الأحداث التاريخية على مر الأزمان،والقدرة على تفسير البيانات الواردة في الجداول الزمنية، وتحليل الأحداث التاريخية، فإنَّها جميعا تنمي وتطور المهارات الأساسية للتفكير التاريخي(waring&Robinson,2010).

ومن هنا يأتي دور معلم التاريخ في إكساب طلابه مهارات التفكير التاريخي من خلال حصة التاريخ ومنها: مهارة التسلسل الزمني التاريخي ، ويندرج تحتها تمييز الطلاب بين الماضي والحاضر والمستقبل، وترتيب المعلومات التاريخية في خطوط زمنية، والقدرة على التنبؤ بالتغييرات التاريخية المستقبلية، وقياس الزمن التاريخي بأكثر من نظام تقويمي، والتمييز بين المفاهيم الزمنية التاريخية.(seixas,1996). ومهارة الاستيعاب التاريخي ، ومنها القراءة بشكل إنتاجي أي التعبير عما تمت قراءته بلغة المتعلم الخاصة التي تعبّر عن فهمه لما قرأ وذلك من خلال معرفة النصوص التاريخية وفهمها، ومعرفة الأشخاص الذين تضمنهم النص التاريخي ، ومكان الحدث ، وتاريخه، والعوامل التي أدت إلى الحدث ، وتحديد الأسئلة المركزية في الكتابات التاريخية ، وتقديم المعلومات على شكل صور فوتوغرافية أو رسومات معمارية أو روايات وشعر ومسرحيات .(Yeager, Foster and Greer, 2002).ومهارة التحليل والتفسير التاريخي، حيث تتركز هذه المهارة على تحديد مصداقية الحدث التاريخي والتمييز بين الحقائق والتفسيرات التاريخية ،والتدريب على صياغة فرضيات حول الحدث التاريخي(Steam,Seixas&Wineburg,2000). والفهم الجيد للتاريخ من خلال التحليلات والتفسيرات والتوضيحات للوصول إلى الاستنتاجات، وبيان أوجه الشبة والاختلاف،وتقييم الأفكار للوصول إلى الفهم الصحيح للأحداث التاريخية(الهباد،٢٠١٠).ومهارة البحث التاريخي ، حيث تتركز هذه المهارة حول تشكيل الأسئلة التاريخية ، والحصول على المعلومات التاريخية وتقييمها ومقارنتها ، والتمييز بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية للمعلومات التاريخية .(vansledright,2002)وتعتبر مهارة كتابة البحوث والمقالات والأطروحات التاريخية من مهارات التفكير التاريخي للطلبة التي تهدف إلى إبراز مهارات أخرى :كالاعتماد على الحجة والبرهان، والاهتمام بمصادر المعلومات،وتلخيص الأفكار، وكشف التناقضات (Marius,1989).

وقد ركزت دعوات عدة إلى تقديم مادة التاريخ بشكل ينمي العديد من المهارات: كإصدار الأحكام تجاه المواقف والأحداث، والاستنباط والاستنتاج، ووزن الأدلة التاريخية، والتمييز بين الحقائق والادعاءات، التمييز بين البيانات الصحيحة والمزيفة، وتقويم الحجج التاريخية(الجمل،٢٠٠٥).

وقد أولت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بتطوير المعلمين من خلال تطوير الأداء بهدف التطوير المهني، لذلك أقرت مشروع اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين، والي يهدف إلى قياس مدى تحقق الكفايات الأساسية لدى المعلم،وتقويم فاعلية الممارسات الميدانية(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٤).

وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة التي تحتلها مهارات التفكير التاريخي كأحد الأهداف الهامة في تدريس التاريخ؛ إلا أن العديد من الدراسات أظهرت عدم اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية - ومنهم معلمو التاريخ - بتنمية هذه المهارات داخل حجرة الدراسة كدراسة الخريشه (١٩٩٨) التي هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ ومنها مهارات التفكير التاريخي ،وأثر متغيرات الجنس والمؤهل

والتخصص .حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلم ومعلمةً من معلمي الدراسات الاجتماعية ممن يدرسون المرحلة الثانوية في كل من مديريات التربية والتعليم اربد الأولى والثانية والمفرق الأولى وبني كنانة. وأعد الخريشة اختبار معرفة طبيعة التاريخ الذي تكون من (١١٢) فقرة ،طبق على عينة الدراسة. وقد بينت النتائج أن متوسط معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لطبيعة التاريخ أقل من المستوى المقبول تربويا وهو (٨٥ ٪). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لطبيعة التاريخ تعزى لجنس المعلم . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لطبيعة التاريخ يعزى للتخصص ولصالح تخصص التاريخ . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لطبيعة التاريخ تعزى للمؤهل.

وأجرى الصفدي (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث والتفكير التاريخي.تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم للواء بني كنانة والأغوار الشمالية والكورة والرمثا وعددهم (١٢٨) معلما ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) من المعلمين الذين يدرسون مبحث التاريخ للمرحلة الثانوية في مديريات التربية التي شملها مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وتم التوصل إلى أن مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانويةٍ لمهارات البحث التاريخي والتفكير التاريخي أقل من المستوى المقبول تربويا (٨٥٪).وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث التاريخي والتفكير التاريخي كل على حدة وللمهارات مجتمعة تعزى للجنس والمؤهل والخبرة.

وأجرى الخريشه والصفدي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تحديد درجة معرفة طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بالجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي، تكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبا منهم (٤٣) طالبا في جامعة اليرموك، و(٢٩) في الجامعة الأردنية، (٤٦) في جامعة مؤتة، طبق على عينة الدراسة اختبار معرفة مهارات البحث والتفكير التاريخي الذي أعده الباحثان وتكون من (٥٠) فقرة، دلت النتائج على تدني معرفة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث والتفكير التاريخي، إذ كانت أقل من مستوى النجاح (٥٠٪) وأظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في معرفة الطلاب تعزى للجامعة لصالح طلبة الجامعة الأردنية.

وأجرى الصعوب(٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التاريخي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد بطاقة ملاحظة صفية لملاحظة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التاريخي داخل حجرة الدراسة واستبانة لاستطلاع آراء المعلمين حول درجة ممارستهم لتلك المهارات وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلما ومعلمه من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك الأردنية، وأشارت النتائج

إلى أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة كانت قليلة بينما كانت درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارات من وجهة نظرهم كبيرة.

وأجرى خريشه(٢٠٠٤) دراسة هدفت تعرف درجة مساهمة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير التاريخي. اعد الباحث قائمة بمهارات التفكير التاريخي موزعه في خمس مجالات، وقد ضمت هذه المهارات في استبانه موجهة لعينة الدراسة البالغ عددها(٥١) معلما من معلمي التاريخ لإبداء آرائهم حول مدى مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي،وقد توصلت إلى قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي والى عدم التوافق بين نتائج تحليل المحتوى وآراء المعلمين.

ودراسة محمد(٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة فاعلية طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، وقد أعدت اختبار مهارات للتفكير التاريخي، وتوصلت إلى فاعلية الطريقة في تنمية مهارات التفكير التاريخي.

وعلى هذا الأساس يأتي اتفاق المربين التربويين على أن التعليم مهنة كغيرها من المهن؛ ولكي تمارس هذه المهنة فلابد من أن يمتلك المعلم مهارات تعليمية معينة ؛ لأن المحك الرئيس في ذلك هو ما يتميز به صاحب المهنة الذي يمتلك الكفايات الضرورية عن غيره من الذين لا يمتلكون هذه الكفايات، وعليه توجد مهارات عامة لجميع المعلمين وكفايات خاصة لمعلم كل تخصص تميزه عن غيره من المعلمين،ومن بين هؤلاء المعلمين معلمو التاريخ الذين لابد من أن تتطلب مهنتهم كفايات خاصة في تخصصهم في مجال التفكير والبحث تتفق مع طبيعة مادة التاريخ (أبو حلو وآخرون ، ١٩٩٤).

فمدرس التاريخ عليه مسؤولية كبيرة ؛لأنه يدرس مادة ترتبط أكثر من غيرها بالإنسان، والحياة ،والمجتمع،فالمعرفة التاريخية لمدرس التاريخ تجعله أكثر وعيا بأثر التربية في المجتمع، والمطلوب من معلم التاريخ الاهتمام بالتفكير ومهاراته (Heyking,2004).ومن المهارات التي لابد لمعلم التاريخ اكتسابها ، جمع المعلومات وتقويمها بالإضافة إلى استخدام الوقت والمكان وتحليل المشكلات الاجتماعية . وتنمية التفكير لطلبته داخل غرفة الصف تكون من خلال ما ركز عليه من الإجراءات والموضوعات التي تهمهم كالتنبؤ ،وطرح وجهات النظر المختلفة وبيان أوجه الشبه والاختلاف وتحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج والتركيز على إثارة التفكير،وإيجاد التفاعل مع الطلاب أثناء عملية التدريس في الغرفة الصفية(Litogot,1991).وتدوين الأفكار الأساسية والحقائق والعلاقات والآراء المتناقضة ، وكتابة المذكرات،واستخدام الخرائط لتحديد المعلومات والأحداث ، إضافة إلى طرح الأسئلة ذات المستويات العليا،ومهارة تدوين المعلومات على الخطوط الزمنية التاريخية ،ومهارة استخدام المراجع والمصادر التاريخية (الصفدي ،١٩٩٩). وهذا ما أشارت إليه دراسة فرانس (Frans,2002)التي أثبتت فعالية معلمي الدراسات الاجتماعية المبتدئين في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس التاريخ في تنمية قدرة طلابهم على

التفكير التاريخي، وإصدار الأحكام،والمشاركة الوجدانية التاريخية، وقد اعتمدت على اختبار في الاستقصاء التاريخي، واختبار في التفكير التاريخي، ومقابلات مع أفراد عينة الدراسة معلمين وطلاب.

واهتمام المعلم بنوعية المعلومات المقدمة للطلاب وليس بكمها، أي الاهتمام بكيفية التدريس لمادة التاريخ بحيث لا ينصب اهتمامه على ما الذي سوف يدرسه الطلاب، بل يهتم بكيفية توظيف ما يدرسونه لتنمية إمكاناتهم العقلية(Stradling,2001). وتشجيع الطلاب على التفكير في الأحداث التاريخية، وعمل تصور مستقبلي لها، والاستفادة من المعلومات المتاحة واستخدامها في استنتاج معلومات أخرى جديدة، وتنظيم العناصر التي تبدو وكأنها غير مترابطة، وطرح الأسئلة التي تحفز تفكير الطلاب (الغبيسي ٢٠٠١).

وتزويد الطلاب بالمصادر والوثائق والمراجع المرتبطة بموضوع الدرس، مما يساعد على توفير المواقف التعليمية التي تجعل التاريخ حيويا، والتي تتيح للطالب الفرص لمعايشة الماضي وتجاربه وأحداثه(Schachter,2003).وتشجيع الطلاب على ممارسة بعض العمليات العقلية مثل: تحليل وتفسير المصادر الأولية، وتوضيح العلاقة بين الأدلة التاريخية، والتوصل إلى استنتاجات بشان الأحداث التاريخية(Levstik,& Barton,1996).

وطرح الأفكار التي تثير أكثر من مجرد الأسئلة التي تشجع على استرجاع المعلومات، وإعداد أنشطة تعتمد على العمل والاكتشاف أكثر من التي تعتمد على استخدام الورقة والقلم وطرح المشكلات التي تحتاج إلى حل أكثر من تلك التي تحتاج إلى تقديم معلومات.وان يكون المعلم قدوة أمام الطلاب في التفكير السليم، وان يشجع على عدم الخوف من الوقوع في الخطأ وغرس روح المغامرة لديهم، وتوفير الوقت الكافي للتفكير، وتشجيعهم على تحمل الغموض، وتوفير البيئة المعززة للتفكير (حبيب ،٢٠٠٤).

وأكد ريان على بعض المبادئ العامة التي لا بد أن يراعيها المعلم في تنمية المهارات لدى الطلاب ومنها ما يلي: أن يكون تدريس المهارات وظيفيا بالمادة الدراسية، وان يكون العلم واعيا بأهمية المهارة المتعلمة وقيمتها وأثرها في الحياة العملية للطلاب، وان يقوم المعلم بتقويم مستمر للطلاب للتعرف على مدى إتقانهم للمهارات المتعلمة (ريان،١٩٩٧).

ودراسة باربيرو وجسيبه (Barbiero&Joseph,1996) استهدفت معرفة مدى تفضيل معلمي التاريخ بالولايات المتحدة بالمراحل الدراسية المختلفة للمعايير القومية لتاريخ أمريكا،واثر استخدامها لها ومراعاتهم لها في تدريسهم بدراسة مسحية حول أدلة منهج التاريخ الأمريكي، ومقياس درجة الانجاز والتفضيل لدى أفراد العينة فيما يتعلق بالتفكير التاريخي،وتوصلت إلى وجود علاقات دالة بين وعي معلمي التاريخ الأمريكي بهذه المعايير القومية للتاريخ وبين طبيعة اتجاهاتهم نحوها، ووجود علاقة بين الفهم والتفكير التاريخي لدى طلابهم.

ودراسة (عبد الوهاب،١٩٩٧) التي استهدفت تقويم المهارات الأساسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية، وتمثلت في ثلاثة مهارات أساسية هي: المعرفة والفهم التاريخي، والتساؤل التاريخي والتحليل التاريخي، وقد اعتمدت على بطاقات ملاحظة أفراد عينة الدراسة في ضوء قائمة مهارات التفكير التاريخي. وتوصلت إلى تدني في مستوى تمكن المعلمين من المهارات العليا التي تساعدهم على تنمية التفكير التاريخي.ودراسة فورسجرن (Forsgren,1997)هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر على مستويات استخدام المعلمين للمعايير القومية لتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية ومنها المعيار الخاص بالتفكير التاريخي، وتوصلت إلى ارتفاع مستويات المعلمين في استخدام معايير التفكير التاريخي.

ويبين (إبراهيم، ١٩٩٩) أنه لابد من أن يأخذ التاريخ منحى جديداً في تدريسه من خلال مساعدة الطالب على التفكير بشكل منطقي ومنظم، وتعزيز دور مادة التاريخ في تنمية الجانب الفكري. ويضيف أن الجمعية التاريخية البريطانية Historical Association عام ١٩٨٠ أجرت دراسة تبين أن ٥٠٪ من طلبة المدارس لا يرغبون في دراسة التاريخ الأمر الذي سعى بالجمعية إلى عقد الندوات التي تتحدث عن التاريخ وذلك خوفا من أن يظهر جيل ليس له إحساس بالتاريخ ، فكتبت المقالات التي دافعت عن التاريخ حملت العناوين التالية : (التاريخ في خطر) و(مدخل جديد في التفكير التاريخي) و(المنهج العلمي للتاريخ الجديد) و(نظرة جديدة إلى التاريخ). وينبغي على معلم التاريخ أن يسعى إلى تنمية التفكير التاريخي من خلال تدريس التاريخ بالطرق العلمية المناسبة والاكتشاف وحل المشكلات والتعيينات (جامل ،٢٠٠٢). وهذا ما أشارت إليه دراسة دوبين (Doppen,2000) التي أوضحت أن أنشطة التلاميذ في الفصول المدرسية لا تتعدى الاستماع إلى المعلم وقراءة الكتاب المدرسي والمشاركة في ورش العمل مما جعل تلاميذ المدارس يعدون مادة التاريخ من المواد الغير شيقة مما قلل الاهتمام بها وتقترح الدراسة تدريس مهارات التفكير لدى لزيادة الوعي التاريخي لديهم ولتنمية التفكير التاريخي لديهم وجعلها مادة جذابة. وقد تبين من نتائج العديد من الدراسات (عبد الوهاب، ١٩٩٧،الصفدي،١٩٩٩، خريشه والصفدي،٢٠٠١،الصعوب،٢٠٠٣،) أن المشكلة الحقيقية في تدني مستوى معرفة وممارسة مهارات التفكير التاريخي من قبل المعلمين وان اعتمادهم قد تتمثل في استراتيجيات التدريس الاعتيادية التي يستخدمها المعلمون، والتي تعتمد أساسا على السرد والتلقين، وتقديم حقائق كثيرة غير مترابطة، والتي تجعل الطالب الذي يعتمد في تعلمه على تلقي المعلومات وحفظها - دون أن يكون لديه القدرة على ربط هذه المعلومات ببعضها- يواجه صعوبة في التمكن من المفاهيم الجديدة، التي تعتمد على المعرفة السابقة لديه.

- **مشكلة الدراسة** :

نظرًا لأهمية التفكير التاريخي في تدريس التاريخ،أصبح ضرورة معرفة وممارسة مهاراته و تعليمه بصورة صحيحة وسليمة، واستثمار طرق وأساليب التدريس الملائمة لها أمر في غاية الأهمية، وتعد مرحلة التعليم المتوسطة من المراحل الهامة التي تبنى فيها مهارات الطلاب. ورغم هذا فإن تنمية مهارات

التفكير التاريخي لهذه المرحلة ما زال لا يحظى بالاهتمام المرجو وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات منها دراسة (عبد الوهاب، ١٩٩٧، خريشة والصفدي،٢٠٠١، الصعوب،٢٠٠٣، الخريشة، ٢٠٠٤)، وفي ضوء الأهمية لمعلم التاريخ والدور الذي يلعبه وبناءً على الأهمية الكبيرة لمادة التاريخ وأهمية التفكير التاريخي في حياة الطلاب، ونظرا لأن حجرة الدراسة هي المختبر الحقيقي لعمل المعلم، وبما لاحظه الباحث من خلال الاحتكاك المباشر بالإشراف على طلاب التربية العملية في المدارس من افتقارهم إلى ممارسة مهارات التفكير التاريخي جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

وتتمثل مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

- ما مهارات التفكير التاريخي التي يفترض في معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة أن يمارسوها ؟
- ما درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة لمهارات التفكير التاريخي من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة لمهارات التفكير التاريخي من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة لمهارات التفكير التاريخي من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **أهداف الدراسة**:

- وضع قائمة بمهارات التفكير التاريخي التي يفترض أن يمارسوها معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة.
- التعرف على اثر الخبرة التعليمية في ممارسة مهارات التفكير التاريخي داخل الغرفة الصفية.
- التعرف على اثر المؤهل التعليمي في ممارسة مهارات التفكير التاريخي داخل الغرفة الصفية.

- **أهمية الدراسة**: **تنبثق أهمية الدراسة من أنها**:

- جاءت لتبحث في نوع آخر من أنواع التفكير ،ألا وهو التفكير التاريخي.
- قد تسهم في تحسين تعلم الطلاب في ظل ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي.
- قد تحد من المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة التاريخ.
- قد تسهم في إعادة النظر في منهاج الدراسات الاجتماعية ؛للتركيز على التفكير وبخاصة التفكير التاريخي.
- قد تفسح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء مزيد من الدراسات حول التفكير التاريخي .
- قد تسهم هذه الدراسة في إعادة النظر في برامج إعداد معلم التاريخ للمرحلة المتوسطة.

- **حدود الدراسة ومحدداتها**:

هناك بعض المحددات التي تحد من تعميم نتائج الدراسة وهي:

- اقتصار عينة الدراسة على معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة.
- أداة الدراسة: (بطاقة الملاحظة) من إعداد الباحث.
- اقتصار مهارات التفكير التاريخي على تلك التي توصل إليها الباحث والتي تضمنتها أداة الدراسة. وهي مهارات التسلسل الزمني التاريخي ، ومهارات التحليل والتفسير التاريخي، ومهارات استخدام الوسائل التعليمية التاريخية ومهارات استخدام المصادر والمراجع التاريخية.

- **مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية**:

مهارات التفكير التاريخي:

هي المهارات التي تساعد المتعلمين على الفهم الجيد للتاريخ من خلال قراءتهم للتاريخ بشكل مختلف عمن كتبوه، والوصول إلى وجهات نظر صحيحة مستندة إلى التحليلات والتفسيرات والتوضيحات للوصول إلى النتائج(الهباد،٢٠١٠). وتعرف إجرائيا مدى استخدام المعلمين لمهارات التفكير التاريخي داخل الغرفة الصفية وهي في هذه الدراسة المهارات التي تضمنتها أداة الدراسة، والتي تم تصنيفها إلى أربعة مجالات: استخدام المصادر والمراجع التاريخية، استخدام الوسائل التعليمية التاريخية ، التسلسل الزمني التاريخي ، والتحليل والتفسير التاريخي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال بطاقة الملاحظة.

- **معلمو التاريخ** :

هم المعلمون الذين يحملون مؤهلاً في تخصص التاريخ ويقومون بتدريس هذه المادة فعليا للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في المدينة المنورة.

- **الخبرة**:

هي الخبرة التعليمية التي اكتسبها المعلم من خلال التدريس التي تراوحت من ١- ٥، ٦- ١٠، ١١ فأكثر.

- **المؤهل** :

وهي المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم من البكالوريوس، البكالوريوس والدبلوم التربوي، والماجستير.

- **الطريقة والإجراءات** :

مجتمع الدراسة : يتكون من جميع معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة للعام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢م.

- **عينة الدراسة** :

اختار الباحث عينة الدراسة بالأسلوب الطبقي العشوائي من مجتمع الدراسة وبذلك بلغت عينة الدراسة (30) معلما موزعين حسب الخبرة والمؤهل والجدول (١) يوضح ذلك توزيعهم.

الجدول(١)

المؤهل / الخبرة	بكالوريوس 12	بكالوريوس+دبلوم عالي10	ماجستير فاعلى 8	المجموع
1 – 5	4	3	2	9
6 – 10	6	3	3	12
11 فاكثر	2	4	3	9
المجموع	12	10	8	30

- **منهج الدراسة** :

تتبنى هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، نظراً لأن هدف الدراسة الحالية هو التعرف على واقع ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في السعودية لمهارات التفكير التاريخي.

- **أداة الدراسة** :

قام الباحث ببناء بطاقة الملاحظة ؛ للكشف عن درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في السعودية ، وقد أفاد الباحث من الأدب النظري مثل (عبد الوهاب، ١٩٩٧، Forsgren,1997 ،الخريشة ، ١٩٩٨، الصفدي ، ١٩٩٩ ، الخريشة والصفدي ،٢٠٠١، Frans,2002 ،الصعوب ، ٢٠٠٣، الخريشة ، ٢٠٠٤) ، وتكونت الأداة في صورتها الأولية (٢٨) موزعة على أربع مجالات هي مجال استخدام المصادر والمراجع التاريخية ، ومجال الوسائل التعليمية التاريخية ، ومجال التسلسل الزمني التاريخي ، ومجال التحليل والتفسير التاريخي ، وقد أعطى لكل فقرة من فقرات الأداة وزنا متدرجا وفق مقياس ثلاثي لتقدير مستوى الأداء وهي (درجة كبيرة ، درجة متوسطة ، درجة ضعيفة) وتمثل رقميا (1.2.3)على التوالي.

- **صدق الأداة** :

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين ، في موضوع الدراسة ، وطلب منهم الحكم على صلاحية الفقرات ومناسبتها وإبداء ما يرونه مناسبا ، وقد أجرى الباحث التعديلات على الأداة في ضوء آراء المحكمين ، وقد حذفت بعض الفقرات ، وعدل بعضها الآخر ، وأصبحت الأداة مكونة من (٢١) فقرة في صورتها النهائية (ملحق1) .

- **ثبات الأداة**:

تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق تطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة وقد بلغ عددهم (١٠) معلمين ومن ثم استخرج الباحث معادلة كرونباخ الفا (cronbach-alpha) وقد بلغت معاملات الثبات لمجالات الأداء للأداة ككل كما في الجدول (٢).

الجدول (٢): معاملات الثبات للمجالات الأربعة في الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا (cronbach-alpha)

رقم المجال	وصف المجال	معامل الثبات
1	استخدام المصادر والمراجع التاريخية .	0.88
2	استخدام الوسائل التعليمية التاريخية .	0.86
3	التسلسل الزمني التاريخي	0.92
4	التحليل والتفسير التاريخي	0.83
الأداة ككل		0.93

- **إجراءات تطبيق الدراسة** :

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، تم تحديد عينة الدراسة من معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (٣٠) معلما قام الباحث بملاحظة المعلمين أفراد العينة باستخدام بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث، وبواقع ثلاث حصص لكل معلم ، إذ استمرت فترة الملاحظة شهرين ونصف.وقد أكد الباحث للمعلمين المشمولين بالدراسة ، أن هذه الملاحظة سوف تعامل بسرية تامة ، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط ، وقد تم تفريغ الملاحظات في نموذج خاص بالحاسوب تمهيدا للقيام بالمعالجة الإحصائية.

وصممت الملاحظة على الفقرات وفق السلم الثلاثي ليعطي وزنا مدرجا للبدائل (ممارسة بدرجة كبيرة ، ممارسة بدرجة متوسطة ، ممارسة بدرجة ضعيفة) وخصصت له ثلاث علامات تمثل أعلى درجة من مستوى ممارسة مهارات التفكير التاريخي (3) علامة للممارسة بدرجة كبيرة ، و(2) علامتان للممارسة بدرجة متوسطة ، و(1) علامة للممارسة بدرجة قليلة ، وقد اعتمد الباحث المعيار التالي للحكم على درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في السعودية على النحو الآتي:

3 - 2.33	بدرجة كبيرة
2.32 - 1.67	بدرجة متوسطة
1.66 - 1	بدرجة ضعيفة

- **إجراءات الدراسة** :

تم إتباع مجموعة من الإجراءات في تنفيذ الدراسة ،وكانت على النحو التالي:

- تم إعداد قائمة بمهارات التفكير التاريخي من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة والمصادر والمراجع والدوريات والكتب والمقالات والدراسات العربية والأجنبية ومواقع على (الإنترنت) ذات العلاقة بموضوع التفكير التاريخي.
- تم تضمين مهارات التفكير التاريخي في بطاقات الملاحظة الأربع .
- تم عرض بطاقات الملاحظة على لجنة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- وبذلك تم التأكد من صدق بطاقات الملاحظة بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين.
- تحديد مجتمع الدراسة والذي أشتمل على معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في مديرية التربية والتعليم للمدينة المنورة ، وبلغ عددهم (١٣٧) معلما .
- ولحساب معامل ثبات بطاقات الملاحظة تم تطبيق البطاقات على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٠) معلمين.
- حضور مواقف صفية لدى المعلمين وهم أفراد الدراسة وملاحظتهم أثناء الموقف الصفي حيث تم ملاحظة كل معلم في ثلاثة مواقف صفية من قبل الباحث.

- تم تفريغ النتائج للاستبانة من الفقرة(١) إلى الفقرة (٢١) حسب الدرجة التي حصل عليها المعلم .
- تم تفريغ نتائج بطاقات الملاحظة الثلاث لكل معلم في بطاقة واحدة من خلال حساب الوسط الحسابي للبطاقات التي تمت ملاحظتهم.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **النتائج ذات الصلة بالإجابة عن السؤل الأول وهو: ما مهارات التفكير التاريخي التي يفترض في معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة أن يمارسوها؟**

لقد تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الأدب النظري ومن خلال إجراءات الدراسة .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة ؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات التفكير، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات التفكير مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	التسلسل الزمني التاريخي	6	2.35 مرتفعة	0.71
2	4	التحليل والتفسير التاريخي	5	1.8 متوسطة	0.76
3	2	استخدام الوسائل التعليمية التاريخية .	5	1.7 متوسطة	0.81
4	1	استخدام المصادر والمراجع التاريخية	5	1.5 قليلة	0.74
الأداة ككل: متوسطة			21	1.86	0.78

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي بلغ (1.86) بدرجة متوسطة ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة ما بين (2.35 -1.5) .وهذا يتعارض مع ما توصلت إلية دراسة(عبدالوهاب،١٩٩٧، ودراسةالصعوب،٢٠٠٣)التي توصلتا إلى تدني مستوى ممارسة مهارات التفكير التاريخي،ويتعارض مع دراسة(Forsgren,1997) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى استخدام معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي،ويتوافق مع دراسة نيومان (Newmann,1991) التي توصلت إلى أن معلمو الدراسات الاجتماعية يسهموا في تنمية مهارات التفكير، ويظهر من الجدول (3) أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي حسب مجالاتها كانت على النحو التالي:احتل مجال التسلسل الزمني التاريخي المرتبة الأولى (2.35) حيث كانت ممارستهم لهذه المهارة كبيرة وفق المقياس المعتمد في هذه الدراسة.واحتل مجال التحليل والتفسير التاريخي المرتبة الثانية (1.8)،حيث كانت ممارستهم لهذه المهارة متوسطة.واحتل مجال استخدام الوسائل التعليمية التاريخية المرتبة الثالثة (1.7)حيث كانت ممارستهم لهذه المهارة متوسطة.واحتل مجال استخدام المصادر والمراجع التاريخية المرتبة المرتبة الرابعة (1.5) ،حيث كانت ممارستهم لهذه المهارة قليلة وفق المقياس المعتمد. ولعل السبب في حصول مجال التسلسل الزمني التاريخي على درجة ممارسة كبيرة ربما تعود إلى طبيعة مادة التاريخ ونظرة مؤلفي الكتاب المدرسي من حيث ترتيب المحتوى بشكل متتابع ومتسلسل على اعتبار أن التاريخ أحداث مرتبطة

بتواريخ وسنوات محددة بحيث تربط الأحداث الراهنة بجذورها الماضية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الخريشة،٢٠٠٤).

أمّا حصول مجال التحليل والتفسير التاريخي، على درجة ممارسة متوسطة فلعل السبب في ذلك يعود إلى أن استعراض المادة التاريخية من قبل المعلم يتطلب تحليل وتفسير الحدث التاريخي بدرجة ما فحصل على نسبة متوسطة، أما حصول مجال استخدام الوسائل التعليمية على درجة ممارسة متوسطة، هذا يتعارض مع ما توصلت إلية دراسة (مفيز الدين، ١٩٨٥) في انخفاض مستوى أداء معلمي التاريخ بشكل عام في استخدام الوسائل التعليمية . فلعل السبب في ذلك يعود إلى أن مؤلفي الكتاب يضعون عدة وسائل تعليمية يطلب من المعلم استخدامها، بالإضافة إلى أن التقويم السائد هو التقويم المستمر وهذا يتطلب من المعلم تكليف الطلاب بتصميم وسائل تعليمية وإحضارها لاستخدامها وهذا . أما مجال استخدام المراجع والمصادر التاريخية على درجة ممارسة قليلة، وتتفق هذه مع دراسة (عبد الوهاب، ١٩٩٧، ودراسة الصعوب،٢٠٠٣) وربما يعود إلى اعتماد المعلمين على الكتاب المدرسي فقط مما يجعل عملية الرجوع إلى المصادر والمراجع قليلة، والى قناعة المعلمين أن المعلومات المتوفرة في الكتاب المدرسي كافية بالنسبة إلى الطلاب. وقصور في برامج إعداد معلمي التاريخ وتأهيلهم وتدريبهم في النواحي العملية،أو لم تتح البرامج للمعلمين الفرصة الكافية لممارسة هذه المهارات عمليا وبالتالي بقيت معرفتهم بهذه المهارات نظرية فجاءت درجة ممارستهم بهذا الشكل.

- **النتائج المتعلقة بالمجال الأول : استخدام المصادر والمراجع التاريخية**

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال وللمجال عموما، والجدول (٤) يوضح ذلك

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة افراد عينة الدراسة لمهارات مجال (استخدام المصادر والمراجع التاريخية) وللمجال عموما مرتبا تنازليا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	تدريب الطلاب على جمع المعلومات باستخدام أكثر من مصدر ومرجع تاريخي.	1.65	0.77
2	3	إرشاد الطلاب إلى كيفية الحصول على المعرفة من المصادر والمراجع التاريخية.	1.60	0. 75
3	5	تدريب الطلاب على تقييم الأدلة التاريخية.	1.50	0.74
4	1	تدريب الطلاب على التمييز بين المصادر والمراجع التاريخية .	1.40	0.74
5	4	تدريب الطلاب على كيفية التحقق من المعلومات التاريخية من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع التاريخية ذات العلاقة.	1.30	0.74
		بدرجة قليلة	1.50	٠.٧٤

يتضح من الجدول (٤) أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي لمجال(استخدام المصادر والمراجع التاريخية) كانت بدرجة قليلة إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال عموما (1.5).

يلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تتراوح ما بين (- 1.65 1.30) وقد تبين أن جميع الفقرات التي تمارس من قبل معلمي التاريخ

في المرحلة المتوسطة حصلت على درجة قليلة ، كما يظهر من الجدول (4) أن الفقرة رقم (2) والتي تنص على (تدريب الطلاب على جمع المعلومات باستخدام أكثر من مصدر ومرجع تاريخي) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.65) وانحراف معياري (0.77) في درجة ممارسة معلمي التاريخ لها. وربما يرجع إلى قيام المعلمين بتكليف الطلاب القيام بواجبات بيتيه من خلال القيام بكتابة الأبحاث والتقارير دون النظر إلى المراجع التي تم استخدامها من قبل الطلاب أهي مراجع أم مصادر، بينما حصلت الفقرة (4) على المرتبة الأخيرة من بين مجالات هذا المجال بمتوسط حسابي مقداره(1.30) وانحراف معياري (0.74) والتي تنص على (تدريب الطلاب على كيفية التحقق من المعلومات التاريخية من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع التاريخية ذات العلاقة). وربما يرجع إلى أن المعلمين لا يرون أن المتعلمين مطالبين في التحقق من المعلومات التاريخية التي يتم إحضارها أو التي يدرسونها داخل الفصل وان هذا من اختصاص المؤرخين والمؤلفين. وهذا يتعارض مع ما نادى مشروع ولاية كولورادو لمعايير محتوى التاريخ باستخدام المصادر والمراجع التاريخية (Colorad Model,1995).

- **النتائج المتعلقة بالمجال الثاني : استخدام الوسائل التعليمية التاريخية .**

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استخدام الوسائل التعليمية التاريخية . والجدول (٥) يوضح ذلك

الجدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لمهارات المجال (استخدام الوسائل التعليمية التاريخية) وللمجال عموما مرتبا تنازليا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
١	٢	تشجيع الطلاب على عمل ملف للإحداث التاريخية .	١.٨٠	٠.٨٣
٢	٤	تدريب الطلاب على قراءة الخرائط التاريخية وتفسيرها	١.٨٠	٠.٧٩
٣	٣	إتاحة الفرصة أمام الطلاب بتمثيل الأحداث التاريخية من خلال قصص ومسرحيات ومشاهد تمثيلية .	١.٧٥	٠.٨٤
٤	١	تدريب الطلاب على رسم الخرائط التاريخية .	١.٦٥	٠.٧٨
٥	٥	تدريب الطلاب على استخدام الأطلس التاريخى .	١.٥٠	٠.٨١
بدرجة متوسطة			١.٧٠	٠.٨١

يتضح من الجدول (٥) أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي (لمجال استخدام الوسائل التعليمية التاريخية) كانت بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال عموما (١,٧٠).

يلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تتراوح ما بين (١,٨٠ - ١,٥٠) وقد تبين أن جميع الفقرات التي تمارس من قبل معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة كانت بدرجة متوسطة ما عدا الفقرة رقم (٥) والفقرة رقم (١) وقد حصلت الفقرة رقم (٥) على المرتبة الخامسة بدرجة قليلة من بين مجالات هذا المجال بمتوسط حسابي مقداره (١,٥٠) بدرجة متوسطة وانحراف معياري(٠,٨١) والتي تنص على (تدريب الطلاب على استخدام الأطلس التاريخي) وربما يعود ذلك إلا أن الأطلس التاريخي غير متداول في الاستخدام بين المعلمين والطلاب لعدم معرفتهم به وتوفره بالمدارس.

بينما حصلت الفقرة (٢) على المرتبة الأولى من بين مجالات هذا المجال بمتوسط حسابي مقداره(١,٨٠) ممارسة بدرجة مرتفعه ، وانحراف معياري (٠,٨٣) والتي تنص على (تشجيع الطلاب على عمل ملف للإحداث التاريخية) وربما يعود ذلك إلى أن التقويم المستخدم في المدارس تقويم شامل ومستمر يتطلب أن يكون هناك ملف لكل مادة يقوم بإعداده الطالب ويشرف عليه المعلم.

- **النتائج المتعلقة بالمجال الثالث: التسلسل الزمني التاريخي**

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال: التسلسل الزمني التاريخي ، والجدول (٦) يوضح ذلك

الجدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (التسلسل الزمني التاريخي) وللمجال عموما مرتبا تنازليا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
١.	٢	تمكين الطلاب من ربط الأحداث التاريخية بجذورها في الماضي	٢.٦٧	٠.٧٥
٢.	٥	تدريب الطلاب على قياس الزمن بأكثر من نظام تقويمي.	٢.٦٠	٠.٦٧
٣.	١	تدريب الطلاب على التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل	٢ .٥٠	٠.٦٧
٤.	٤	تدريب الطلاب على التنبؤ بالأحداث المستقبلية.	٢.٣٠	٠.٦٩
٥.	٦	تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين المفاهيم الزمنية (الحقبة ، والقرن ، والعقد).	٢.٢٩	٠.٧٣
٦.	٣	تنمية قدرة الطلاب على ترتيب الأحداث زمنيا.	٢.٢٠	٠.٧٥
بدرجة مرتفعة			٢.٣٥	٠.٧١

يتضح من الجدول (٦) أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي كانت بدرجة كبيرة إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال عموما (٢,٣٥). ويلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تتراوح ما بين (٢,٦٧ . ٢,٢٠) وقد حصلت الفقرة (٢) على المرتبة الأولى من بين مجالات هذا المجال بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٧) ممارسة بدرجة كبيرة، وانحراف معياري(٠,٧٥) والتي تنص على(تمكين الطلاب من ربط الأحداث التاريخية بجذورها في الماضي) . وربما يعود إلى طبيعة المادة التاريخية المتسلسلة في طريقة عرضها من خلال الكتاب المدرسي والى أن المعلمين يعتبرون ذلك من أساسيات تدريس مادة التاريخ نوالا تاهليهم الجامعي المرتبط بالتدرج في استعراض تاريخ الأمم والشعوب من العصور القديمة إلى المتوسطة والحديثة والمعاصرة فتتكون لديهم معلومات كافية عن التدرج التاريخي.

بينما حصلت الفقرة (٣) على المرتبة السادسة من بين مجالات هذا المجال بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٠) بدرجة ممارسة مرتفعة، وانحراف معيارِي(٠,٧٥) والتي تنص على(تنمية قدرة الطلاب على ترتيب الأحداث زمنيا).وهذا يتوافق مع دراسة المرجي (١٩٩٨) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات بتصنيف الأحداث زمنيا إلى درجة متوسطة، ربما يعود ذلك إلى ارتباطها بالفقرة السابقة من خلال ربطها بالماضي يتطلب ترتيبها حسب الأزمان التاريخية التي حدثت فيها. وهذا ما تم الإشارة إلية

(waring&Robinson,2010). في التعرف على كيفية حدوث الأحداث التاريخية على مر الأزمان، وتحليل الأحداث التاريخية.

- **النتائج المتعلقة بالمجال الرابع : التحليل والتفسير التاريخي.**

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التحليل والتفسير التاريخي ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لمهارات المجال (التحليل والتفسير التاريخي) وللمجال عموما مرتبا تنازليا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
١.	١	تدريب الطلاب على تحديد مدى مصداقية الحدث التاريخي.	١.٩٥	٠.٧٤
٢.	٥	تنمية القدرة على صياغة فرضيات حول الحدث التاريخي.	١.٧٨	٠.٧٩
٣.	٣	تدريب الطلاب على التمييز بين الحقائق والتفسيرات التاريخية.	١.٧٧	٠.٧٨
٤.	٢	تدريب الطلاب على مقارنة المضامين الواردة بالمحتوى التاريخي من عدة مصادر تاريخية.	١.٧٦	٠.٧٦
٥.	٤	تنمية القدرة على تحديد العلاقة بين أسباب ونتائج الحدث التاريخي وتحليله.	١.٧٥	٠.٧٣
		بدرجة متوسطة	١.٨٠	٠.٧٦

يتضح من الجدول (٧) أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي كانت بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال عموما (1.80). كما يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تتراوح ما بين (١,٩٥- ١,٧٥) وقد بلغ عدد الفقرات التي تمارس من قبل معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة بدرجة متوسطة خمس فقرات،.وقد حصلت الفقرة رقم (١)على المرتبة الأولى من بين مجالات هذا المجال بمتوسط حسابي مقداره (١,٩٥) ممارسة بدرجة كبيرة، وانحراف معياري(٠,٧٤) والتي تنص على (تدريب الطلاب على تحديد مدى مصداقية الحدث التاريخي). ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه المهارات ترتبط بمهارات التفكير وان المعلمين حصلوا على دورات تدريبية لها علاقة بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من خلال توجه وزارة التربية والتعليم بعمل الدورات لهم(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٤).

وحصلت الفقرة (٤) على المرتبة الخامسة من بين مجالات هذا المجال بمتوسط حسابي مقداره(١,٧٦) ممارسة بدرجة كبيرة، وانحراف معياري (٠,٧٦) والتي تنص على (تنمية القدرة على تحديد العلاقة بين أسباب ونتائج الحدث التاريخي وتحليله.) وهذا يتوافق مع دراسة (Steam,Seixas&Wineburg,2000). في تحديد مصداقية الحدث التاريخي، والتمييز بين الحقائق والتفسيرات التاريخية، ومع ما أشارت إليه دراسة (الصفدي ، ١٩٩٩) بأهمية إدراك علاقة السبب والنتيجة وربما يرجع ذلك إلى أن عملية الربط بين السبب والنتيجة متوفرة بالكتاب المدرسي من خلال الأسئلة والأنشطة المتوفرة، والى سهولة تطبيقها من قبل المعلمين.والى

ضرورة توفر المهارات الأساسية لدى معلمي التاريخ المتعلقة بتحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج (Litogot,1991).

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث هل هناك اختلاف في درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟**

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات وفي الأداة ككل تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفقا لمتغير المؤهل العلمي والجدول (٨) يوضح ذلك

الجدول(٨)

المجال	بكالوريوس (١٢)		بكالوريوس+ دبلوم (١٠)		ماجستير فأكثر (٨)	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
استخدام المصادر والمراجع	٧.٧	٠.٧١	٩.٧٥	٠.٩٧	٩	١.١
استخدام الوسائل التعليمية	١٢.٧٨	٠.٨٣	٩.٧٥	٠.٧٥	٨.٤٤	٠.٨٨
التسلسل الزمني التاريخي	١٠.٥٦	٠.٨٨	٨.٦٧	٠.٩٨	١٤.٤٤	٠.٨٨
التحليل والتفسير التاريخي	٧.٢	٠.٤٤	٩.٦٧	١.١	١٢.١١	٠.٩٣
الاداة ككل	٣٨.٣٩	١.٤٦	٤١.٥	٢.٧٦	٧٥.٤٨	٢,٦

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية حسب متغير المؤهل العلمي في درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي للأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها وهذا يتعارض مع ما توصلت إلية دراسة(المرجي، ١٩٩٨) بعدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التاريخ لبعض كفايات تدريس التاريخ تعزى للمؤهل العلمي، ودراسة (الصفدي،١٩٩٩) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي،.ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذو دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي لكل مجال وللمجالات كاملة .

الجدول (٩)ANOVA تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التاريخي على المجالات والأداة ككل

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استخدام المصادر والمراجع التاريخية	بين المجموعات	١١١.٥٦٧	٢	٥٥.٧٨٣	٤١.١٥٢	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٣٦.٦	٢٧	١.٣٥٦		
	المجموع	١٤٨.١٦٧	٢٩			
استخدام الوسائل التعليمية التاريخية	بين المجموعات	١٢٠.٦٢٥	٢	٦٠.٣١٢	٥٤.٢٠٦	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٣٠.٠٤٢	٢٧	١.١١٣		
	المجموع	١٥٠.٦٦٧	٢٩			
التسلسل الزمني التاريخي	بين المجموعات	١٣٣.٩٦٧	٢	٦٦.٩٨٣	٥٠.٣٧٧	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٣٥.٩٠٠	٢٧	١.٣٣٠		
	المجموع	١٦٩.٨٦٧	٢٩			
التحليل والتفسير التاريخي	بين المجموعات	٦٧.٣٥٨	٢	٣٣.٦٧٩	٣١.٧٤٩	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٢٨.٦٤٢	٢٧	١.٠٦١		
	المجموع	٩٦.٠٠٠	٢٩			
الأداة ككل	بين المجموعات	٤٠٥.٧٠٠	٢	٢٠٢.٨٥٠	٤٠.٣٧١	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٣٥.٦٦٧	٢٧	٥.٠٢٥		
	المجموع	٥٤١.٣٦٧	٢٩			

يتضح من الجدول (٩):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&= 05.) تعزى لأثر المؤهل العلمي لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي لمجال استخدام المصادر والمراجع ، حيث بلغت قيمة (ف) (٤١,١٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&= 05.) تعزى لأثر المؤهل العلمي لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي لمجال استخدام الوسائل التعليمية ، حيث بلغت قيمة (ف) (٥٤,٢٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&= 05.) تعزى لأثر المؤهل العلمي لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي لمجال التسلسل الزمني التاريخي ، حيث بلغت قيمة (ف) (٥٠,٣٧٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&= 05.) تعزى لأثر المؤهل العلمي لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي لمجال التحليل والتفسير التاريخي ، حيث بلغت قيمة (ف) (٣١,٧٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&= 05.) تعزى لأثر المؤهل العلمي لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي للأداة ككل ، حيث بلغت قيمة (ف) (٤٠,٣٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) .

ولتحديد اتجاهات الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول رقم(١٠) يوضح ذلك

الجدول (١٠)

المجال	المؤهل ١	المؤهل ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
١	٢	١	١.٢٠	٠.٥٠
	٣	١	٤.٧٥	٠.٥٣
		٢	٣.٥٥	٠.٥٥
المجال	المؤهل ١	المؤهل ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
٢	٢	٣	١.٦٢٥	٠.٥٠
المجال	المؤهل ١	المؤهل ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
٣	٢	١	٢.٦٠	٠.٤٩
	٣	١	٥.٢٥	٠.٥٣
		٢	٢.٦٥	٠.٥٥
المجال	المؤهل ١	المؤهل ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
٤	٢	١	١.٠٣	٠.٤٤
	٣	١	٣.٧١	٠.٤٧
		٢	٢.٦٧	٠.٤٩
المجال	المؤهل ١	المؤهل ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
كلي	٢	١	١.٦٧	٠.٩٥.
	٣	١	٨.٩١	١.٠٢٣١٤
		٢	٧.٢٥	١.٠٦٣٢٨

- **مناقشة النتائج** :

يتضح من الجدول (١٠) لمجال "استخدام المصادر والمراجع التاريخية" أن الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس ودبلوم أفضل من على الحاصلين على

درجة البكالوريوس وان الحاصلين على مؤهل ماجستير أفضل من الحاصلين على مؤهل البكالوريوس بالإضافة إلى الحاصلين على مؤهل البكالوريوس والدبلوم.وهذا يتوافق مع دراسة أبو شنار (١٩٩٠) ويعزو الباحث ذلك إلا أن خريجي الماجستير من أولويات دراستهم الجامعية كتابة الأبحاث العلمية سواء التاريخية أو التربوية وهذا بطبيعة الحال يستدعي منهم الرجوع إلى مختلف المصادر والمراجع بالإضافة إلى قيامهم بكتابة الرسائل العلمية قبل تخرجهم من الجامعة مما كون لديهم توجه نحو الاستمرار في التنوع في استخدام المصادر والمراجع التاريخية، والحاصلين على البكالوريوس والدبلوم أفضل من البكالوريوس وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة مراد (١٩٩١) بحصول المعلمين المؤهلين تربويا على درجة أداء تدريس أكثر من غيرهم، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة موادهم الدراسية وكتابة الأبحاث العلمية ولكن لايطلب منهم كتابة رسائل جامعية مما أدى إلى استخدامهم المصادر والمراجع بدرجة اقل من الماجستير وأكثر من البكالوريوس.

أما المجال الثاني" استخدام الوسائل التعليمية التاريخية" يتضح من خلال الجدول أن الحاصلين على مؤهل البكالوريوس والدبلوم أفضل من الحاصلين على الماجستير ولا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الحاصلين على مؤهل البكالوريوس والحاصلين على البكالوريوس والدبلوم، والحاصلين على البكالوريوس والماجستير في نفس المجال.وربما يعود إلى معظم خريجي الدبلوم بعد البكالوريوس هم من خريجي كليات التربية ويطلب منهم إعطاء حصص تطبيقية داخل المحاضرات الجامعية بالإضافة إلى وجود مواد تربية عملية تتطلب منهم الدوام في المدارس ويتابعوا من قبل مدرسين مؤهلين يحملون الدرجات العلمية يطلب منهم تقديم حصص نموذجية مستخدمين الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية ، مما جعلهم يدكون أهمية الوسيلة التعليمية في إيصال المعلومة إلى طلبتهم. وان الحاصلين على البكالوريوس لديهم الرغبة في استخدام الوسائل التعليمية من تحمسهم للعمل ومحاولتهم استخدام الوسائل لإضفاء المتعة إلى دروسهم وإشغال طلابهم بكامل وقت الحصة. أما الماجستير فربما يرون مستوى تحصيلهم العلمي يغني عن استخدامهم للوسائل التعليمية وأنها تكون للمعلمين المبتدئين.

أما المجال الثالث" التسلسل الزمني التاريخي" يتضح من خلال الجدول أن الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس ودبلوم أفضل من على الحاصلين على درجة البكالوريوس وان الحاصلين على مؤهل ماجستير أفضل من الحاصلين على مؤهل البكالوريوس بالإضافة إلى الحاصلين على مؤهل البكالوريوس والدبلوم،ويعزو الباحث ذلك إلى أن الحاصلين على الماجستير يدركون أكثر من غيرهم أهمية هذا المجال وذلك من خلال دراساتهم في الماجستير وتنوع تخصصاتهم العلمية حسب الفترة الزمنية من التاريخ القديم والمتوسط والحديث،مما يجعل التسلسل الزمني التاريخي له أهميته بشكل اكبر لديهم من المؤهلات السابقة.

أما المجال الرابع" التحليل والتفسير التاريخي" يتضح من خلال الجدول أن الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس ودبلوم أفضل من الحاصلين على درجة

البكالوريوس وان الحاصلين على مؤهل ماجستير أفضل من الحاصلين على مؤهل البكالوريوس بالإضافة إلى الحاصلين على مؤهل البكالوريوس والدبلوم ويعزو الباحث ذلك إلى أن الحاصلين على الماجستير تكونت لديهم قاعدة معرفية باستخدام مهارات التفكير العليا من التحليل والتفسير بشكل أكثر من غيرهم سواء من خلال الدورات التي تقدم من قبل وزارة التربية والتعليم بالإضافة إلى دراستهم التخصصية التاريخية والتي يعتبر التحليل والتفسير التاريخي من بديهيات المعرفة لديهم، والى الجدية بشكل اكبر من غيرهم في الواجبات التي تطلب منهم مما انعكس على طلابهم. وان الحاصلين على البكالوريوس والدبلوم لديهم معرفة تطبيقية أكثر من البكالوريوس حصلوا عليها من خلال التحاقهم بدراسة الدبلوم.

ولذا يتضح من الجدول الكلي أن الحاصلين على المؤهل العلمي الماجستير أفضل من الحاصلين على بكالوريوس ودبلوم والحاصلين على البكالوريوس.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل هناك اختلاف في درجة ممارسة مهارات التفكير لدى معلمي التاريخ تعزى لمتغير مدة الخبرة ؟**

للإجابة عن السؤال استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي حسب متغير الخبرة على المجالات والأداة ككل والجدول (١١) يوضح ذلك

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي حسب الخبرة

المجال	أقل من (5 سنوات)		من(5- 10سنوات)		أكثر من (10سنوات)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف	المتوسط الحسابي	الانحراف	المتوسط الحسابي	الانحراف
استخدام المصادر والمراجع	٧.٦٧	٠.٧١	٩.٧٥	٠.٩٧	٩	١.١١
استخدام الوسائل التعليمية	١٢.٧٨	٠.٨٣	٩.٧٥	٠.٧٥	٨.٤٤	٠.٨٨
التسلسل الزمني التاريخي	١٠.٥٦	٠.٨٨	٨.٦٧	٠.٩٨	١٤.٤٤	٠.٨٨
التحليل والتفسير التاريخي	٧.٢٢	٠.٤٤	٩.٦٧	١.١	١٢.١١	٠.٩٢
الأداة ككل	٧٦.٤٤	٣.١٣	٧٥.٦٧	٢.٦٧٧	٩٦.٢٢٧	٤.٠٦

يتضح من جدول (١١) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الخبرة في درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي للأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها تعزى لمتغير الخبرة. وهذا يتعارض مع ما توصلت إلية دراسة(الصفدي،١٩٩٩) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة،ويتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (المرجي،١٩٩٨) بوجود فروق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) في درجة ممارسة معلمي التاريخ لبعض كفايات تدريس مادة تخصصهم، تعزى للخبرة التعليمية.

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات وفي الأداة ككل تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفقا لمتغير الخبرة ، والجدول (١٢) يوضح ذلك

الجدول (١٢) : تحليل التباين لأثر الخبرة على درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التاريخي على المجالات والأداة ككل ANOVA

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استخدام المصادر والمراجع	بين المجموعات	١٣٦.٣٢٨	٢	٦٨.١٦٤	٤٧.٠٢	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٣٩.١٣٩	٢٧	١.٤٥٠		
	المجموع	١٧٥.٤٦٧	٢٩			
استخدام الوسائل التعليمية	بين المجموعات	٨٩.٨٣٩	٢	٤٤.٩١٩	٦٧.٢٨	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٨.٠٢٨	٢٧	٠.٦٧		
	المجموع	١٠٧.٨٦٧	٢٩			
التسلسل الزمني التاريخي	بين المجموعات	١٧٣.٨٥٦	٢	٨٦.٩٢٨	١٠١.٥٦	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٢٣.١١١	٢٧	٠.٨٦		
	المجموع	١٩٦.٩٦٧	٢٩			
التحليل والتفسير التاريخي	بين المجموعات	١٠٧.٥٥٦	٢	٥٣.٧٧٨	٦٢.٨٣	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٢٣.١١١	٢٧	٠.٨٦		
	المجموع	١٣٠.٦٦٧	٢٩			
الأداة ككل	بين المجموعات	٢٥٧٩.٤٢٢	٢	١٢٨٩.٧١١	١٢٠.٧٢	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٢٨٨.٤٤٤	٢٧	١٠.٦٨٣		
	المجموع	٢٨٦٧.٨٦٧	٢٩			

يتضح من الجدول (١٢) :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=05.) تعزى لأثر الخبرة في درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات استخدام المصادر والمراجع، حيث بلغت قيمة (ف) (٤٧,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=05.) تعزى لأثر الخبرة في درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات استخدام الوسائل التعليمية، حيث بلغت قيمة (ف) (٦٧,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=05.) تعزى لأثر الخبرة في درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التسلسل الزمني التاريخي ،حيث بلغت قيمة (ف) (١٠١,٥٦)عند مستوى دلالة (٠,٠٠) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=05.) تعزى لأثر الخبرة في درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التحليل والتفسير التاريخي ،حيث بلغت قيمة (ف) (٦٢,٨٣)عند مستوى دلالة (٠,٠٠) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=05.) تعزى لأثر الخبرة في درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي للأداة ككل ،حيث بلغت قيمة (ف) (١٢٠,٧٢)عند مستوى دلالة (٠,٠٠) .

ولتحديد اتجاهات الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك

الجدول(١٣)

المجال	الخبرة ١	الخبرة ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
١	٢	١	٢.٠٨	٠.٥٣
	٣	١	٥.٤٤	٠.٥٧
		٢	٣.٣٦	٠.٥٣
المجال	الخبرة ١	الخبرة ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
٢	١	٢	٣.٠٣	٠.٣٦
		٣	٤.٣٣	٠.٣٨
المجال	الخبرة ١	الخبرة ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
٣	١	٢	١.٨٩	٠.٤١
	٣	١	٣.٨٩	٠.٤٤
		٢	٥.٧٨	٠.٤١
المجال	الخبرة ١	الخبرة ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
٤	٢	١	٢.٤٤	٠.٤١
	٣	١	٤.٨٩	٠.٤٤
		٢	٢.٤٤	٠.٤١
المجال	الخبرة ١	الخبرة ٢	فروق الأوساط	الخطأ المعياري
الكلي	١	٢	٠.٧٨	١.٤٤
	٣	١	١٩.٧٨	١.٥٤

• **تفسير النتائج** :

يتضح من الجدول (١٣) لمجال "استخدام المصادر والمراجع التاريخية" أن المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية من ١٠٦ سنوات أفضل من المعلمين الذين لديهم خبرة من ١-٥ سنوات، وان الذين لديهم خبرة ١١ سنة فأكثر أفضل من الذين لديهم خبرة من ١-٥ ومن ٦-١٠، هذا يتوافق مع ماتوصلت إليه دراسة أبو شنار (١٩٩٠) في فاعلية معلمي التاريخ أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس ودراسة(المرجي،١٩٩٨) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (&=05.) في درجة ممارسة معلمي التاريخ لبعض كفايات تدريس مادة تخصصهم، تعزى للخبرة التعليمية لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة من (١٠٦ سنوات) من خلال ملاحظتهم الصفية.

ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية الخبرة التدريسية ودورها في ممارسة المهارات المتنوعة من قبل معلمي المادة الدراسية، وان معلمي الخبرة العالية اطلعوا على مصادر ومراجع متنوعة تاريخية خلال سنوات تدريسهم التي تجاوزت ١١ سنة فكلما زادت الخبرة زادت المعارف لديهم واطلاعهم على الكثير منها بحكم تطوير المناهج كل فترة زمنية مما يستدعي منهم الاطلاع والمتابعة لكل المعلومات الجديدة وينطبق هذا على معلمي الخبرة الأقل من ١٠٦ سنوات.

أما المجال الثاني" استخدام الوسائل التعليمية التاريخية" يتضح من خلال الجدول أن الذين لديهم خبرة من ١٠٥ أفضل من الذين لديهم خبرة من ١٠٦ ومن الذين لديهم خبرة ١١ سنة فأكثر. وانه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين المعلمين الذين لديهم خبرة من ٦-١٠ والذين لديهم ١١ سنة فأكثر. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (France,2000) ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين المبتدئين في العملية التدريسية لديهم حماس كبير نحو استخدام كل ما تعلموه خلال الدراسة الجامعية وبالذات في الوسائل التعليمية لأنهم يرونها

تغطي جزء كبير من وقت الحصة لديهم ،ولا يرغبون في إيجاد وقت دون إشغاله تجنبا لحدوث فوضى داخل الفصل، ومحاولة منهم لإثبات وجودهم وحماسهم أمام المعلمين الأكثر خبرة منهم، وربما لأنهم يجدون التشجيع من الإدارة . أما المعلمين الآخرين ذوي الخبرات الأخرى من ١٠-٦ ومن ١١ فأكثر فربما يعتقدون أن خبرتهم وعلمهم يغنيهم عن استخدام الوسائل التعليمية وهم الأقدر على ضبط الطلاب من خلال قدرتهم على إشغال الطلاب في حال الانتهاء من الدرس.

أما المجال الثالث" التسلسل الزمني التاريخي" يتضح من خلال الجدول أن الذين لديهم خبرة من ١-٥ أفضل من الذين لديهم خبرة تدريسية من ١٠-٦، وان الذين لديهم خبرة ١١ سنة فأكثر يتفوق على الذين لديهم خبرة من ١-٥ ومن ١٠-٦. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة ١١ سنة فأكثر لديهم قدرة في تسلسل المادة التاريخية زمنيا من خلال اطلاعهم على العديد من الكتب الدراسية السابقة للمراحل التعليمية، ورغبتهم في الاستمرار في عملهم يجعلهم جادين بصورة جيدة في المتابعة والاستخدام الأمثل لهذه المهارات. أما الذين لديهم خبرة من ٦- ١٠ فربما أنهم غير مدركين لأهمية التسلسل التاريخي من الناحية الزمنية، أو أنهم يبحثون عن مجال أخر للعمل مما يجعل التركيز لديهم ليس بالمستوى المطلوب ، أما المعلمين الذين خبرتهم من ١- ٥ فربما يتقيدون بطريقة عرض الكتاب المدرسي الموجود بين أيدي الطلاب فيتبعوا نمط التأليف المتسلسل لأحداث التاريخية.

أما المجال الرابع" التحليل والتفسير التاريخي" يتضح من خلال الجدول أن الذين لديهم خبرة من ١٠-٦ أفضل من الذين لديهم خبرة من ١-٥ وان الذين لديهم خبرة ١١ سنة فأكثر أفضل من الذين لديهم خبرة من ١-٥ ومن ١٠-٦. وهذا يتوافق مع ما توصلت إلية دراسة(المرجي،١٩٩٨) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي التاريخ لبعض كفايات تدريس مادة تخصصهم، تعزى للخبرة التعليمية لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة من (١٠-٦ سنوات) من خلال ملاحظتهم الصفية.ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا المجال يتعلق بمجالات التفكير العليا وان تطبيقه وممارسته بحاجة إلى خبرة تدريسية اكتسبت لديهم من خلال سنوات عملهم على كيفية ممارسته داخل الغرفة الصفية من خلال وقت محدد للحصة ويتفاعل الطلاب معها، فربما الخبرة لها دور رئيس في سرعة ومقدرة المعلم على تحليل الأحداث التاريخية وتفسيرها، وهذا لم يتوفر بشكل مساوي لدى معلمي الخبرة من ١-٥.

لذا يتضح من الجدول الكلي أن الذين لديهم خبرة تدريسية ١١ سنة فأكثر أفضل من الذين لديهم خبرة تدريسية من ١-٥ سنوات ، والذين لديهم خبرة تدريسية من ١-٥ أفضل من الذين لديهم خبرة من ١٠-٦، ولا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الذين لديهم خبرة تدريسية من ١٠-٦ والذين لديهم خبرة ١١ سنة فأكثر.

- **توصيات الدراسة** :

- تضمين مناهج وكتب التاريخ للمرحلة المتوسطة قضايا ومشكلات تحفز كلا من المعلمين والطلبة على استخدام مهارات التفكير التاريخي.
- تعزيز استخدام مهارات التفكير التاريخي من خلال الاهتمام بالدورات التدريبية لمعلمي التاريخ
- إعادة النظر في أهداف برامج إعداد معلمي التاريخ بحيث تركز على مهارات التفكير التاريخي.
- تخصيص مساقات خاصة في كليات التربية حول مهارات التفكير التاريخي وطرق تنميتها لدى الطلبة.
- تضمين أدلة المعلمين دروساً قابلة للتطبيق وتساعد المعلم في استخدام وممارسة مهارات التفكير التاريخي.

- **المراجع العربية** :

إبراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩). آفاق جديدة في تدريس التاريخ . **مجلة أبحاث اليرموك** العدد(٦٣)، ١٤- ٢٥.

أبو حلو يعقوب، ومرعي توفيق ، والطيطي صالح ، وأبو شيخه عيسى (١٩٩٤). العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

أبو حلو، يعقوب، مرعي، توفيق، والخريشة،علي(٢٠٠٥). مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية. الكويت،الجامعة العربية المفتوحة.

أبو سرحان،عطية عودة (٢٠٠٠). دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية الطبعة الأولى،عمان ،دار الخليج للنشر والتوزيع.

أبو شنار، إبراهيم (١٩٩٠) . تقويم فاعلية معلم التاريخ في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء ولواء مأدبا ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

احمد،والي (٢٠٠٦). اثر استخدام مدخل التراث في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى الطالب معلم الدراسات الاجتماعية بكلية التربية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،ع(٦)،يناير، ٣٤٥- ٣٧٥.

تيرنر، توماس ن.(٢٠٠٥). الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية. ت.فخري رشيد خضر. دبي: دار القلم.

جامل،عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٢). طرق تدريس المواد الاجتماعية ، الطبعة الأولى ،عمان ،دار المناهج للنشر والتوزيع.

الجمل،علي(٢٠٠٥). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. القاهرة:عالم الكتب.

حبيب، مجدي عزيز(٢٠٠٤). تعليم التفكير في عصر المعلومات، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.

الحميدان، إبراهيم(٢٠٠٥).التدريس والتفكير. ط(١)، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الخريشة،علي ،الصفدي حسين(٢٠٠١). معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بالجامعات الأردنية لمهارات التفكير التاريخي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ١٧(٣) ١١٩- ١٤٦.

الخريشه، علي كايد(١٩٩٨). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ واثر متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص فيها، جرش للبحوث والدراسات،٣(١)،١٣٥- ١٧١.

الخريشه، علي كايد(٢٠٠٤). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة والعشرون العدد(٢١) ،١٤٩- ١٨٢.

ريان ، فكري حسن(٢٠٠٤). التدريس(لهدافه، وأسسه، واساليبة، وتقويم نتائجه، وتطبيقاته) ط(٥٩)، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون ، حسن حسين .(٢٠٠١). مهارات التدريس " رؤية في تنفيذ التدريس " ، القاهرة : عالم الكتب

سعادة، جودت(٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات من الأمثلة التطبيقية) ، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع .

السكران ، محمد (١٩٨٩). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، عمان، دار الشروق.

الصعوب، ماجد(٢٠٠٣).درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي. رسالة ماجستير غي منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الصفدي، حسين (١٩٩٩) . مستوى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية لمهارات البحث والتفكير التاريخي ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

عبد الوهاب، علي جودة محمد(١٩٩٧).تقويم المهارات الأساسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق : المجلد الثاني، العدد السابع والعشرون، الجزء الأول. ١٢٣- ١٤٤.

الغبيسي ، محمد عبد القادر(٢٠٠١). تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي، الإمارات العربية المتحدة، العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

القاسم،وجيه (٢٠٠٠). "كيف نطور تفكير الطلبة من خلال مهارات العلم"، رسالة المعلم المجلد (٤٠)، العدد الثالث ، ٢٦- ٤٧.

القداح،محمد(٢٠١١). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين وممارستهم لها.المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد(٧) عدد(١). الأردن، جامعة اليرموك،٧٧- ٩٥.

محمد، ولاء صلاح (٢٠٠٦). فاعلية طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

مراد، سمير (١٩٩١). تقويم منهاج الجغرافية في المرحلة الإعدادية في سوريا ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق: سوريا .

مرجي، أحمد (١٩٩٨). درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات تدريس مادة تخصصهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد الأردن .

مفيز الدين، عبدالحميد (١٩٨٥). تقويم أداء معلم التاريخ في استخدام بعض الوسائل التعليمية بالصف الثاني الإعدادي بالبحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨م). الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي). تونس: الناشر.

موسى، شيرين (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وميولهم نحو المادة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. مصر.

الهباد ، فهد بن فالح عقيل 2010) .فعالية استخدام مدخل التراث في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية -مصر ،ع ٢٨، ١٢٦- ١٦٥ .

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٤).التوثيق التربوي، مركز التطوير التربوي. الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية. السعودية.

- **المراجع الأجنبية** :

Barbiero,joseph,(1996).A study of desired national standards for united states history in Connecticut public schools(history education)**. Dissertation Abstract International, DAI vol 57**,(09)A.212-216.

Barton, D,(2002)."Oh,that's tricky piece':Children,mediated action, and the tools of historical time. **The Elementary School Journal**, 103(2),161-183.

Colorado Model Content Standards for History(1995).Available at: Retrieved,November,17,2010,from:http;//www.Colorado standards.com.

Doppen,france,(2000).teaching and Learning multiple perspectives: he atomic bomb, **The Social Studies**, Retrieved, November, 17,2010,from. http://www.highbean.com.

Eggen.p and Kauchak,D,(1996).Strategies for teachers: **thinking content and thinking skills**. Boston: Allen and Bacon.

Forsgren,jens(1997). An examination of factors affecting secondary teachers Levels of use of the " national standards of united states history (history instruction**, Dissertation Abstract International, DAI vol 58**,(06).118-122.

Francis, mann(1992). Authentic evaluation in history " O,A,H **magazine of histore**,vol,6.no.4.345-374.

Frans,H,(2002). Beginning Social Studies Teachers Use of Technology in Teaching of History.**Dissertation Abstract International, DAI vol 56**,(04).A,453-460

Greene,stuart,(1994)" The Problems of Learning to Think Like Historian :Writing History in The Culture of Classroom" **Educational Psychologist,** vol. 29,no.2. 89-96.

Heyking,Amy,(2004).Historical Thinking in The Elementary Years. Canadian social studies,. **special issue: social studies research and teaching in elementary schools**. vol 39,n1,1-13.

Kathryn, T .and Luther, W, (1994) "Learning to Think Historically " **Educational Psychologist**, Vol 29,No.2, . 71-77.

Kay, Treiber, (1998). Teaching Historical Thinking to Elementary and Middle School Students, **Price Laboratory School Professional Development** .

Levstik,Linda and barton,Keith,(1996).they still use some of their past: historical salience in elementary children's chronological thinking" **curriculum studies**. Vol.60-09A.14-19.

Litogot, Sondra, A (1991) " Using Higher Order Skills in American History " **The Social Studies** ,Vol.82.No.1,.22-25.

Lumpkin, Cynthia, (1991) "Effect of Teaching Critical Thinking Skills on The Critical Thinking Ability, Achievement, and Retention of Social Studies Content by Fifth and Sixth Graders" **Dissertation Abstracts International** , Vol.51 , No.11,p.3694.

Marius , Richard (1989) **A Short Guide to Writing about History**, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, Printed in the United Kingdom.

National Center for History in The School(2005).National Standers for History, **Historical Thinking standards**, Retrieved, November, 17,2010, from : www.sscnt,edu//nchs/ Standards/Thinking-5-12 htm.

National Council for The Social Studies (1994) A vision of Powerful Teaching and Learning in The Social Studies :Building Social Understanding and Civic Efficacy, **The Curriculum Standards For Social Studies** . 157- 177 . Washington. D.C .

National Standards for History(2002). Retrieved from The Worldof Internet:http://WWW.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/ thinking(5-11-2011) htm,August.

Newmann, Freed, M. (1991). Promoting Higher- Order Thinking Skills in Social Studies: overview of A study of 16 High school Departments. **Theory and Research in Social Education**, VOI. XIX, NO.4,.324-340.

Salinas,Cinthia,Bellows,E. and Liaw,L(2011). Preservice Social Studies Teachers Historical Thinking and Digitized Primary

Sources: **What They Use and Why. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**.v11,n2. Jun.184-204.

Schachter,Ronald.(2003).Bringing history to life: middle and high school students can visit the virtual past technology and Learning .

Seixas,peter(1996).Conceptualizing the growth of historical understanding. **The Handbook of Education and Human Development.** Olson,DR and Torrance,Cambridge,MA:Blackwell publishers,765-783.

Steam,p,Seixas,p,&Wineburg,S(2000).(Eds).Knowing, **Teaching and Learning History**: National and International Perspectives. New York:NYU Press.

Strading, r.(2001).teaching 20th, century curopean history, **education history teaching**,ISBN,http://book.coe:int/GB/Cat/Lts/Lis 82/htm.

VanSledright,B(2002).Confronting history's interpretative paradox while teaching fifth graders to investigate the past. **American Educational Research Journal**,39(4),1089-1115.

Waring,S&Robinson,K(2010). Developing Critical and Historical Thinking Skills in Middle Social Studies. **Middle School journal**.v42,n1,22-28.

Whitaker,douglas.(2003).the impact of Digital Images and visual Narratives on the Ability of fourth grades to engage in historical Thinking. " **Dissertation Abstracts International**, vol 64 (03)A155-160.

Yeager, Elizabeth & Davis. JR (1994) " Understanding The Knowing How of History: Elementary Student Teachers, Thinking About Historical Texts " **Journal of Social Studies Research**. Vol. 18. No.2..29- 44.

Yeager, Elizabeth Anne & Foster,S. j, and Greer,j (2002).How eight graders in england the United States view history significance. **The Elementary School Journal**,103(2),199-219.

Yeager, Elizabeth Anne and Wilson, Elizabeth, K (1997) " Teaching Historical Thinking in The Social Studies Methods Course: A Case Study" **The Social Studies**. May/Jun.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" أثر المستوى العمري و برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الإنسانية في تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين "

إعداد :

د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد

د / احمد صالح رجا نوافلـــــه

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر المستوى العمري و برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الإنسانية في تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين "

د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد د / احمد صالح رجا نوافلـــــه

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين، وإعداد برنامج تدريبي لرفع مستوى تقدير الذات لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبا من طلبة الصف السابع والتاسع والأول ثانوي موزعين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية احتوت الأولى على (٣٦) طالبا، واحتوت الثانية على (٣٦) طالبا. وخضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي تكون من (١٦) جلسة تدريبية، أما طلبة المجموعة الضابطة فلم تتلقَ أي تدريب على البرنامج، وقد استغرق تطبيق البرنامج (٦)أسابيع بواقع حصتين إلى ثلاثة حصص أسبوعيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائي (α=٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل المتعلق بتقدير الذات تعزى لأثر متغير المرحلة العمرية ولصالح الأفراد الأكبر عمرا (١٧ سنة). ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس تقدير الذات ككل البعدي يعزى لأثر متغير المجموعة، ولصالح تقديرات طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس تقدير الذات ككل البعدي تعزى لأثر التفاعل بين متغيري (المجموعة، والمرحلة العمرية).

• **المقدمة** :

يعد المتميزين الثروة الحقيقة لتقدم أي دولة، وبناء على ذلك أصبح معيار تقدم أي دولة يقاس باهتمامها ورعايتها لأبنائها المتميزين ، وبما تقدمه من أساليب حديثة في اكتشافهم ورعايتهم واستثمار طاقاتهم وتوجيهها التوجيه الأمثل، وتقديم الدعم المادي والمعنوي للوصول بهم إلى أقصى مدى ممكن من التنمية. والعناية بالمتميزين دليل على العناية بمنابع الإبداع لدى الأمة والتركيز على إظهار الطاقات البشرية الهائلة، وما دام للمتميزين طفولة تختلف وتتميز في مظاهر كثيرة عن طفولة غيرهم؛ لذا يُطلب من الباحثين والدارسين إلتنقيب عن مثل هؤلاء والتعرف على خصائصهم ومشاكلهم التي تمثل أساسا لوضع أي برنامج تربوي أو نفسي لرعايتهم، مما يمكنهم من مسايرة الحياة بصورة أفضل، ومن القيام بدور أكثر فاعلية وإيجابية نحو تقدم مجتمعاتهم (Delisle, 1984).

ولما كان تقدير الذات من العناصر الهامة والأساسية المكونة للإنسان، والذي يلعب دورا فاعلا في تحديد سلوكه وتوجهاته وبلورة تفاعلاته وممارساته، وفي تحسين نوعية حياته المستقبلية وتطورها، فقد خضع هذا المفهوم لدراسة كثير من علماء النفس والاجتماع والانثربولوجيين، إذ إن تقدير الذات أمر هام من أجل صحة الإنسان النفسية والعاطفية، فبدون وجود قدر معين من تقدير الذات من الممكن أن تكون الحياة شاقة ومؤلمة إلى حد كبير، مع عدم إشباع كثير من الحاجات الأساسية، فالمشاعر والأحاسيس التي يملكها الفرد تجاه نفسه هي التي

تكسبه الشخصيةٍ القوية المتميزة أو تجعله سلبيا خاملاً؛ إذ إن عطاءه وإنتاجه يتأثر سلباً وإيجاباً بتقديره لذاته، فبازدياد المشاعر الإيجابية التي يملكها الفرد تجاه نفسه يزداد تقديره لنفسه، وبقدر ازدياد المشاعر السلبية التي يملكها الفرد تجاه نفسه يقل تقديره لنفسه (الدسوقي، ٢٠٠٤).

ولتقدير الذات أهمية في تشكيل سلوك الفرد وتحديده ليتصرف مع الناس وفق فكرته عن نفسه، فيعمل تقدير الفرد لذاته كقوة دافعة لمواجهة الحياة بجد ونشاط، حيث يستسلم الفرد أمام مواقف الحياة عندما يكون تقديره لذاته سالبا، بينما يلعب تقدير الذات المرتفع دورا هاما في توافق الفرد وصحته النفسية. فاحترام الفرد لذاته ينبع من النفس رغم تأثره بالعوامل المحيطة، فإذا اخترنا لأنفسنا التقدير، وأكسبناها الاحترام فإننا اخترنا لها الطريق المحفز لبناء التقدير الذاتي المطلوب، بينما الإنسان الذي يعتمد على الآخرين في تقديره لذاته قد يفقد يوما هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته؛ لذا لابد أن ينبعث الشعور بالتقدير من الداخل، وليس من مصدر خارجي(شلتز، ١٩٨٣).

واجري العديد من الدراسات حول أعداد برامج لرفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين، فقد أشارت دراسة ريسونر(Reasoner,٢٠٠٥) التي هدفت إلى تقييم برنامج تدريبي سلوكي يعمل على رفع تقدير الذات في معالجة السلوكيات غير الاجتماعية والمشكلات الأكاديمية لدى الطلبة الذين يعانون من تقدير ذات منخفض في المدارس الأساسية، تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذين حصلوا على درجات منخفضة بتطبيق مقياس تقدير الذات والبالغ عددهم (٦٨) طالبا، ولأغراض الدراسة استخدم الباحث مقياسا لتقدير الذات ثم طبق الباحث البرنامج عليهم والمشتمل على (١٥٠) جلسة بمعدل ثلاثة جلسات أسبوعيا، وتضمنت ثلاثة أهداف فرعية، هي: تقدير الذات، والإحساس بالانتماء، والإحساس بالقدرة. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في رفع مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

كما قام دالغاس(Dalgaz,٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير فاعلية برنامج تقدير الذات على الأطفال في سن المدرسة، وتأثيره على صحة الطفل، وعلى أدائه المدرسي وعلى الإنتاجية. وشمل البرنامج المتغيرات التي تطرأ على تقدير الذات، وعلاقة ذلك بتطوير المهارات الاجتماعية العامة لدى الأطفال، ودعم الأهل والأصدقاء. وأجريت الدراسة على عينة شملت (٩٨) طفلا من طلاب الصفين: الخامس والسادس، وقد استخدم مقياس كوبر سميث(Coppersmith) لتقدير الذات في الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد الدراسة. وأشارت المتوسطات الحسابية إلى أن تقدير الذات يتطور مع مرور الزمن كلما تقدم الفرد بالعمر خاصة في المهارات الاجتماعية والمهارات العامة. كما أن تطور تقدير الذات في تلك المجالات كان أكبر لدى الإناث مقارنة بالتطور عند الذكور. كما تبين أن تطوير تقدير الذات لدى الأطفال الذين لديهم أصدقاء كان أفضل مقارنة بالأطفال الذين ليس لديهم أصدقاء.كما أشارت النتائج إلى أن الوضع الاقتصادي كان له تأثير سلبي على تقدير الذات لدى

الأطفال. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطوير تقدير الذات اعتمادا على عرق الآباء(أصلهم)، بل تعزى إلى دعمهم.

وقام أندور جوملي وآخرون (Gumley et al,2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى المعتقدات السلبية الخاصة بالاضطراب العقلي وتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٤ فردا تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تلقت العلاج المعتاد والمجموعة الثانية تعرضت للعلاج المعرفي السلوكي. واشتملت أدوات الدراسة على: استبيان المعتقدات السلبية لبير تشود، ومقياس تقدير الذات لروز نبرح. وأسفرت نتائج الدراسة خلال فترة المتابعة للانتكاسة والتي استمرت ٣شهور من نهاية العلاج عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التقييمات السلبية حول المرض العقلي. وتحسن في تقدير الذات لدى الأفراد الذين تعرضوا للعلاج المعرفي السلوكي. كما أشارت النتائج إلى التردي أثناء فترة المتابعة بعد انتهاء العلاج مرتبط بدرجة كبيرة بمدى تطور التقييمات السلبية حل أعراض المرض وتقديره لذاته.

- **مفهوم تقدير الذات** :

ذكر وليم جيمس (William James) أن الفرد يشعر بعاطفة معينة نحو الأمور الهامة بالنسبة له، ويعتمد شعوره نحو ذاته على ما يدّعيه من نجاحات إلى ما يدّعيه من طاقات لديه وطموح وأهداف وقيم (Bukatko & Dachler, ٢٠٠٤)؛ فعندما يحقق الفرد نجاحا أعلى من توقعه وطموحه يشعر بمشاعر جيدة نحو ذاته، وإلا فإنه يشعر بمشاعر سيئة نحو ذاته.

كما يعرف ودمان وديركن ورامسد (Wadman & Durkin & Ramsed, 2008) تقدير الذات على أنه تقييمات الشخص الذاتية لنفسه في مختلف المجالات الحياتية. ويشير زهران (٢٠٠٣) إلى أن تقدير الذات تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركاتٍ الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

أما (بيكارد) المشار إليه (Wadman et all, 2008) فيشيرإلى أن مفهومٍ تقدير الذات هو مفهوم تقييمي يعتمد أساسا على كيفية اختيار الفرد تقديرا لنفسه، ويمكن أن تكون هذه التقديرات إيجابية أو سلبية، حيث يتأثر تقدير الذات على درجة بلوغ المعايير والأهداف الشخصية، وتصنيف إنجازه بأنه منخفض أو مرتفع من الأهل والأقران وعقد مقارنات بين الفرد والآخرين، وتلقى الاستحسان أو الاستهجان الخارجي من الآخرين.

مما سبق يمكن للباحثات أن يصوغان تعريفاً لتقدير الذات على أنه التقييم العام الذي يدركه الفرد عن خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ويكون هذا التقييم عالٍ أو متدنٍ.

- **مشكلة الدراسة** :

إن من ينظر إلى الخصائص والسمات التي يتمتع بها المتميزين وما يتميزون بها من قدرات ومواهب، يعتقد أنهم جميعا لديهم من القدرة والمهارة ما يؤهلهم

ويمكنهم من التعرف على مشاكلهم وإيجاد الحلول لها والتغلب عليها، وتحقيق التكيف مع محيطهم سواء في الأسرة أو المدرسة أو محيط العمل أو في المجتمع ككل. وقد يعتبر البعض أن وضع برامج تدريبية لهؤلاء المتميزين لا يشكل ضرورة أو عاملا هاما ينبغي مراعاته وذلك لما يتميزون به من قدرات عالية.

قد انبثقت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثان في الميدان التربوي وآراء عدد من المعلمين، والدراسات السابقة. أن هناك نقصا عاما في مستوى تقدير الذات لدى بعض الطلبة المتميزين، ويتمثل ذلك من خلال شعور بعض المتميزين بالاختلاف مما يدفعهم لعدم التكيف والشعور بالاستياء وعدم الانسجام، وأن هؤلاء المتميزين لا يتوافقون مع العاديين من حيث قدراتهم العقلية، كما أن العاديين لا ينسجمون مع المتميزين في نفس الصف في النواحي الاجتماعية والشخصية، ولهذا يشعرون بالغربة لاختلاف الاهتمامات والمواهب والخصائص، كما يشعر بعض المتميزين بالعجز وعدم التوافق نتيجة لوجود تفاوت بين نمو الجوانب العقلية والجسمية.

ونستنتج من خلال هذه الملاحظات أن المتميزين يعانون من مشكلات نفسية على رأسها مشكلة تدني تقدير الذات، مما لهذه المشكلة من تأثير على المشكلات السلوكية الأخرى، ومن هذه المشكلات شعور الطالب بالاغتراب بسبب انتقاله إلى هذه المدرسة، حيث أن تدني تقدير الذات يلعب دورا كبيرا بشعور الطالب بالدونية والامبالاه والإحباط والفشل في بناء علاقات جيدة مع زملائه وخصوصا في المراحل الأولى في المدرسة التي تبدأ من الصف السابع الأساسي.

من هنا جاء الاهتمام بهذه الدراسة بأهمية وجود برامج تدريبية لرفع مستوى تقدير الذات للطلبة المتميزين، ومعرفة خصائصهم الشخصية، والمعرفية والجسمية، والاجتماعية لتقديم الرعاية والمتابعة لهم، لكي يتعرفوا عن قرب على مشاكلهم وكيفية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة، ومعالجتها لتحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية الشريحة التي يطرحها، ألا وهي شريحة المتميزين ؛ فقد أدركت المجتمعات المتقدمة حاجتها لهذه الفئة من الأفراد لاستثمار إمكاناتهم والإفادة منهم في كافة المجالات العلمية والتقنية وغيرها. فهم يشكلون عنصرا مهما بين الطاقات الإنسانية بما يتمتعون به من ذكاء عال ومواهب خاصة وهم أقدر على فتح أفاق جديدة متسقة للتغلب على المشكلات التي تواجه مجتمعاتهم، وإن الاهتمام بهم ضرورة حضارية يفرضها التجديد العلمي والتكنولوجي المعاصر.وبذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية من الجانب النظري لأنها تدرس دورا مهما من أدوار تنشئة الأطفال المتميزين وتنمية تقدير الذات لديهم.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية في توفيرها برنامجاً لتنمية تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين في المواقف التدريبية التي ستطرح في البرنامج لتتناسب مع المتميزين.وكما يمكن أن تسهم في تطوير مقياس لقياس مدى درجة تنمية تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين.

كما تساعد هذه الدراسة المعلمين والآباء والأمهات والمربين في التعرف على العناصر التي يمكن من خلالها تنمية تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين. وكما أنها تساعد القائمين على وضع المناهج التربوية الخاصة المتميزين لتستطيع القيام بواجبها التربوي على نحو أفضل. ويمكن أن تستخدم هذه الدراسة بما فيها من أدوات ومواد وبرنامج لمساندة القائمين على العمل في تدريس المتميزين لتطوير عملهم . ومن هنا يأتي دور التربية الإنسانية في نقل المبادئ التربوية إلى هؤلاء المتميزين الجدد؛ إذ إن خاصية المرونة والمطاوعة لدى الطلبة المتميزين لتقبل أفكار ومعتقدات الأسرة والمجتمع من إيجابيات هذه المرحلة العمرية، وتمكن التربويين والقائمين على رعاية هؤلاء المتميزين من نقل القيم و المفاهيم التربوية الإيجابية والمقبولة لديهم، والعمل على ترسيخها بشكل مبكر؛ لجني ثمارها في المستقبل القريب، بما يعود بالنفع العام على المجتمع الكبير.

- **فرضيات الدراسة** :

- الفرضية الأولى: لا يختلف مستوى تقدير الذات باختلاف المرحلة العمرية لدى الطلبة المتميزين؟
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين تقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات وأبعاده تبعا لمتغيري الدراسة (المجموعة، والمرحلة العمرية) والتفاعل بينهما؟"

- **محدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة والتي أعدها الباحثان، والمتمثلة بمقياس تقدير الذات ليناسب المرحلة العمرية والفئة التي سوف تطبق الدراسة عليها وبرنامج تدريبي لرفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين، وبالعينة المستخدمة والتي تكونت من (٧٢) طالبا من طلبة الصف السابع والتاسع والأول ثانوي موزعين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية احتوت الأولى على (٣٦) طالبا واحتوت الثانية على (٣٦) طالبا. كما تقتصر الدراسة على الفصل الدراسي الأول ٢٠١٢/٢٠١١م.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **البرنامج التدريبي** : هو مجموعة الخبرات المنظمة التي يقدمها الباحث إلى عينة الدراسة بهدف رفع مستوى تقدير الذات لديهم. وتقاس فاعلية هذا البرنامج من خلال إخضاع عينة الدراسة لقياس قبلي وبعدي على مقياس تقدير الذات .
- **تقدير الذات**: وهو المجموع الكلي للدرجات الخام التي يحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات.
- **المتميزين**: هم الطلبة الذين حصلوا على تقدير امتياز في مدارسهم، وأدوا اختبار مركز التميز التربوي في التفكير المنطقي والتفكير اللفظي، والتفكير الرياضي لمدارس الملك عبدالله للتميز، ويتمتعون بدرجة من الإبداع، وجملة من السمات السلوكية. وهذا هو التعريف الإجرائي المتعدد المعايير الذي تم استخدامه في تصنيف أفراد مجتمع الدراسة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

- المنهج الوصفي: وهو الإطار النظري الذي بني عليه أداة الدراسة من خلال مراجعة بعض الأدب النفسي والدراسات والبحوث السابقة، والذي تم من خلاله بناء مقياس تقدير الذات، كما تم بناء البرنامج التدريبي وتحديد مجالاته.
- المنهج التجريبي: وهو الجانب التطبيقي للبرنامج التدريبي المقترح لرفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين.

- **مجتمع الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الذكور في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز من الصف السابع، والتاسع، والأول ثانوي والبالغ عددهم (٢٩١) طالبا. وتراوحت أعمارهم مابين (١٣-١٧) سنة.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من عينتين فرعيتين، إحداهما لغاية الدراسة التطورية بلغ عدد أفرادها (٢٩١) طالبا أي العدد الكلي للعينة، تم اختيارهم بشكل قصدي لمعرفة أثر المستوى العمري على تقدير الذات، أما العينة الفرعية الأخرى(عينة الدراسة التجريبية) فقد بلغ عدد أفرادها (٧٢) طالبا من المراحل العمرية(١٣-١٧) سنه، تم اختارهم بعد توزيع الاستبيانات على العينة الكلية (٢٩١) طالبا وإدخال(٢٦٣) استبيان إلى الحاسوب(SPSS) بعد استبعاد (٢٨) استبانه لعدم اكتمال تعبئتها، ثم فرز الاستبيانات حسب مستويات تقدير الذات(متدني ومتوسط، وعالي)، مع مراعاة المستوى العمري حيث تم اخذ (٢٤) طالبا من كل مستوى عمري، منهم(٨) طلاب مستوى تقديريهم لذاتهم متدني، و(٨) طلاب مستوى تقديريهم لذاتهم متوسط، و(٨) طلاب مستوى تقديريهم لذاتهم عالي ثم وزع الباحثان أفراد العينة عشوائيا من خلال إعطاء كل مشارك رقم واختيار الأرقام الفردية كمجموعة ضابطة، والأرقام الزوجية كمجموعة تجريبية، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين على النحو الآتي:

- المجموعة التجريبية: بلغ عدد المجموعة التجريبية (٣٦) طالباً تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٧) عاما، وخضعوا للبرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات.
- المجموعة الضابطة: بلغ عدد المجموعة الضابطة (٣٦) طالباً تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٧) عاما، ولم يخضعوا للبرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات.

- **أدوات الدراسة** :

قام الباحثان في إعداد مقياس يقيس تقدير الذات، وبرنامج تدريبي لرفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المتميزين وفيما يلي عرضا لهذه الأدوات:

- **أولا: مقياس تقدير الذات** :

تم إعداد مقياس تقدير الذات من خلال اعتماد عدة خطوات أثناء إعداد المقياس وهي:

- أولا: تحديد الغاية والهدف من المقياس: يهدف المقياس الحالي إلى قياس درجة تقدير الذات عند الطلبة المتميزين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

- ثانياً: تحديد مجالات المقياس: بعد الإطلاع على عدد من المقاييس المستخدمة في تقدير الذات في عدد من البحوث والمراجع الأدبية والدراسات والمقاييس التي تناولت تقدير الذات- ومنها: عواودة (٢٠٠٨)؛ الشياب (٢٠٠٧)؛ دودين (٢٠٠٧)؛ سلامه (٢٠٠٧) أبو دميك (٢٠٠٧)؛ غنايم (٢٠٠٦). تم تحديد المجالات الرئيسية لمقياس تقدير لذات بناء على نتائج الدراسات والبحوث السابقة.
- ثالثا: تعليمات المقياس: روعي في إعداد تعليمات المقياس أن تكون فقراته مناسبة وواضحة، وأن لا تكون طويلة ومملة، كما وضع الباحثان تعليمات الإجابة على فقرات المقياس في الصفحة الأولى للمقياس، وأوضح للمجيبين أنه سيتعامل مع المعلومات بسرية وأمانة لأغراض البحث العلمي فقط، وليس لهذا المقياس علاقة مطلقا بالتحصيل المدرسي.
- رابعا: صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية : بعد أن تم تحديد المجالات التي يتألف منها المقياس ووضع التعريفات العامة لها والتي تم اعتمادها في جمع وإعداد فقرات كل مجال من تلك المجالات، تمكن الباحثان من صياغة (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجالات.

- **صدق المقياس** :

- **أولاً** : **الصدق الظاهري للمقاس** :

عرض الباحثان الصيغة الأولية للمقياس على عدد من خبراء من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس من اجل الحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها وسهولتها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه في المقياس. واعتمد الباحثان رأي المحكمين ما بنسبته (٧٠ ٪ ـ٨٠٪) لتغيير الفقرة وشطبها أو إضافة فقرات جديدة، و في ضوء آراء المحكمين السابقة حذفت الفقرات وتم تعديل بعضها الآخر، وأصبح عدد فقرات المقياس (٥٠) فقرة موزعة على المجالات الأربعة المذكورة سابقا.

- **ثبات المقياس** :

تم التعرف على مؤشرات دلالات ثبات المقياس من خلال الطرق الآتية:

- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ثبات الإعادة للمقياس (test-Retest) من خلال تطبيقه على عينة من خارج مجتمع الدراسة بلغ عددهم (٤٢) طالبا وطالبة، بعد استبعاد (٨) استبانات لغيابهم أو لعدم اكتمال المعلومات، حيث كان الفرق بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات المقياس ما بين (0.82- ٠,٧١) وللمقياس ككل (٠,٨٥).
- كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا Alpha Cronpach، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات المقياس ما بين (0.68-٠,٨٣) وللمقياس ككل (0.92).

- **ثانيا** : **البرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات** :

اعتمد في بناء البرنامج على الأدب المتعلق بالنظرية الإنسانية، وعلى الدراسات التجريبية المتعلقة بتقدير الذات ومنها دراسة الشياب (٢٠٠٧)؛ شاهين (٢٠٠٧)؛ نجيب (٢٠٠٧)؛ دودين (٢٠٠٧)؛ أبو دميك (٢٠٠٧). وقد كانت غاية

البرنامج مساعدة المشاركين ودعمهم في رفع تقديرهم لذاتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، إذ يعد تقدير لذاته هو العامل الرئيسي في عملية التعلم وإتقان المهارات لديه، وهو عون ومساعد على الشروع في انجازات الحياة اليومية والمستقبلية بدافعية عالية، فالتفكير الجيد يأتي من الفهم الواضح للذات والتقدير الايجابي لها، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين عملية التعلم ويدفع بتقدم الانجاز. كما قام الباحثان بعرض البرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي، من أجل تحديد مدى ملائمة ووضوح الموضوعات للمجال الذي تنتمي إليه. وتكون البرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات من (١٦) جلسة تدريبية. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

- الجلسة الأولى والثانية والثالثة: التعارف، هدفت إلى إقامة علاقة تفاعلية بين الباحثان، وأفراد المجموعة التدريبية، وبين أفراد المجموعة أنفسهم، كذلك تحقيق درجة من الألفة والمشاركة والتعاون بين الباحثان وأفراد المجموعة التدريبية. كما تم التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتوى جلساته وزمانه ومكانه. إضافة إلى الفائدة التي تعود عليهم من البرنامج، كما تم تقديم أهم الإجراءات، والقواعد الأساسية المتبعة في الجلسات، إضافة إلى توقعات الطلاب المشاركين من البرنامج.
- الجلسة الرابعة والخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشارك على خصائص المرحلة العمرية التي يعيشها كذلك يحدد أبرز الضغوط التي يعيشها في حياته الحالية من أجل تنمية مهارة الوعي بالذات وان يفهم المشارك ذاته بصورة افضل ويكون قادر في نهاية الجلسة على تحديد مواطن قوته ومواطن ضعفه في شخصيته من اجل التغلب على الضغوط التي يتعرض لها ومواجهة مشكلاته وحلها.
- الجلسة السادسة والسابعة والثامنة: هدفت الجلسة إلى تعريف المشاركين على ما يقلونه من أفكار غير مناسبة (سلبية) عند مواجهة المواقف وأن يستخدم المشارك العبارات الايجابية عند الحديث مع الذات عند مواجهة المواقف وأن يربط المشاركين بين الحديث مع الذات والأفكار السلبية والايجابية. كما تم من خلال هذه الجلسة تعريف المشاركين بمفهوم المشكلة وخطوات حل المشكلة ومعرفة كل مرحلة من مراحل حل المشكلة كذلك مهارة تحليل المشكلات.
- الجلسة التاسعة والعاشرة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة على تعريف المشارك بمفهوم اتخاذ القرار وأن يطبق المشارك الخطوات الأساسية لاتخاذ القرار لمواقف تطرح عليه كذلك تعريف المشارك بمفهوم الاتصال وأهميته كذلك والتواصل وأنواعه وكيفية استخدام مهارات التواصل الفعال وفنيات التواصل الفردي والجمعي وذلك من اجل النظر إلى ما حققه من انجازات التي تزيد من مفهومة ذاته.
- الجلسة الثانية عشرة والثالثة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى أن يتعلم المشاركين تحمل المسؤولية وأن يدرك المشاركين مفهوم الالتزام الذاتي النابع من تحمل المسؤولية كذلك يعرف المشارك مفهوم وقت الفراغ وفوائد

تنظيم الوقت وأن يعي المشاركين بالنجاحات التي يحققها من خلال استغلال وقت الفراغ.

- الجلسة الرابعة عشرة والخامسة عشرة: هدفت الجلسة إلى أن يحدد المشاركين مجموعة من الأهداف التي يرغب في تحقيقها ويصنفها إلى وفق أنواعها وأن يضع المشارك خطة لتحقيق هدف واقعي وأن يتخيل مشاعره ويصفها عند تحقيق الهدف.
- الجلسة السادسة عشرة: تعريف الأعضاء بمفهوم الثقة بالنفس. تعريف الأعضاء بالأساليب التي تجعلك الإنسان واثقا ومفكرا إيجابيا. تعرف الأعضاء بأساليب التخلص من مشكلة عدم الثقة بالنفس.
- الجلسة السابعة عشرة: هدفت إلى إنهاء البرنامج وتطبيق أداة الدراسة وناقش الباحثان المشاركين فيما تعلمه من هذا البرنامج وما استفادة، كما شجع الباحثان المشاركين على تبادل الأفكار وشكروهم على اهتمامهم والتزامهم، ثم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية (التطبيق البعدي).

- **عرض النتائج ومناقشتها** :
- **نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها** :

نصت هذه الفرضية على انه " لا يختلف مستوى تقدير الذات باختلاف المرحلة العمرية؟".

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (٢٦٣ طالبا) على المقياس ككل والمتعلق بتقدير الذات وحسب متغير (المرحلة العمرية)، والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (٢٦٣ طالباً) على المقياس ككل والمتعلقة بتقدير الذات وحسب متغير (المرحلة العمرية)

المرحلة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣ سنة	95	2.55	0.53
١٥ سنة	78	2.64	0.43
١٧ سنة	90	2.77	0.53
الكلي	**263**	**2.65**	**0.51**

يتبين من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والمتعلق بتقدير الذات وحسب متغير (المرحلة العمرية).

- **نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها** :

نصت هذه الفرضية على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات وأبعاده تبعا لمتغيري الدراسة (المجموعة، والمرحلة العمرية) والتفاعل بينهما ؟"

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) القبلية والبعدية، كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية الخاص بها،

وذلك تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، والضابطة) والمرحلة العمرية، وكما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢) : المتوسط الحسابي، والانحرافات المعياري لتقدي الذات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المجموعة والمرحلة

البعد	المجموعة	المرحلة العمرية	القبلي		البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاجتماعي	الضابطة	١٣ سنة	2.50	0.79	3.11	0.37	3.16	0.08
		١٥ سنة	2.69	0.60	3.01	0.31	3.02	0.08
		١٧ سنة	2.70	0.69	3.14	0.45	3.15	0.08
		الكلي	**2.63**	**0.68**	**3.09**	**0.38**	**3.11**	**0.05**
	التجريبية	١٣ سنة	2.77	0.75	3.72	0.21	3.71	0.08
		١٥ سنة	2.70	0.52	3.56	0.35	3.56	0.08
		١٧ سنة	2.92	0.66	3.77	0.18	3.72	0.08
		الكلي	**2.79**	**0.64**	**3.68**	**0.27**	**3.66**	**0.05**
	الكلي	١٣ سنة	2.63	0.77	3.41	0.43	3.43	0.06
		١٥ سنة	2.69	0.55	3.28	0.43	3.29	0.06
		١٧ سنة	2.81	0.67	3.46	0.47	3.43	0.06
المعرفي	الضابطة	١٣ سنة	2.51	0.83	2.99	0.36	3.03	0.10
		١٥ سنة	2.50	0.78	3.17	0.33	3.18	0.10
		١٧ سنة	2.63	0.89	3.18	0.48	3.18	0.10
		الكلي	**2.55**	**0.81**	**3.11**	**0.40**	**3.13**	**0.06**
	التجريبية	١٣ سنة	2.54	0.79	3.67	0.28	3.66	0.10
		١٥ سنة	2.63	0.87	3.69	0.33	3.69	0.10
		١٧ سنة	2.70	0.92	3.70	0.39	3.66	0.10
		الكلي	**2.62**	**0.84**	**3.69**	**0.33**	**3.67**	**0.06**
	الكلي	١٣ سنة	2.52	0.79	3.33	0.47	3.35	0.07
		١٥ سنة	2.57	0.81	3.43	0.42	3.44	0.07
		١٧ سنة	2.67	0.89	3.44	0.51	3.42	0.07
الشخصي	الضابطة	١٣ سنة	2.43	0.94	3.11	0.46	3.15	0.08
		١٥ سنة	2.36	0.68	3.14	0.30	3.15	0.08
		١٧ سنة	2.59	0.82	3.42	0.28	3.42	0.08
		الكلي	**2.46**	**0.80**	**3.22**	**0.38**	**3.24**	**0.05**
	التجريبية	١٣ سنة	2.47	0.84	3.77	0.24	3.76	0.08
		١٥ سنة	2.60	0.80	3.47	0.25	3.47	0.08
		١٧ سنة	2.68	0.75	3.73	0.21	3.70	0.08
		الكلي	**2.58**	**0.78**	**3.66**	**0.27**	**3.64**	**0.05**
	الكلي	١٣ سنة	2.45	0.87	3.44	0.49	3.46	0.06
		١٥ سنة	2.48	0.74	3.30	0.32	3.31	0.06
		١٧ سنة	**2.64**	**0.77**	**3.57**	**0.29**	**3.56**	**0.06**
الجسدي	الضابطة	١٣ سنة	2.50	0.95	2.97	0.42	3.01	0.08
		١٥ سنة	2.27	0.87	3.10	0.36	3.13	0.08
		١٧ سنة	2.46	0.79	3.45	0.31	3.45	0.08
		الكلي	**2.41**	**0.85**	**3.18**	**0.41**	**3.20**	**0.04**
	التجريبية	١٣ سنة	2.61	0.87	3.49	0.37	3.49	0.08
		١٥ سنة	2.64	0.98	3.57	0.30	3.57	0.08
		١٧ سنة	2.55	1.03	3.79	0.11	3.74	0.08
		الكلي	**2.60**	**0.93**	**3.62**	**0.30**	**3.60**	**0.04**
	الكلي	١٣ سنة	2.56	0.89	3.23	0.47	3.25	0.05
		١٥ سنة	2.45	0.92	3.34	0.40	3.35	0.05
		١٧ سنة	2.50	0.89	3.62	0.28	3.60	0.05

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات (أفراد عينة الدراسة) على كل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات البعدية، وذلك تبعا لمتغير المجموعة والمرحلة العمرية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة . أفراد عينة الدراسة . على مقياس تقدير الذات ككل القبلي والبعدي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية الخاص بها، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة والمرحلة العمرية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة- أفراد عينة الدراسة- على مقياس تقدير الذات ككل القبلي والبعدي والمعدل، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة والمرحلة العمرية

المجموعة	المرحلة العمرية	القبلي		البعدي			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	١٣ سنة	2.49	0.79	3.05	0.34	3.07	0.05
	١٥ سنة	2.47	0.69	3.09	0.21	3.12	0.05
	١٧ سنة	2.60	0.71	3.29	0.32	3.29	0.05
	الكلي	**2.52**	**0.71**	**3.15**	**0.31**	**3.16**	**0.03**
التجريبية	١٣ سنة	2.61	0.67	3.66	0.19	3.66	0.05
	١٥ سنة	2.65	0.71	3.57	0.18	3.56	0.05
	١٧ سنة	2.72	0.78	3.75	0.16	3.72	0.05
	الكلي	**2.66**	**0.70**	**3.66**	**0.19**	**3.65**	**0.03**
الكلي	١٣ سنة	2.55	0.72	3.36	0.41	3.37	0.04
	١٥ سنة	2.56	0.69	3.33	0.31	3.34	0.04
	١٧ سنة	2.66	0.74	3.52	0.34	3.51	0.04

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة- على مقياس تقدير الذات ككل البعدي، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، والضابطة).

وهذه النتائج قد تعزى إلى ما حققته الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة تدريبية بمختلف مهاراته، فقد روعي فيما يتعلق بجلسات(مهارة الشعور بالأمان) أمورا كثيرة منها، وضع قوانين وأنظمة وتعليمات ليعرف المشاركين حقوقهم وواجباتهم، وما هو مقبول وما هو غير مقبول من السلوكيات، وقد تم وضع هذه القوانين بالاتفاق مع الباحث والمشاركين، كما تم تطبيقها بصورة ايجابية، وتم الحرص على إحساس المشارك بالأمان والاحترام، كما تم تحفيز المشاركين للتعامل مع المواقف الجديدة والاستكشاف والتجريب بثقة. بالإضافة إلى كشف نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتنميتها لدى المشاركين، كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة (بمهارة الهوية الذاتية) في البرنامج الحالي إلى قدرة المشارك على تكوين مشاعر ايجابية عن نفسه، ومعرفته بقدراته بشكل واقعي ومعرفة كيف يتصرفون كأفراد، بالإضافة إلى تكوين علاقات مع الآخرين كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة (الشعور بالانتماء) في البرنامج الحالي تشجيع المشارك على الترابط والاعتزاز الجماعي، وتعليمهم كيف يكونون نماذج ايجابية لمن حولهم، كما أتاح البرنامج الفرصة للمشاركين التدريب على المهارات الاجتماعية، وتفعيل العمل الجماعي، وتعليم كل مشارك كيف يكون عضوا ايجابيا في أي مجموعة، كما حققت الأنشطة

والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة (الشعور بالغرض أو الهدف) في البرنامج الحالي تشجيع المشاركين على تعريف مقاصدهم ووضع أهدافهم، ومساعدتهم على وضع أهداف أكثر واقعية لأنفسهم ، وذلك لكي يصبحوا أكثر وعيا بالمهمة التي يؤدونها، كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة (الشعور بالكفاية) في البرنامج الحالي تشجيع المشارك على مهارة اتخاذ القرار وتحديد البدائل والاختيار المناسب لهذه البدائل، وتطبيق مهارات حل المشكلات من خلال عرض مواقف حياتية مختلفة حصلت مع المشاركين، أو ربما تحصل وتدريب المشاركين على كيفية حل هذه المشكلات باستخدام خطوات حل المشكلة،وهذا بدوره جعل سلوكهم هادفا وذو فاعلية، مما اكسبهم المهارات الضرورية التي مكنتهم من النجاح في بعض المهام التي أعطيت لهم، و الثقة بقدراتهم في مواجهة المواقف والمشاكل المتعددة، كما تم تعزيزهم وتشجيعهم على نجاحاتهم وانجازاتهم، وهذا جميعه أسهم في رفع مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي .

وهنا يمكن القول إن البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية قد حقق أهدافه ضمن واقع مجتمع الدراسة، وساعد في رفع مستوى تقدير الذات لدى المشاركين الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبده ، ١٩٩٥)، ودراسة فرانسنر ايرل ويت (Francis Earl White, 1998)، ودراسة دوناكلش (DonnaKelsch,1999) ودراسة ليزا ماري ستربا(Lisa Marie Strba,2001)، ودراسة جوليان (julian,٢٠٠٢)، ودراسة ريسونر(Reasoner,٢٠٠٥) التي أكدت كل منهما على وجود اثر للبرامج التدريبية في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الذين تلقوا تدريب على برامج تقدير الذات.

- **التوصيات** :

- القيام بدراسات لتطوير وتنمية تقدير الذات لدى الطلبة عبر المراحل التعليمية المختلفة.
- الاهتمام بالأنشطة التربوية والتعليمية التي تنمي تقدير الذات عند الطلاب في كافة المراحل الدراسية.
- تعليم الطلبة على مختلف مستوياتهم مهارة تأكيد الذات، وأن يميز الطلبة بين السلوك التأكيدي والسلوك غير تأكيدي.
- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم عند وضع المناهج، بالبرامج الأكاديمية التي تنمي القدرة على حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة، لما لذلك من دور في زيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات.

- **المراجع** :

أبو دميك، سليمان (٢٠٠٧). **الخصائص السيكومترية لمقياس براون والكساندر لتقدير الذات للفئة العمرية (١٣- ١٨) في لبيئة السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن جامعة مؤتة.

الدسوقي،مجدي (٢٠٠٤) ***دليل تقدير الذات***.القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

دودين، ثريا (٢٠٠٧). **دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير للطلبة الموهوبين في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة.الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العربية.

زهران، حامد (٢٠٠٣). ***دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي***.القاهرة: *دار غريب للطباعة والنشر*.

سلامة، أمير (٢٠٠٧).***الحرمان الوالدي وأثره في كل من التحصيل الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة في منطقة الجليل***. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

شاهين، محمد (٢٠٠٧). ***فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات وخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

شلتز، دوان (١٩٨٣). ***نظريات الشخصية***. ترجمة حمدي دلي الكربوي وعبد الرحمن القيسي. بغداد : مطبعة جامعة بغداد.

الشياب، سوسن (٢٠٠٧). **بناء برنامج للرعاية الوالدية وقياس أثره في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة عينة من طلبة المدارس الأردنية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة الأردن ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

عوواودة، محمد (٢٠٠٨). ***تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في جنوب فلسطين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية***. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

غنايم، امجد (٢٠٠٦). ***تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا***. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

نجيب، موسى (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين**، رسالة دكتوراه غير منشورة. الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

Reasoner,R.(2005).**Review of Self-esteem ،National Association for Self esteem** (on-line) Available. Retrieved 21/2/2011. From http://www.selfesteem.org/research.html

Wodman، B:Durkin، K &ramsed، G.(2008). ***Self esteem، shyness and sociability in adolescent with specific language impairenel*t**. Jounal of speech، language، and hearing research.51(5):938-952.

Bukatko،B. &daehler،M .(2004). ***Child development، a thematic approach 5th edition*، U.S.A**: Houghton Mifflin Company.

Dalgas pelish (2006). **Effects of Self –Esteem Intervention on** School Age Children، Omaha، USA: University of Nebraska

Gumley , Andrew ;Kratzias Aanasios ; Pwer , Kevin , Rilly, Lisa& Geedy , Margret .(2006**).Erly intervention for relapse in schizophrenia " impact of conginitive behavioral therapy on negative beliefs about psychosis and self- esteem** ",british journal of clinical psychology , vol(45),no.2,pp.247-260.

obeikandl.com

البحث الرابع :

" تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة "

إعداد

د / محمد فتحي علي موسى د / منصور بن نايف العتيبـــــي

obeikandl.com

obeikandl.com

" تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة "

د / محمد فتحي علي موسى د / منصور بن نايف العتيبـــــي

• **المقدمة** :

تعد قضية قبول الطلاب بالتعليم الجامعي من القضايا الحيوية بهذا القطاع التعليمي ، ولا يقتصر طرح هذه القضية على الأبعاد المادية لها من حيث القدرات الاستيعابية لمؤسسات التعليم الجامعي ومشكلة التصدي للطلب الاجتماعي المتزايد عليه ولكن تتعدى ذلك إلى الأبعاد الفلسفية والسياسية لهذه القضية وعلاقتها بمجموعة متشابكة من العوامل والمتغيرات التي تؤثر بشكل كبير على سياسات القبول وإجراءاته بحيث لا يمكن التغاضي عنها عند مناقشة هذه القضية ، وتوضح التطورات التاريخية لهذه القضية أنها تأثرت بتيارات فكرية ومدارس متعددة بالإضافة إلى التأثير الواضح للأيديولوجيات الفكرية والسياسية والاقتصادية التي انعكست على الاتجاهات المختلفة للقبول في مختلف دول العالم .

وأدت الاختلافات الجوهرية في المدارس الفكرية حول قضية القبول إلى نوع من الاختلاف في تحديد المفاهيم ذات العلاقة بمشكلة الالتحاق والقبول في التعليم العالي ، وعلى سبيل المثال لا الحصر : مفهوم ديمقراطية التعليم يتم تفسيره بأشكال متعددة حيث يعني مرة إتاحة الفرصة للأشخاص الذين تمكنوا من النجاح في امتحانات القبول دون النظر إلى أي متغيرات اجتماعية أو اقتصادية وغيرها ، وهذا تفسير الاتجاه المتمحور حول الجدارة ، ومرة ثانية : يعني فتح الباب لكل راغب، وإزالة جميع الحواجز والعقبات، حيث إن النجاح في التعليم العالي يعتمد اعتمادا كبيرا على مدى المشاركة والإسهام الذي يقوم بهما الطالب في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمؤسسة التعليمية وهذا في حد ذاته كفيل بإحداث التغيرات المطلوبة في محتوى المناهج وطرق التدريس بحيث تتناسب وتتواءم مع احتياجات الفئات الجديدة من المجتمع وقدراتها ،وهذا تفسير ديمقراطية التعليم حسب الاتجاه الحر ، هذا الأمر ينسحب أيضا على مجموعة أخرى من المفاهيم مثل تكافؤ الفرص التعليمية ، التكافؤ في فرص القبول ، تعميم التعليم العالي ، وغيرها من المفاهيم التي يتم تفسيرها بأشكال مختلفة حسب المدارس الفكرية المتعددة. (بوبطانة ، معوض ، ١٩٨٤ ، ٢١٦ ، ٢١٧)

ويمكن الحكم على فعالية نظم القبول بالجامعات من أكثر من منظور فمن منظور الطلاب : تعني الفعاليةِ إتاحة التعليم الجامعي والعالي الذي يفتح أمامهم الفرص في الحياة، إضافةٍ إلى نزاهة عمليات الاختيار وعدالتها، وفي جودة التعليم الثانوي باعتباره إعدادا للتعليم العالي . وبالنسبة لمؤسسات التعليم العالي الحكومية فإن ما يهم هو قدرتها في الحصول على دور فعال في اختيار الطلاب، وأن يتناسب الطلاب المقيدين بها مع رسالتها الأكاديمية وقدراتها الاستيعابية، وكفاية الموارد لخدمة العدد الذي تقبله من الطلاب وخصائص هؤلاء الطلاب. ومن منظور الحكومة، فإن القبول الناجح يعني وجود عملية تتسم بالعدالة والكفاءة وتحقق نتائج تخدم الاحتياجات الوطنية إضافة إلى

احتياجات الأفراد، وذلك في حدود ما يمكن تحمله. وإضافةً إلى ذلك، فقد تهتم الحكومات بتوفير إتاحة عادلة عبر الجماعات الاقتصادية والاجتماعية، وعبر المناطق الجغرافية، وذلك لتحقيق تطلعات المجتمع، وتحقيق العدالة الاجتماعية، والحفاظ على قدرات المؤسسات الإقليمية على النمو. والتحدي الذي يواجه السياسات هو إيجاد آلية مقبولة لإدارة الانتقال للتعليم الجامعي تحقق التوازن بين هذه المصالح المختلفة. (البنك الدولي، ٢٠١٠، ١٤٤، ١٤٥)

وبخصوص مبررات تنويع نظم التعليم الجامعي وتوفير فرص الالتحاق والقبول بهذا القطاع ، أشار تقرير لاتحاد الجامعات الدولية إلى أن الجامعات لن تكون قادرة في المستقبل القريب على توسيع فرص التعليم أمام الجميع . وقد ورد في تقرير البنك الدولي حول الحق في التعليم والالتحاق والقبول بالتعليم العالي أنه " إذا كان لابد للتعليم العالي أن يستمر في توسيع الفرص وتوفيرها فإنه من الواضح أن الجامعات ستكون غير قادرة على مقابلة هذا الوضع . وعليه فإنه يجب أن توجد في المستقبل مؤسسات جامعية يتوفر فيها التنوع بقدر المستطاع ، ويجب تطوير المؤسسات الجامعية القائمة لتتفاعل مع متطلبات وحاجات المجتمعات المختلفة " (IAU , 1998 , 9) ، وعلى هذا الأساس فإن التنوع في مؤسسات التعليم العالي قد أصبح مطلبا أساسيا في توسيع فرص القبول وتحقيق المزيد من ديمقراطية التعليم وعموميته ، ومن ثم فهي تمثل مطلبا أساسيا لاعتماد نظم قبول أكثر مرونة وأقل تعقيدا ، بما لا يؤثر سلبا في مستوى الجودة المنشودة .

وقد توسع التعليم العالي كماً في جميع أنحاء العالم ، إلا أن معدلات القبول به تختلف من منطقة إلى أخرى ، وفي الدول العربية ازدادت أيضا أعداد الملتحقين بالتعليم العالي خلال العقود الأخيرة، إلا أن معدلات القبول الإجمالي فيها لا تزال أقل بكثير من معدلات الدول المتقدمة . ففي عام ٢٠٠٦ بلغت هذه المعدلات في مجمل الدول العربية ٢٢%، مع فروق كبيرة بين هذه الدول في هذا المجال، حيث بلغت على سبيل المثال ٤٨% في كل من لبنان وفلسطين ، و٣٩% في الأردن، وانخفضت إلى ٩% في اليمن، في حين بلغت ٦٧% في الدول المتقدمة و٧٠% في أمريكا الشمالية وأوربا الغربية . (UNESCO, 2008 , 332 - 338) . وبذلك تكون مؤسسات التعليم في الدول العربية مطالبة بتحقيق المعادلة الصعبة بين معدلات الكم والكيف في التعليم العالي لتحقيق نسب القبول العالية وتحقيق الجودة في المخرجات .

وتبين الدراسات أن وإجراءات القبول وشروطه وإجراءاته تتنوع تنوعاً كبيراً في مؤسسات التعليم العالي في بلدان العالم وفقا لظروف كل منها وإمكاناته وقناعات المسؤولين ومستوى الوعي والضغط الاجتماعي ، ففي دراسة أعدها (Helms, 2008) للبنك الدولي حول نظم القبول للدرجة الجامعية الأولى في الجامعات الحكومية في عدد كبير من دول العالم ، يتضح أن كثيرا من الجامعات تعتمد بشكل أساس على نتائج امتحانات نهاية المرحلة الثانوية ، في حين يتطلب بعضها الآخر النظر في نتائج الطلبة خلال تلك المرحلة وذلك في كافة المواد التعليمية التي سبق ودرسها الطالب ، أو في مواد محددة _ مجموعة المواد المؤهلة_ وهي تلك التي ينوي الطالب أن يدرسها في مرحلة التعليم

الجامعي . وتنظم بعض المؤسسات اختبارات القدرات المقننة التي تقيس القدرات المعرفية ، وقد يتطلب بعضها تقديم رسائل توصية وتعريف من المعلمين أو المدربين أو الموظفين العامين وغيرهم . وفي بعض الجامعات يطلب من الطلبة المرشحين تقديم ملف يتضمن عدة أنواع من البيانات ، مثل نماذج من إنجازاتهم السابقة وأعمالهم الفنية ومساهماتهم في الأنشطة غير الصفية . وفي بعض التخصصات العملية أو الفنية يطلب تقديم أداء عملي . كما تعقد بعض المؤسسات مقابلات شخصية للمرشحين . هذا وتحدد كل مؤسسة وزنا نسبيا لكل معيار من معايير القبول ، كما تأخذ بعض الجامعات بعين الاعتبار الخصائص السكانية لبعض فئات الطلبة ، كجنسهم أو عرقهم أو وضعهم الاقتصادي والاجتماعي ، أو كونهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ، بحيث تمنح الفئات الأكثر حرمانا بعض الامتيازات ، كتخصيص عدد من المقاعد لهم وخفض الحد الأدنى لمجموع الدرجات المحدد للقبول ، وذلك كإجراء لتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص . (حمود ، ٢٠٠٩ ، ٧٦ ، ٧٧) . وتتعدد نظم قبول الطلاب في التعليم الجامعي ، ويرجع ذلك إلى عديد من العوامل الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ولا يمكن القطع بأفضلية أحد هذه النظم على غيرها إلا في ضوء ما تحققه من أهداف ، ولذا فإن البحث الحالي معني بدراسة الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم القبول لنتمكن من وضع مجموعة من البدائل والحلول تؤكد على الإيجابيات وتقلل من حدة السلبيات في نظم قبول الطلاب في الجامعات العربية .

- **مشكلة الدراسة** :

أظهرت بعض الدراسات تنوع نظم القبول تنوعاً كبيراً في مؤسسات التعليم العالي وفقا لظروف كل منها وإمكاناته والتوجهات الفكرية للمسؤولين . (حمود ٢٠٠٩ ، ٧٦) . وتتفق الدراسات العلمية والمؤتمرات واللجان المتخصصة على أن نظام القبول يمثل مشكلة ثلاثية الأبعاد : احتياجات المجتمع ، وإمكانات الجامعات ، وقدرات الطلاب . (شهاب ، ٢٠٠٢ ، ٢٤٥) . وبناءً على هذا تتحدد المعالجة لنظم القبول في الإطار المجتمعي الواسع بكل تحدياته ، وفي ضوء التغيرات والاتجاهات العالمية في نظم القبول حيث يتأثر التعليم أكثر من غيره بما يحدث على الساحة العالمية .

وشهدت نظم القبول في الجامعات العربية في الفترة الأخيرة جدلاً واسعاً وصل لدرجة التخبط وعدم وضوح الرؤية في سياسات وإجراءات القبول ، وظهرت مشكلات عديدة منها ما أشار إليه (حمود ، ٢٠٠٩ ، ٩٠- ٩٤) :

- ظهور اختلالات تربوية واجتماعية عديدة بسبب اعتماد القبول في الجامعات في عدد من الدول العربية على معيار وحيد هو مجموع الدرجات في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية مما أنتج عدد من المشكلات مثل الدروس الخصوصية (مصر) ، بالإضافة إلى أن تقرير مصير الطالب من خلال الاعتماد على امتحان واحد يخضع له خلال ساعات قليلة قد يكون معيارا مضللا ، إذ أن نتيجته قد تتأثر بوضعه الصحي أو النفسي أو الاجتماعي خلال فترة الامتحان تلك .
- تثمين العلوم البحته والتطبيقية على حساب العلوم الإنسانية والاجتماعية .

- انصراف نسب كبيرة من الطلاب من التخصصات العلمية إلى التخصصات الأدبية والإنسانية مما يتناقض مع تطلعات أي مجتمع للنهوض بالعلوم والتقنية في عصر تسوده المعرفة العلمية .

وعند مناقشة سياسة القبول للتعليم الجامعي في الدول العربية فإن الضرورة تقتضي التعامل معها على أساس أن الدول العربية وحدة متشابهة ، فيما يتعلق بالتعليم الجامعي ، مع تنوعها ، وهذا ينطلق من أن أهداف المؤسسة الجامعية تحديدا تكاد تكون واحدة ، فالجامعة دون مؤسسات التعليم الأخرى ، لها ملامحها التي تتعدى الحدود ، وهذه الملامح العالمية نابعة من المعرفة الإنسانية التي تتعامل معها الجامعة ، والتي ما تزال في معظمها وحتى الآن لا تعرف الحدود أو قادرة على اختراق حدود الدولة ، أي دولة . وإذا كان التعامل مع العلم يتم من زاوية أنه نظام عالمي ، فكذلك النظرة إلى الجامعة هنا تتعدى حدود المحلية أو الإقليمية ، وعلى اعتبار أنها مؤسسة تعليمية إنسانية تختلف وظيفتها ومسؤوليتها عن مؤسسات التعليم العام ، كما أنه لا يمكن والحالة هذه عزل الدول العربية عن دول العالم وما يدور فيها خاصة بالنسبة للتعليم الجامعي وسياسته ، وهذا كله في إطار الاعتراف بوجود بعض الاختلافات والتنوع بين الجامعات وأهدافها وبما لا يحول دون النظر إليها في إطار مشترك . (جمال الدين ، ١٩٩٤ ، ٤٩٢ ، ٤٩٣) . وهذا يقتضي تتبع الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم القبول والتي حققت نجاحا ملحوظا في الدول التي طبقت فيها بهدف وضع البدائل المناسبة لتطوير نظم القبول في الجامعات العربية .

- **أسئلة الدراسة** :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي :

كيف يمكن تطوير نظام القبول بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية :

- ما واقع نظم القبول في الجامعات العربية ؟
- ما العوامل المؤثرة على نظم القبول في الجامعات العربية ؟
- ما المعايير الحاكمة لسياسات ونظم القبول ؟
- ما أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم القبول بالتعليم الجامعي ؟
- ما التصور المقترح لتطوير نظم القبول بالتعليم الجامعي في الدول العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟

- **أهداف الدراسة** :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي :

- التعرف على سياسات ونظم القبول في الجامعات العربية .
- التعرف على أوجه القوة والضعف في نظم القبول في الجامعات العربية .
- التعرف على أهم العوامل المؤثرة في نظم القبول في الجامعات العربية .
- التعرف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم القبول في العالم .
- التعرف على المعايير الحاكمة لسياسات ونظم القبول في العالم .

- وضع تصور لنظم القبول في الجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة يؤكد على أوجه القوة ويعالج أوجه الضعف .

- **أهمية الدراسة** :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الجوانب الآتية :

- إن التخطيط لإعداد خريج كفء يبدأ بتطوير نظام القبول بالجامعات وهذا يعد مدخلاً لضمان الجودة في التعليم الجامعي .
- إن هذه الدراسة تأتي استجابة لمطالب التجديد والتطوير في التعليم الجامعي من أجل تحقيق الاعتماد الأكاديمي .
- قد تساعد هذه الدراسة صانع القرار التربوي في السير وفقاً لخطىً علمية محسوبة ومقننة ، وسبق تجربتها في دول أخرى في مجال التحاق وقبول الطلاب بالتعليم الجامعي ، وذلك أثناء قيامهم بتطوير الجامعات لضمان جودتها واعتمادها .

- **منهج الدراسة** :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته هدف الدراسة وطبيعتها، ويتم من خلاله جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة وتصنيفها، وتحليل ما تم جمعه من بيانات ومعلومات وتفسيرها وتوظيفها في وضع تصور لتطوير نظم القبول بالجامعات العربية ، حيث ذكر أبو حطب (١٩٩١ ، ٨٢) ، أن المنهج الوصفي يعتمد على تحديد المشكلة والتحقق منها وصياغة أسئلتها ومحاولة إيجاد الحلول وتعميمها وإجراء المقارنة ، وذلك بعد الإطلاع على الدراسات المشابهة لموضوعها ، والإطلاع على أسس وأدبيات البحث في العلوم التربوية والاجتماعية ، وأشار إليه أبو سليمان (١٩٩٢ ، ٣٣) بقوله " المنهج الوصفي موضوعه الوصف والتفسير والتحليل في العلوم الإنسانية ، ولما هو كائن من الأحداث التي وقعت لملاحظتها ووصفها وتحليلها والتأثيرات المتوقعة ، كما يصف الأحداث الماضية وتأثيرها على الحاضر " .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التطوير : Development :**

التطوير يعني التحسين المقصود والمخطط في فلسفة وأهداف وبنية النظام بشكله المتكامل بهدف ضمان جودته وزيادة فاعليته. وقد عرفه القرنشاوى (١٩٧٨، ٦٧) بأنه إحداث مجموعة من المتغيرات الجذرية في مجتمع معين بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطوير الذاتي المستمر ، بمعدل يضمن التحسن المتزايد في نوعية الحياة لكل أفراده . كما يعرفه اللوزي (٢٠٠٠، ١٤٨) بأنه نقلة نوعية وكمية من وضع إلى وضع آخر أفضل منه في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والبيئية والإدارية والصحية والتكنولوجية . وتعرفه الدراسة الحالية على أنه " التحسين المقصود والمخطط في سياسات وإجراءات قبول الطلاب بالجامعات العربية بما يضمن تحقيق مبادئ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب ، ويهدف ضمان جودة التعليم الجامعي وزيادة فعاليته " .

القبول : Admission :

يفرق بوبطانة ، معوض (١٩٨٤، ٢١٧) ، بين مفهومي الالتحاق (الدخول Access) والقبول (Admission) ، حيث أن مفهوم الالتحاق يقصد به تلك السياسة العامة المتبعة لتحديد من هي الفئات التي لها الحق في التسجيل في التعليم العالي ، وما الأعداد ، ولأي فترة زمنية ، وعلى حساب من وفي أي مرحلة عمرية وفي أي مؤسسات تعليمية . أما القبول فهو مفهوم يقصد به تلك الإجراءات والعمليات الفنية التي يجب أن تتبع لتحقيق الأهداف العامة لسياسة الالتحاق . ويعرفه البسام (١٩٨٤، ١٧٩) على أنه : "القرار الذي تتخذه مؤسسة التعليم العالي المعنية وتجيز به بحكم القواعد المتعددة لديها ، التحاق هذا الطالب أو ذاك بها ." . وتعرفه الدراسة الحالية على أنه " مجموعة العمليات والإجراءات المتبعة لتحقيق الأهداف العامة لسياسة التحاق الطلاب بالجامعات العربية " .

- **الدراسات السابقة** :
- **الدراسات العربية** :

١- **دراسة " بدائل مقترحة لنظم القبول في الجامعات المصرية "** . (**مراد** ،**١٩٩١**).

استهدفت الدراسة تقديم بعض البدائل لتطوير نظم القبول في التعليم الجامعي المصري ، والتعرف على الوضع الراهن لنظم القبول في الجامعات المصرية ، كما استهدفت أيضا التعرف على التجارب التي اتبعتها بعض الدول لتطوير نظم القبول في التعليم العالي بها . واعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي والمنهج الوصفي . وقدمت الدراسة خمسة بدائل لتطوير نظم القبول في التعليم الجامعي المصري

٢- **دراسة " مسارات مقترحة لقبول الطلاب كمدخل لتطوير الأداء الجامعي "** . (**شهاب** ، **٢٠٠٢**) .

استهدفت الدراسة تتبع تطور نظم القبول بالجامعات المصرية على ضوء المتغيرات المجتمعية في مصر ، ورصد بعض مسارات القبول بالنظم الجامعية المعاصرة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة بالطريقة التاريخية وأسلوبي تحليل النظم والمقارنة ، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في : الأول : أن نظم القبول مر بمرحلتين متميزتين ، المرحلة الأولى تمثل نظام القبول المباشر المعتمد على اللامركزية حيث طبيعة الجامعة أو الكلية ، فكان الطالب يلجأ إلى الكلية مباشرة ، فإذا لم يقبل فيها لجأ إلى أخرى وهكذا في إطار أن لكل جامعة قانونها الخاص ، أما المرحلة الثانية فإنها تمثلت في نظام القبول غير المباشر من خلال مكتب التنسيق مما يحمل مركزية النظام من خلال مكتب التنسيق ، الثاني ، أن نظام القبول تأثر بالمتغيرات المجتمعية في مصر حيث بدأت الجامعات ككيانات مستقلة في وضع معايير القبول بها إبان فترة الاستقلال الجزئي أو الاستقلال المشروط ، ثم تطور الأمر بوجود مكتب التنسيق ، وإقرار مبدأ مجانية التعليم الجامعي ، مما أحدث طفرة في عدد المقبولين انعكاسا للقوانين الاشتراكية فكان فتح باب الجامعات على مصراعيه بصرف النظر عن إمكانات الجامعة وحاجة المجتمع . أما بالنسبة للهدف الثاني للدراسة والذي يتناول مسارات مقترحة لتطوير نظام القبول بالجامعات ، صنفتها الدراسة إلى

أربعة مسارات رئيسية وهي : المسار التقليدي ، والمسار الانتقائي ، والمسار الموجه والمسار الانفتاحي .

٣- دراسة " تطوير نظم القبول بالجامعات الخاصة في مصر في ضوء خبرات بعض الدول كمتطلب رئيسي لضمان جودتها واعتمادها " . (**دياب ، ٢٠٠٧**).

استهدفت الدراسة الوقوف على أهم المفاهيم المتعلقة بالجودة والاعتماد وخصخصة التعليم الجامعي وجودة القبول بالجامعات الخاصة ، والخبرات الدولية في مجال القبول بالجامعات الخاصة ، ورصد واقع القبول بالجامعات الخاصة في جمهورية مصر العربية ، والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين نظم القبول بالجامعات الخاصة في مصر وبعض الدول المتقدمة ، وتقديم تصور مقترح يمكن أن يفيد في تطوير نظام القبول بالجامعات الخاصة في مصر والتغلب على مشكلاته في ضوء الاستفادة من خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة وذلك لضمان جودة هذه الجامعات واعتمادها . واستخدمت الدراسة المنهج المقارن لدراسة نظم القبول بالجامعات الخاصة في كل من جمهورية مصر العربية وبعض الدول المتقدمة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها :

- تضع كل جامعة من الجامعات الخاصة في العديد من دول العالم مجموعة من الضوابط والمعايير الأساسية والثانوية للقبول بها .
- تقوم الجامعات الخاصة في مصر وبعض الدول المتقدمة بإجراء مقابلات شخصية مع المتقدمين للالتحاق بها .
- تراعي معظم الجامعات الخاصة في بعض الدول المتقدمة عند قبول الطلاب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم نحو التخصص الذي يرغبون في دراسته بينما تركز الجامعات الخاصة المصرية على الحد الأدنى للقبول كمعيار أساسي للقبول والمفاضلة بين الطلاب .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها :

- أن يكون جوهر القبول منصبا على الكيف وليس الكم .
- ضرورة تعديل نظام القبول المتبع في الثانوية العامة عند تعديل نظام القبول في الجامعات الخاصة .
- أن تحدد كل جامعة خاصة متطلبات وإجراءات قبول الطلاب من خلال مكتب القبول الخاص بها .

٤- دراسة " سياسات وإجراءات القبول في الجامعات العربية " : (**حمود ، ٢٠٠٩**)

استهدفت الدراسة التعرف على سياسات وإجراءات القبول في الجامعات العربية ، والتعرف على نقاط القوة والضعف في سياسات وإجراءات القبول في الجامعات العربية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من نقاط القوة أهمها :

- التنسيق المركزي والاعتماد على نتائج امتحان نهاية المرحلة الثانوية .
- إضافة معايير أخرى إلى جانب امتحان نهاية المرحلة الثانوية .
- منح امتيازات لبعض الفئات المحرومة أو الأقل حظا .
- توفير أكثر من فرصة خلال السنة الواحدة للالتحاق بالجامعات .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من نقاط الضعف أهمها :

- فتح أقسام خاصة في بعض الكليات الحكومية وفرض رسوم التحاق عالية فيها مما يضر بالعدالة ومبدأ تكافؤ الفرص .
- تحديد معدلات للقبول في الجامعات الخاصة أدنى من مثيلاتها في الجامعات الحكومية .
- التمييز في القبول لصالح أبناء بعض الفئات .
- تثمين العلوم البحتة والتطبيقية على حساب العلوم الاجتماعية والإنسانية .
- ظهور اختلالات تربوية واجتماعية عديدة بسبب اعتماد القبول في الجامعات في عدد من الدول العربية على معيار وحيد هو مجموع الدرجات في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية .
- انصراف نسبة كبيرة من الطلاب من التخصصات العلمية إلى التخصصات الأدبية والإنسانية .

وفي سبيل تعزيز نقاط القوة وخفض نقاط الضعف ، تقترح الدراسة ما يأتي :

- الإبقاء على نظام التنسيق المركزي حيث تدعو الحاجة إلى استخدام أكثر من معيار في عملية القبول .
- تغيير الاتجاهات التي تعتبر العلوم الإنسانية والاجتماعية أقل قيمة من العلوم البحتة والتطبيقية .
- إيجاد نظام للمنح والمساعدات والقروض الدراسية .
- تحقيق قدر من العدالة .
- توزيع مؤسسات التعليم العالي على المناطق المختلفة .
- جعل مدة صلاحية شهادة إتمام المرحلة الثانوية مفتوحة .
- توفير خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي والمهني .

٥- دراسة "تطوير معايير قبول الطلاب في الجامعات السعودية – تجربة المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي" . (آل سعود ، ٢٠٠٩)

استهدفت الدراسة تحليل دور المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي الذي تم إنشاؤه في عام ٢٠٠٢م في تطوير معايير قبول الطلاب في الجامعاتٍ السعودية ، والتعرف على فلسفة إنشائه والحاجة إليه ، وتقدم الدراسة عرضاً لبعض تجارب الدول المتقدمة التي سبقت إلى هذه الفكرة ، كما تقدم عرضا موجزا للاختبارات والمقاييس التي يقدمها المركز من حيث أهدافها وطبيعتها وأسلوب تطبيقها والمستفيدين منها ، وتختتم الدراسة بعرض كمي يوضح إسهام اختبارات المركز ومقاييسه في تقليل نسب الرسوب بالجامعات وتحسين كفاءة التعليم الجامعي .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، أهمها :

- تعتبر التجربة السعودية في مجال اختبارات القبول الجامعي الوطنية تجربة جديدة في العالم العربي ، وقد استفادت هذه التجربة من التجارب الدولية الناجحة في مجال اختيار الطلاب للتعليم الجامعي .
- مع أن غالبية القبول الجامعي في المملكة ينصرف للجامعات الحكومية فإن هذه الجامعات قد اختارت تطبيق هذه الاختبارات كمعيار للقبول بها بناءً على قرار خاص بكل منها ، كما أن الأوزان المعطاة لهذه المعايير ترجع لقناعة

كل جامعة . ويلاحظ أنه لم تعمد أي جامعة لعرض اختبارت خاصة بها مع وجود الاختبارات الوطنية .

- لقد أدى إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم إلى تحقيق العديد من الفوائد ، بعضها يصب في مصلحة الطلاب ، وبعضها في مصلحة الجامعات وبعضها في مصلحة التعليم بشكل عام . وهذه المصالح لا يمكن تجاهلها أو التخلي عنها . ومن أهم هذه المصالح زيادة الثقة بالطلاب المقبولين بالبرامج الجامعية وتقليل الهدر ، وزيادة العدالة والإنصاف .
- كان من صالح التجربة السعودية أنها لم تتقيد بأية قيود تاريخية أو ممارسات معينة ، حيث استفادت من أفضل الممارسات الموجودة مع المرونة في التعديل والتحديث بناءً على معطيات ونتائج الدراسات التي تجرى بشكل مستمر .
- كان من فوائد إنشاء مركز متخصص في القياس والتقويم : رعاية مختلف مشاريع القياس والتقويم ، التي يحتاجها المجتمع التربوي والمجتمع المهني .
- حقق المركز تركيزا على الأهداف التربوية المعرفية العامة التي لا تتحقق بمجرد وجود هذه الاختبارات والمقاييس داخل الجامعات ، حيث إن تكريس الجهود وتجميعها للمصالح المشتركة أمر مطلوب .
- كان لاستقلالية المركز المالية والإدارية دور كبير في نجاح المركز ، كما أن اعتماده على التمويل الذاتي من المقابل المادي لدخول الاختبار عامل مهم في كفاءة التشغيل . ولكن يقترح أن يتم دعم المركز بجزء من ميزانية مفتوحة
- كان لتوسع المركز في مجال المقاييس والاختبارات المهنية دور مهم في صقل تجربة القياس والتقويم ، وتوسيع المدارك لدى العامة بأهميتها وسمو أهدافها وأنها غير مرتبطة فقط بالقبول الجامعي .

- **الدراسات الأجنبية** :

١- دراسة " التحديات والمشكلات في نظم القبول:ثلاثية من المخاوف والحجج ": (McCuddy ,Nondorf ,2009) .

استهدفت الدراسة استكشاف التحديات والمعضلات الأخلاقية في نظم القبول في الكليات والجامعات في الولايات المتحدة ، من وجهة نظر الطلاب المحتملين (وآبائهم) الذين يسعون للالتحاق بالمؤسسات الخاصة للتعليم العالي واستكشاف المخاوف الأخلاقية وضوابط القبول من خلال التحليل النظري لثلاثية من المخاوف الأخلاقية والحجج بشأن عملية القبول في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية .

واستنتجت الدراسة أن أهم التحديات الأخلاقية في عملية القبول :

- وجود تحيزات شخصية في قرارات القبول .
- وجود صراع بين المعايير الأخلاقية والشخصية من جانب، والمعايير والضوابط الجامعية في نظم القبول من جانب آخر .
- إن نظم القبول في الكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية توفر أرضية خصبة لزيادة المشكلات والتحديات الأخلاقية المتعلقة بالطلاب المحتملين .

- ضرورة الاعتراف بهذه التحديات والمعضلات الأخلاقية والتعامل معها بصورة فعالة ، حيث يعد ذلك واجب مهني لمسؤولي القبول .

٢- **دراسة " تقييم اختبار القبول في التعليم العالي الخاص** (STAT) : (Coates , Friedman , 2010) .

استهدفت الدراسة تقييم اختبار القبول في التعليم العالي الخاص (STAT) في الجامعات الاسترالية ، وذلك من أجل توفير مستوى ونوعية عالية الجودة من التعليم العالي وتكفل نوعية عالية الجودة من الخريجين في سوق العمل والتي تسهم في نمو الاقتصاد الاسترالي.

واختبار (STAT) تم تصميمه في عام ١٩٩٠م لتطبيقه على الطلاب قبل التحاقهم بالتعليم الجامعي ، وقدم في عام ١٩٩٢م ، وتم استخدامه على نطاق واسع من قبل مركز القبول الجامعي كجزء من إجراءات القبول في الجامعات الخاصة الاسترالية لتقييم ثلاثة أنواع من المهارات التي تعتبر مهمة للنجاح في الدراسة الجامعية ، الأول : التفكير والتعبير اللغوي ، والذي يتعلق بتفسير الأفكار وفهمها والتعبير عنها بلغة سليمة ، حيث تطلب بعض البنود من الطلاب بعد قراءتها تحديد الفكرة الرئيسية فيها ، وتطلب بعض البنود إعادة صياغة ما هو مكتوب ، ويطلب البعض الآخر استنتاج المعاني ، والثاني : تقييم المنطق الكمي ، والبنود الكمية تتطلب فهم وتطبيق المعلومات العلمية والرياضية ، وهذه العناصر لا تتطلب معرفة تفصيلية بالصيغ الرياضية ، بل القدرة على تفسير وتطبيق المعلومات التي يتم توفيرها ، والثالث : القدرة على التواصل الكتابي بفعالية بما في ذلك تنظيم الأفكار وهيكلها وجودة اللغة .

وطبقت هذه الدراسة على المستوى المحلي في استراليا بالتعاون مع مركز القبول الجامعي والمراكز والجامعات في جميع أنحاء استراليا وأشرف عليها مجموعة استشارية رفيعة المستوى . وطبقت الدراسة على ٩٩٢٣ طالبا وطالبه .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها :

- إن نتائج الاختبار قيمة موثوقة وإضافة إلى قرارات القبول .
- يوفر اختبار (STAT) وسيلة صالحة وفعالة لتصنيف الطلاب حسب القدرات والمهارات .
- إن اختبار (STAT) يعد أداة جيدة للتغلب على التحيز في التعميم عند قبول الطلاب .

٣- **دراسة " الإنصاف والقبول الجامعي : البحث عن النوعية في القبول ، الخيارات في جامعة أكسفورد**" : (Zimdars , 2010)

تستهدف هذه الدراسة البحث في عدم المساواة في أنماط القبول في جامعة أكسفورد ، والتعرف على الفروق في معدلات القبول حسب الطبقة الاجتماعية والعرق والجنس والتأهيل ومركز التعليم الثانوي .

واستخدمت الدراسة المقابلات المقننة مع أولياء الأمور والمسؤولين في الكلية والجامعة لتحقيق أهدافها ، حيث قامت الباحثة بإجراء (٢٠) مقابلة مع أولياء الأمور وثلاث مقابلات مع المسؤولين في الجامعة والكليات ، وقد أجريت المقابلات

خلال شهري نوفمبر وديسمبر وهو الوقت من السنة الذي تثار فيه قضية قبول الطلاب في الجامعة .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها :

- إن مستوى التعليم في المدارس الثانوية ليس على المستوى التنافسي المطلوب .
- الإناث أكثر تمثيلا في التعليم العالي من الذكور .
- أظهرت الدراسة الانحياز الطبقي لأبناء البيض وخريجي المدارس الخاصة .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- اتفقت الدراسات السابقة على وجود العديد من المشكلات في نظم القبول في معظم الدول العربية .
- اهتمت بعض الدراسات السابقة بعرض تجارب بعض الدول المتقدمة في نظم القبول مثل : دراسة دراسة مراد ، دراسة شهاب ، دراسة حمود ، ودراسة آل سعود
- قدمت بعض الدراسات تقييما لاختبارات القبول في التعليم العالي مثل دراسة (Coates, Friedman) .
- قدمت بعض الدراسات السابقة مقترحات وبدائل لتطوير نظم القبول مثل : دراسة مراد ، دراسة شهاب ، ودراسة دياب .
- لم تقدم أي من الدراسات السابقة تصورا لتطوير نظم القبول في الجامعات العربية كوحدة واحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وهو ما تتناوله الدراسة الحالية .

- **وتتناول الدراسة** :

- واقع نظم القبول في الجامعات العربية .
- الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم القبول .
- التصور المقترح لتطوير نظم القبول في الجامعات العربية .

- **واقع نظم القبول في الجامعات العربية** :

١- سياسات وإجراءات القبول في الجامعات العربية :

- يتم تحديد عدد الطلبة للقبول في كل كلية قبل البدء بعمليات القبول والتسجيل ، كما يحدد معدل أدنى للقبول في كل كلية يختلف من تخصص لآخر .
- تعتمد جميع الدول العربية شهادة إتمام المرحلة الثانوية أو ما يعادلها كمعيار أساس للقبول في الجامعات العربية .
- تنظم جامعات بعض الدول العربية اختبارات قدرات عامة، مثل جامعة البحرين والجامعات السعودية وجامعات سلطنة عمان، وجامعة قطر، وتنظم بعض الجامعات امتحانات تنافسية للقبول، كما في جامعة الخليج العربي وفي بعض كليات الجامعة اللبنانية وجامعات الجزائر لبعض التخصصات وجامعات سلطنة عمان وجامعات ليبيا وجامعات اليمن، في حين تنظم جامعات أخرى مقابلات شخصية كأحد معايير القبول، مثل جامعة البحرين، وجامعة الخليج العربي، وجامعة الكويت .
- تشترط بعض الكليات فروعا معينة من الشهادة الثانوية للقبول في تخصصاتها ، مثل كليات الطب والصيدلة والهندسة والعلوم التي تشترط

حصول الطالب على الشهادة الثانوية الفرع العلمي ، في حين تقبل كليات أخرى مثل كليات الآداب والتربية والتجارة ، فروع الثانوية العامة المختلفة .

- يتم تنسيق قبول الطلبة وتوزيعهم على الكليات المختلفة في الجامعات الحكومية مركزيا في معظم الدول العربية ، كما في الأردن ومصر وتونس والسودان وسوريا والعراق وسلطنة عمان ، وضمن الجامعات ذاتها في بعض الدول ، مثل قطر والبحرين وفي الجامعات الخاصة ، وضمن كل كلية على حده كما في الجامعة اللبنانية .
- تقبل الجامعات الخاصة في بعض الدول العربية معدلات أقل من تلك التي تحددها الجامعات الحكومية (اليمن ومصر) .
- تقبل بعض الجامعات الطلبة الذين يعملون شرط حصولهم على تراخيص بالانتظام بالدراسة (الجامعات المصرية الحكومية) ، في حين تمنع جامعات أخرى العاملين من الالتحاق بالدراسة (سلطنة عمان) .
- تحدد معظم الدول العربية مدة صلاحية معينة لشهادة إتمام المرحلة الثانوية للقبول في مؤسسات التعليم العالي ، تتراوح بين عام واحد هو العام نفسه مثل تونس والسودان وعمان والكويت وليبيا ومصر ، وبين عامين إلى خمسة أعوام كما في الإمارات والبحرين والسعودية واليمن . في حين لا تحدد الجامعة اللبنانية مدة صلاحية للشهادة الثانوية كشرط للقبول فيها .
- تشترط بعض الجامعات عمرا أقصى لقبول الطالب ، لا يزيد عن ٢٤ سنة في جامعة الخليج العربي ، ولا يزيد عن ٢٥ سنة في الجامعات العمانية .
- تعطي بعض الجامعات أو الكليات أفضلية لطلبة المنطقة ذاتها (التوزيع الإقليمي)، كما في كليات التربية في مصر، وسلطنة عمان، أو تخصص عددا من المقاعد أو تمنح بعض الامتيازات في معدلات القبول لبعض الفئات الأقل نموا والأكثر حرمانا لطلبة بعض المناطق أو المعوقين (الأردن والسودان). (حمود ، ٢٠٠٩ ، ٧٧- ٧٩) .
- تقبل بعض الجامعات والكليات شهادة الدبلومات الثانوية الفنية (زراعي – صناعي – تجاري – تمريض – وغيرها) في الكليات المناسبة مثل الزراعة والتجارة والتمريض والهندسة والتربية (الشعبة الزراعية ، الشعبة التجارية وشعبة التعليم الصناعي) .

مما سبق يتضح أن معظم الجامعات العربية تعتمد طريقتين في نظم القبول: الأولى : تعتمد شهادة الثانوية معيارا وحيدا للقبول . والثانية : تعتمد أكثر من معيار ، حيث المزاوجة بين معدل الثانوية العامة واختبارات القبول والمقابلات الشخصية . ولكل طريقة مميزاتها وعيوبها .

- **الطريقة الأولى** : **اعتماد درجات أو معدل الثانوية معيار وحيد للقبول** :

حيث يتم ترتيب الطلاب وفق درجاتهم ومعدلاتهم في الشهادة الثانوية . ويذكر الدوغان (١٩٩٦ ، ٨١) عدد من المبررات لاستخدام درجة الثانوية في القبول في الجامعات على النحو الآتي :

- من أبرز الأدلة التي يمكن أن يستند إليها المناصرون لاستخدام درجة الثانوية معيارا للقبول في الجامعة هو أن أقوى دليل على نجاح الفرد في مهمة مستقبلية هو نجاحه السابق في مهمة مشابهة لتلك المهمة اللاحقة.

ولذلك فإن نجاح الطالب وتفوقه في الثانوية يقود إلى توقع نجاحه وتفوقه في الجامعة .

- درجة الثانوية تقويم لعمل الطالب خلال سنة أو أكثر . لذلك فهي عينة لفترات زمنية متعددة .
- درجة الثانوية مقياس لأداء الطالب في موضوعات كثيرة ومواد متعددة ، ومن خلال قياس الطالب في هذه المواد الكثيرة يمكن معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف لديه .
- درجةِ الثانوية محصلة لتقويم الطالب من عدة معلمين . مما يمنح الدرجة قدرا مقبولا من الموضوعية والثبات .
- الاعتبار المالي ، بما يعني قلة التكاليف .

- **المميزات** :
  - البساطة والسهولة النسبية في التطبيق .
  - قلة التكاليف .
  - تحقيق الحيادية والموضوعية بين الطلاب ، حيث لا مجال فيها للمحسوبيات .
  - تحقيق العدالة ومبدأ تكافؤ الفرص . (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٠)

- **العيوب** :
  - لا تراعي قدرات الطالب الحقيقية وميوله ورغباته واتجاهاته .
  - احتكار تخصصات معينة (كليات القمة) كالطب والهندسة لذوي المعدلات العالية وحرمان التخصصات الأخرى التي لا تقل أهمية لتنمية المجتمع وتلبية احتياجاته .
  - غياب الأسلوب الأمثل للحكم على قدرات الطلاب الحقيقية : إن اعتماد القبول على أساس الدرجات وإن كان يبدو أنه يحقق العدالة وتكافؤ الفرص أمام جميع الطلاب إلا أنه في حقيقة الأمر ليس كذلك ، إذ أن عواملِ عديدة أخرى تتدخل في الأمر منها مثلا أخذ الطلبة ميسوري الحال دروسا خصوصية من قبل معلمين ذوي خبرة ودراية بأساليب الامتحانات إضافة إلى التمايز الواضح بين المدارس في الإمكانات المادية والبشرية ، الأمر الذي يعطي أفضلية لبعض الطلاب على غيرهم لا بسبب كفاءتهم بل بسبب اعتبارات أخرى لا دخل لهم فيها . وهذا ما تثبته الخبرة الواقعية في الدراسة الجامعية حيث يلاحظ إخفاق عدد غير قليل من هؤلاء الطلاب ذوي المعدلات الأعلى في دراساتهم الجامعية بينما يتفوق عدد غير قليل من الطلاب ذوي المعدلات الأقل . (جريو ، ١٩٩٠ ، ١٤٥ ، ١٤٦)
  - الخلل في التوازن بين أعداد المقبولين بالكليات النظرية والكليات العملية .
  - إغفال قدرات وطاقات الكليات المختلفة المادية والبشرية .
  - انفصال سياسة القبول بالتعليم الجامعي عن خطط التنمية والاحتياجات الفعلية للمجتمع من القوى البشرية . (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٠) .
  - زيادة التوتر والقلق لدى الطلاب وأسرهم ، إذ أن مستقبل الطالب يتحدد في امتحانٍ واحدٍ يخضع له خلال ساعات قليلة ، بالإضافة إلى أنه قد يكون معيارا مضللا ، إذ أن نتيجته قد تتأثر بوضعِ الطالب الصحي أو النفسي أو الاجتماعي خلال فترة الامتحان تلك ، فضلا عن تدخل ذاتية المصححين إذا

كانت في هذا الامتحان أسئلة مقالية . مما يؤثر على نتائجه ، وبالتالي على مستقبله . (حمود ، ٢٠٠٩ ، ٩٣ ، ٩٤) .

- **الطريقة الثانية** : **الاعتماد على أكثر من معيار** :

وتستفيد من نتائج امتحان الثانوية باعتبارها معياراً أولياً يستكمل بمعايير أخرى مثل اختبارات القدرات والاختبارات التحصيلية والمقابلات الشخصية وتجارب الأداء .

- **المميزات** :

أثبتت الدراسات وجود قيمة تنبؤية لمعياري درجة الثانوية واختبارات القبول وأثبتت أن استخدامهما معا يحقق درجة تنبؤية أعلى من استخدام أي منهما بمفرده (الدوغان، ١٩٩٦، ٧٧) ، وأن كلا المعيارين مؤشران للنجاح يكمل كل منهما الآخر ، وأن الأدلة المنطقية والإحصائية تؤيد الجمع بين الإثنين والاستفادة من المصدرين عند صناعة القرار في عملية القبول. (Mehrens, 1987,81)، بالإضافة إلى أن استخدام أكثر من مؤشر يمكن مؤسسات التعليم العالي والجامعي من أن تكون فكرة أشمل عن الطالب ، وأن تصمم مناهجها لتناسب اهتمامات الطلاب الخاصة ودوافعهم ، وتوفر للطلاب الفرصة لتقديم أكثر من سبب للدخول ، كما توفر لهم الفرصة لإبراز قدراتهم ومواهبهم ودوافعهم في الاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات والمقابلات الشخصية و تجارب الأداء . (البنك الدولي، ٢٠١٠، ١٨٤) ، بالإضافة إلى التخفيض من حدة التوتر والقلق لدى الطلاب وأسرهم ، ومراعاة القدرة الاستيعابية لمؤسسة التعليم العالي ، والأخذ في الحسبان الإمكانات المادية والبشرية للمؤسسة .

- **العيوب** :

أما أهم عيوب هذه الطريقة فتتمثل في الخوف من عدم الشفافية المحتمل في عملية صنع القرار وشبهة التحيز والفساد ، والتكاليف الباهظة المرتبطة بالاختبارات والمقابلات المتعددة ودراسة كل حالة على حده وهو ما يتطلب موارد كثيرة . (البنك الدولي ، ٢٠١٠ ، ١٨٤)

٢- العوامل المؤثرة في نظم القبول في الجامعات العربية :

» الإمكانات المادية والبشرية :

يؤخذ في الاعتبار عند قبول الطلاب في القسم والكلية والجامعة الإمكانات المادية من مبان وقاعات دراسية ومعامل ، وكذا الإمكانات البشرية من أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم وموظفين إداريين وغيرهم بما يتوافق مع المعدلات العالمية في نسبة التأطير (أستاذ / طالب) ، حيث تؤثر القدرة الاستيعابية للمؤسسة على عدد الطلاب المقبولين فيها ، كما يجب أن يؤخذ في الاعتبار قدرة المؤسسة على التوسع وتطوير إمكاناتها .

» احتياجات المجتمع من القوى البشرية :

وتتأثر معدلات القبول بخطة الدولة واحتياجات المجتمع من القوى البشرية المدربة في المجالات المختلفة ، حيث تؤدي الاختلالات في معدلات القبول في التخصصات المختلفة إلى تكدس الطلاب في بعض التخصصات مما يؤدي إلى زيادة حجم البطالة في المجتمع ، وندرتهم في تخصصات أخرى يحتاجها المجتمع .

- **الزيادة السكانية :**
المجتمعات العربية مجتمعات فتية ، حيث ترتفع معدلات الزيادة السكانية بدرجة كبيرة في معظم الدول العربية ، وتتركز معظم الزيادة السكانية في مرحلة الطفولة والشباب ، مما يؤدي إلى التوسع في التعليم الثانوي وبالتالي زيادة الضغط على التعليم الجامعي نتيجة الطلب المتزايد عليه.
- **انتشار مفاهيم ديمقراطية التعليم والتعليم المستمر :**
من الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تفرض نفسها على واضعي السياسات التعليمية ، مفهوم ديمقراطية التعليم وإتاحة فرصة أمام جميع فئات المجتمع . وقد التزمت الكثير من الدول بتحقيق هذا الهدف في إطار الموارد المادية والبشرية المتاحة ، غير أن مفهوم ديمقراطية التعليم لا ينطوي على مجرد توفير الفرص المناسبة للاستمرار في التعليم في إطار التربية المستديمة والتعلم مدى الحياة . ومهما كان البعد الذي ينظر إلى ديمقراطية التعليم العالي ، فإن بروز هذا الاتجاه أدى بدون شك إلى حدوث تغيرات جوهرية في معظم سياسات وممارسات الالتحاق والقبول في التعليم العالي ، كان نتاجها الأساسي إضفاء نوع من المرونة على المعايير والإجراءات المطبقة . بالإضافة إلى هذا فإن الجهود التي بذلت لتحقيق هذا الهدف عن طريق التغيير في السياسات فقط وفي إطار مؤسسات التعليم العالي ذات الخصائص التقليدية ، قد تعثرت . ولهذا فإنه من الضروري أن يتم تطبيق بدائل وصيغ أخرى واستحداث بنى وطرائق جديدة تتناسب مع متطلبات الفئات المختلفة للمجتمع ، ولذلك فإن تحقيق هدف ديمقراطية التعليم قد ارتبط بمفهوم إصلاح النظام التعليمي بجميع متغيراته بما في ذلك سياسات قبول الطلاب (بوبطانة، معوض، ١٩٨٤، ٢١٧ ،٢١٨)
- **تبني معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي :**
أدى تبني مفاهيم ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى تبني نهج إصلاحي يهدف لتطوير المؤسسات التعليمية وعلى رأسها التعليم الجامعي بكل أبعاده بما فيها نظم القبول الجامعي ، ومعدلاته ، وضرورة مراعاة السعة الاستيعابية للمؤسسة ، ونسبة التأطير (أستاذ / طالب) ، وغيرها ، حيث تؤخذ كل هذه العوامل والمؤشرات بعين الاعتبار عند تقدم المؤسسة للاعتماد

٣- **المعايير والمبادئ الحاكمة لسياسات ونظم القبول الجامعي** :

فيما يتعلق بسياسات قبول الطلاب في التعليم الجامعي ، فإن ما يوجهها عادةً هو مبادئ الجدارة ، والعدالة ، والشفافية ، والمساواة . ومع تحول الدول من النظام الشمولي إلى النظام العام لمشاركة الطلاب في التعليم الجامعي والعالي يصبح هناك مزيد من الانفتاح في معايير الاختيار ، بما يعكس زيادة التنوع في الفرص والتحول المناظر في الاهتمام بالقدرات التي يظهرها الخريج ، وبخصوص الجامعات العربية يمكن النظر بعين الاعتبار إلى ما يأتي : (البنك الدولي ،٢٠١٠، ١٤٧ ، ١٤٨)

- الجدارة : ينبغي أن تعتمد إتاحة التعليم العالي على ما يثبته الطالب من القدرة على تحقيق الفائدة ، حسبما يشير إلى ذلك أداؤه في اختبارات الاستعداد والكفاءة والقدرات المناسبة .

- العدالة : يجب أن تكون القرارات الخاصة بالإتاحة محايدة وخالية من أي تحيز أو عدم أمانة أو ظلم .
- الشفافية : يجب أن تكون معايير قرارات القبول معلنة للجميع ويجب أن تكون عمليات تطبيق هذه المعايير خاضعة للتدقيق .
- المساواة الأفقية : يجب أن تكون الفرصة متاحة للجميع ، كما يجب ألا يمارس التمييز بشكل منهجي ضد طلاب معينين على أساس من ظروفهم الاجتماعية أو سماتهم الشخصية ، أو الجهات المنتسبين إليها أو مواقعهم .

ويشير الهلالي (٢٠٠٨ ، ٣٥٨) إلى أن أفضل نظم القبول هو ذلك النموذج الذي يقدم أعلى درجة من التوفيق بين عناصر ثلاث رئيسة هي :

- مراعاة احتياجات المجتمع من القوى البشرية .
- مراعاة قدرة وطاقة الكليات المختلفة من إمكانات مادية وبشرية (الطاقة الاستيعابية) .
- مراعاة قدرات الطلاب واستعداداتهم وميولهم .

٤- **أوجه القوة والضعف في نظم القبول العربية** :

تشكل سياسات وشروط القبول مفتاح الدخول إلى التعليم العالي بما يحمله من مميزات اجتماعية واقتصادية مهمة. ولهذا، لابد من العناية بدراسة جوانب القوة فيها لتعزيزها والاستفادة منها، ودراسة جوانب الضعف لمعالجتها والتخفيف من حدتها . (حمود، ٢٠٠٩ ، ٨٩ – ٩٤)

- **نقاط القوة** :

- التنسيق المركزي والاعتماد على نتائج امتحان نهاية المرحلة الثانوية .
- إضافة معايير أخرى إلى جانب امتحان نهاية المرحلة الثانوية .
- منح امتيازات لبعض الفئات المحرومة أو الأقل حظاً (معاقين، طلاب أجانب لاجئين) .
- توفير أكثر من فرصة خلال السنة الواحدة للالتحاق بالجامعات في بعض الدول.

- **نقاط الضعف** :

- فتح أقسام خاصة في بعض الكليات الحكومية وفرض رسوم التحاق عالية فيها، مما يضر بمبدأ العدالة وتكافؤ الفرص .
- تحديد معدلات للقبول في الجامعات الخاصة أدنى من مثيلاتها في الجامعات الحكومية .
- التمييز في القبول لصالح أبناء بعض الفئات .
- تثمين العلوم البحتة والتطبيقية على حساب العلوم الإنسانية والاجتماعية .
- ظهور اختلالات تربوية واجتماعية عديدة بسبب اعتماد القبول في الجامعات في عدد من الدول العربية على معيار وحيد هو مجموع الدرجات في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية .
- انتقال نسب كبيرة من الطلاب من التخصصات العلمية إلى التخصصات الأدبية والإنسانية .

- **الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم القبول** :

١- النموذج التقليدي :

القبول حسب المؤهل والشهادة الدراسية (فرنسا) :

تبدأ فرنسا في إجراءات القبول منذ التحاق الطلاب بالمرحلة الثانوية ، إذ تعمل على تنويع المناهج الدراسية ليتمكن التربويون من الكشف عن قدرات الطلاب العلمية وتوجيههم بما يتفق وميولهم وقدراتهم ، وتعد شهادة الثانوية العامة (البكالوريا) ، واجتياز امتحان القبول (ABC) للمفاضلة بين الطلاب أهم معايير القبول في فرنسا . (Marshall , 2007 , 49)

يتميز نظام التعليم العالي في فرنسا بثلاث مؤسسات رئيسة : (الهلالي ٢٠٠٨ ، ٣٥١ ، ٣٥٢)

- الجامعات : مؤسسات التعليم الحكومية ، حيث سيطرة الدولة من حيث التمويل ، وهي الجامعات المخولة بمنح الشهادات الرسمية . ويعتمد القبول بها على معدل الطالب في الثانوية العامة فقط ، والقبول هنا يكون للمرحلة الجامعية الأولى فقط ومدتها سنتان أو ثلاث سنوات ، أما الانتقال للمرحلة الجامعية التالية فيعتمد على النجاح في المرحلة الجامعية الأولى والنسبة هنا في معظم الأحيان لا تتعدى ٢٠ إلى ٢٥ ٪ من أعداد الطلبة الذين التحقوا بالمرحلة الجامعية الأولى .
- المعاهد الجامعية التقنية (Institutes University Technology) : ويعتمد القبول بهذه المعاهد على معدل الطالب في الثانوية العامة إلى جانب المقابلات الشخصية .
- معاهدٍ كبرى (Grand Ecoles) : تمنح شهادات أو مؤهلات معترف بها رسمياً كمعاهد البوليتيكنيك . ويعتمد القبول بهذه المعاهد على :
- الحصول على الثانوية العامة التي تؤهله للالتحاق بفصول تحضيرية تمتد من سنة حتى ثلاث سنوات .
- اجتياز اختبار قبول عبارة عن منافسة مفتوحة وعلى درجة عالية جداً من الانتقائية .

وفي أغلب الأحيان ، يتم الإنتقاء في هذه المؤسسات عند نهاية الفترة التحضيرية التي تأتي مباشرة بعد المرحلة الثانوية ، وتتنوع عملية الانتقاء حسب نوعية المؤسسة أو المرحلة التعليمية ، فالدخول إلى المعاهد الكبرى تسبقه سنة أو سنتان أو حتى ثلاث سنوات برامج تحضيرية ، كذلك تسبق الدخول إلى معاهد الطب سنة تحضيرية توجيهية . فبالإضافة إلى التنوع في الفترات التحضيرية ، نلحظ تنوعاً في شروط القبول ، حيث تتنوع بين امتحانات قبول تنافسية (في المعاهد الكبرى ومعاهد الطب) ، وبين فحص الطلبات (المعاهد الجامعية التقنية) ، وبين المقابلات الشخصية في (شهادة الدراسات المعمقة) وهي تقتضي عموما تطبيق النظام الحصصي الذي يحدد أعداد الطلاب بحسب قواعد واضحة مثل معاهد الطب ، أو بحسب الأعراف (في المعاهد الكبرى). (بوبطانة ، معوض ، ١٩٨٤ ، ٢٢٧). وتعتمد فرنسا على سياستين متوازيتين للقبول : الأولى : الالتحاق بالمعاهد الكبرى في اجتياز اختبارات القبول المطلوبة والثانية : الالتحاق بالجامعات على أساس شهادة الثانوية أو ما يعادلها ، وفي

المرحلة الثانوية تتشعب التخصصات ، ويقبل الطالب في التخصصات الجامعية بناءً على تخصصه في المدرسة الثانوية ، وقد نادى مشروع إصلاح التعليم العالي الذي تقدمت به الحكومة الفرنسية بضرورة التقليل من أهمية درجة الثانوية العامة في القبول ، ويبنى هذا المطلب على عدة أسباب يذكر منها ، أن الطالب يجتهد ويثابر في الصف الثالث الثانوي ويكون التعليم لديه فقط للاختبار ، كما أن الاختبار أصبح لا يعبر عن مستويات التفكير العليا . (Forst , 2007 , 41- 43)

ويهدف مشروع إصلاح التعليم العالي الذي تقدمت به الحكومة الفرنسية إلى التقليل من أهمية البكالوريا (الثانوية العامة) ، نظرا لأنه لم يعد يطلب تحصيل علامات عالية نسبيا للدخول إلى الجامعة ، كذلك أعلن عن أن نتائج البكالوريا في السنوات القادمة لن تشير إلى الدرجات التي تعتبر من عوامل التفرقة مثل (جيد جدا) أو (جيد) إلى جانب هذا ، ستحدد سياسة القبول في السنة الثالثة المقاعد الدراسية على أساس توزيع هذه المقاعد بحسب القدرة الاستيعابية للجامعات ووفقا لإسقاطات الوظائف الشاغرة للذين سيتخرجون في حقل معين . وفي بعض الأحيان ، يتم الالتحاق بالسنة الجامعية الثالثة بعد إجراء امتحانات تنافسية في اختصاصات معينة فقط . وهكذا ، فإن الإصلاحات الجديدة ستنقل عملية الانتقاء من المرحلة التي تسبق الدخول إلى الصفوف الجامعية إلى المرحلة التي تليها أي خلال المرحلة الجامعية ذاتها . (بوبطانة ، معوض ، ١٩٨٤ ، ٢٢٩) .

- **الانتقاء عن طريق اللجان المتخصصة (بريطانيا) :**

يتم القبول بمؤسسات التعليم العالي في بريطانيا في ضوء ثلاثة معايير تشمل : (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٢)

- معدل الطالب في امتحان إتمام المرحلة الثانوية (المستوى المتقدم) .
- التقارير السرية التي يكتبها معلمو الطلاب ومديروا المدارس عن الطلاب .
- المقابلات الشخصية .

ويقدم المرشح طلباً إلى لجنة القبول المركزي (UCCA) يحدد فيه مجال الدراسة التي يود متابعتها ، ويحدد الطالب ست جامعات يود الالتحاق بإحداها مرتبة حسب رغبة الطالب ، ويشترط لقبول الطالب أن يكون حاصلا على شهادة الثانوية العامة مع اجتيازه لاختبار قدرات ، ويقصد من الثانوية العامة المستوى المتقدم حيث يحتاج الطالب إلى سنتين بعد (A- Level) العامة ، ويرمز له بالمستوى العادي . ومنها القبول على أساس التحصيل العلمي للمرشحين من خلال المرحلة الثانوية وتقديرات أساتذتهم مع إجراء مقابلة للمرشحين . (Shattock , 2008 , 185 – 193)

وإذا كانت مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا تتمتع بالاستقلالية في مجال انتقاء المرشحين الذي يتم وفقا للمعايير التي تضعها هي ، فإنها تتبع توجيهات الحكومة فيما يخص قدرات مؤسسات التعليم العالي الاستيعابية حيث يحدد مجلس الجامعة المقاعد الطلابية التي ستكون شاغرة في أول السنة الدراسية في كل كلية ، وذلك بناءً على السياسة التي ترسخها لجنة القبول المركزي . (بوبطانة ، معوض ، ١٩٨٤ ، ٢٢٩)

أما المعايير التي تبنى على أساسها قرارات القبول ، فهي في المرتبة الأولى ، التحصيل العلمي للمرشحين خلال المرحلة الثانوية وتقديرات أساتذتهم ، بالإضافة إلى أنه تجري ، في كثير من الأحيان ، مقابلة مع المرشح بحضور عدد من أعضاء الهيئة التدريسية للكلية أو القسم . وباستثناء جامعتي كمبردج وأكسفورد ، تأخذ باقي الجامعات نتائج امتحانات الثانوية العامة على أساس أنها الشرط الأساسي للقبول . وتختلف شروط القبول بحسب التخصصات وبحسب طبيعة الشهادة الثانوية المستوى العادي (O . Level) والمستوى المتقدم (A.Level) وهذه الأخيرة كانت تخول الدخول إلى أي قسم من أقسام التعليم العالي حتى عام ٩٠ / ١٩٩١ م ، حيث تم تعديلهما باسم شهادة (G.C.S.E) ولقد استحدث في النظام الجديد لشهادة التعليم الثانوي وجود قياس للمهارات العملية داخل الفصل الدراسي ، ويمتحن الطالب في فصلين دراسيين أو أكثر في المواد التي يختارها والمؤهلة للدراسة التي يرغبها الطالب ويؤدي غالبا في كل مادة من المواد امتحانين في ورقتين منفصلتين لقياس قدرات مختلفة أحدهما للقدرة الإنشائية وكفاية المقابلات والآخر الامتحانات الموضوعية متعددة الاختيارات . وهناك عامل آخر هو ارتفاع كلفة التعليم الجامعي وله انعكاساته على تحديد ورسم سياسات القبول ، إذ أن رسوم الدراسة تختلف باختلاف مؤسسات التعليم العالي ، ولكن نظام المنح في بريطانيا عالج إلى حد ما هذه القضية وفتح أبواب الجامعات لفئات لم يكن بمقدورها الدخول إلى الكثير من هذه المؤسسات بسبب ارتفاع رسوم الدراسة وتكلفة التعليم.(Reid , 2003 ,14)

وتدار الجامعات الإنجليزية على مستوى الإدارة المركزية للجامعات من خلال المجالس أو اللجان الأكاديمية بكل جامعة ، إذ إن كل جامعة مسؤولة عن وضع لائحتها التنظيمية التي تتضمن المتطلبات العامة للقبول . ويقرر مجلس كل قسم من الأقسام العلمية سياسة القبول وشروطه ومتطلباته الواجب توافرها في الطلاب الجدد الراغبين في الإلتحاق بهذا القسم ، وذلك وفقا للأماكن الخالية والشروط والمتطلبات الخاصة التي يشترطها القسم للالتحاق به ، وتختلف المتطلبات الخاصة للقسم العلمي الواحد من جامعة إنجليزية إلى أخرى . (مراد ١٩٩١ ، ٢٠٠ ، ٢٠١)

٢- النموذج الانتقائي المشدد (البيروقراطي) :

يعتمد هذا النموذج على قواعد متعددة في القبول تشمل :

- معدل الطالب في الثانوية العامة
- اختبارات القبول .
- المقابلات .
- فترات الانتظار .
- القرعة .
- السجل الدراسي .
- حصص للحالات الصعبة (معاقين ، طلاب أجانب ، .....) .

ويطبق هذا النموذج في ألمانيا وكثير من الدول الناطقة بالألمانية والولايات المتحدة الأمريكية ، خاصة في الجامعات التي يعتمد القبول فيها على التنافس الشديد بين الطلاب . (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٣) .

- **نظام يرافقه فترات انتظار (ألمانيا) :**

ويتمثل هذا النموذج في ألمانيا ، حيث يحق لكل حملة الشهادة الثانوية الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي واختيار التخصصات التي يودون الالتحاق بها ، مما زاد من الطلب الاجتماعي على التعليم العالي ، وقد اتخذت في بداية الألفية الثالثة عدة إجراءات للحد من إمكانية الدخول إلى التعليم الجامعي وذلك بسبب التضخم الكبير في أعداد الطلاب حيث تم إنشاء مكتب مركزي بغية تنظيم عملية القبول ويسمى بمكتب التوظيف لإيجاد مكان للطلاب ويحدد القبول على أساس شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة واختبار القدرات واختبار القبول . (حجي ، ٢٠٠٨ ، ٥٥ – ٥٧) ويضاف لهذه المعايير أقدمية التخرج (فترة الانتظار) ، وهذا المعيار الأخير زاد من الضغط على الجامعات التي يتم فيها الانتساب بحرية بانتظار الدخول إلى الجامعات التي اختاروها في البدء . وهؤلاء الطلبة الذين أطلق عليهم اسم (الطلاب في فترة الانتظار) أعاقوا فيما بعد عمل الجامعات ، كذلك كان لفترة الانتظار التي قد تتجاوز الست سنوات آثار عكسية أيضا ، ولتخفيف الضغط على الجامعات تم تطبيق نظام الحصص في جميع الولايات الألمانية ، ويعطي نظام الحصص ١٠ ٪ من الأماكن للطلاب الأجانب والحالات الخاصة ، ٤٥ ٪ حسب تقدير شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، ١٠ ٪ على أساس نتيجة اختبار القدرات ، ١٥ ٪ على أساس نتيجة الاختبار الشخصي (Academy for Educational Development , 2006 , 23)

وتختلف الحصص المقررة للطلاب بحسب القطاع الذي يود الطالب الالتحاق به ، وبحسب الضغط من المتقدمين على قطاع معين على النحو التالي :

- بعض التخصصات التي يزداد عدد المتقدمين للدراسة بها عن الحد المقرر مثل الهندسة والصيدلة والزراعة وعلم الأحياء يعتمد فيها القبول على شيئين :
- معدل درجات الطالب في الثانوية العامة ويعطى له ٦٠ ٪ .
- طول فترة الانتظار ٤٠ ٪ ، مع تخصيص نسبة ٢٥ ٪ للحالات الخاصة (معاقين ، طلبة أجانب) .

- يتم القبول في القطاع الطبي (الطب البشري ، وطب الأسنان ، والطب البيطري) على النحو التالي : (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٣ ، ٣٥٤)
- ١٠ ٪ من الأماكن للحالات الخاصة (طلاب أجانب ، حالات صعبة ، ...)
- ٥٥ ٪ من الأماكن على أساس القدرات ، ٤٥ ٪ منها على أساس مجموع الطالب في الثانوية العامة وتقدير اختبار القدرات الذي أداه المتقدم ، و ١٠ ٪ للحاصلين على تقديرات مرتفعة في الاختبار وحده .
- ٢٠ ٪ من الأماكن حسب أسباب خاصة مثل طول فترة الانتظار والخبرة في مجال العمل والخدمة العسكرية .
- ١٥ ٪ من الأماكن توزع حسب المقابلات الشخصية التي تتم في كل جامعة بواسطة إثنين من أعضاء هيئة التدريس وإذا زاد عدد المتقدمين عن عدد الأماكن يتم اختيار من ستجرى لهم المقابلة بواسطة القرعة .

- **انتقاء على أساس اختبارات القبول (الولايات المتحدة الأمريكية) :**

ويتمثل هذا النظام في الولايات المتحدة الأمريكية والتي لها قصب السبق في مجال الاختبارات والمقاييس حيث يتميز نظامها التعليمي بدرجة عالية من

التنوع مما أدى إلى تنوع النماذج المستخدمة للقبول ، وبالرغم من شيوع نظام الباب المفتوح ، حيث يتميز القبول بالولايات المتحدة الأمريكية بإطلاق القبول لمن يرغب على أن يثبت الطالب صلاحيته بنفسه عن طريق أدائه في الجامعة . (Novak , 2006 , 26) فإنه يوجد جامعات عريقة تتبع نماذج قبول انتقائية تتميز بدرجة عالية من الشدة ، فبالإضافة إلى شرط الحصول على الشهادة الثانوية بتقديرات عالية فإن المؤسسات تضع اختبارات قبول عالية الانتقائية . (حسين ، ٢٠١٠ ، ٢١٩)

كما أن أول متطلبات القبول في معظم الجامعات الأمريكية الحصول على شهادة الثانوية العامة . حيث يعتبر معدل الثانوية العامة من أهم المعايير التي تحظى بالمقام الأول في اعتبار كثير من الجامعات الأمريكية عند صناعة قرارات القبول . حيث تعتمد حوالي ٧٤ ٪ من الجامعات الأمريكية على معيار الثانوية العامة . (Johnstone , 2003 , 33 – 42)

لكل جامعة في الولايات المتحدة الأمريكية الحق في وضع الشروط والضوابط والمتطلبات الخاصة بالقبول بها إلا أنها جميعا تشترك في كل أو معظم الشروط التالية : (الهلالي، ٢٠٠٨، ٣٥٤ ؛ Johnstone , 2003 , 46 – 51 ؛ McGuinness, 2006, 32 – 67)

- المعدل التراكمي لتقديرات الطلبة في المرحلة الثانوية : حيث تشترط الجامعات الأمريكية حصول الطالب على معدل تراكمي في المرحلة الثانوية يكون في العادة (2.5) من أصل (4) ، فالطلاب الذين تقل معدلاتهم عن (2.5) تدرس طلباتهم في ظل معايير أخرى ، علما بأن ٧٤ ٪ من الجامعات الأمريكية تستند إلى معيار معدل الثانوية العامة .
- اختبارات قبول تضعها كل جامعة أو كلية : تضع كل جامعة اختبارات خاصة بها لقياس بعض القدرات الخاصة بالأقسام لديها .
- سجل الطالب الدراسي في المدرسة الثانوية (دراسة موضوعات معينة) : تشترط بعض التخصصات دراسة موضوعات معينة في المرحلة الثانوية حسب التخصص المناظر في المرحلة الجامعية .
- خطابات التوصية والتقارير الشخصية التي تكتبها المدرسة عن الطالب : وهي عبارة عن ملاحظات المعلمين للطالب خلال سنوات دراسته ، من حيث الجدية والمثابرة والمهارات التي أتقنها الطالب .
- المقابلة الشخصية : ويقتصر استخدامها على بعض الكليات أو التخصصات التي تتطلب خصائص معينة لا يكشف عنها غير هذا المعيار مثل كليات الطب والكليات العسكرية .
- اختبارات قبول على مستوى الدولة : اختبارات التحصيل والاستعدادات التي تعقد بواسطة هيئتين قوميتين هما : مجلس امتحان القبول بالكليات (" Examination Board College Entrance " CEEB) وبرنامج الاختبارات للكليات الأمريكية ("American College Testing Program "ACT) . وأهم هذه الاختبارات ، اختبار (ACT) السابق ، واختبار الـ (SAT) ، Scholastic Aptitude Test .

وتتضمن اختبارات القبول للمرشحين ما يأتي :

- نموذج من أسلوب المرشح التحريري .
- تمارين استعدادات المرشح في القراءة والفهم .
- تمارين تساعد على تقييم استعدادات المرشح وقدراته في التعامل مع المفاهيم الرياضية . (حسين ، ٢٠١٠ ، ٢١٩)

وفي ضوء هذه الشروط يقسم مجلس كارنيجي لدراسات سياسات التعليم العالي نماذج القبول بالتعليم العالي في أمريكا إلى ثلاثة نماذج مختلفة على النحو التالي : (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٥)

- نموذج القبول غير الانتقائي : وتتبناه معظم كليات المجتمع وعدد من كليات الفنون بالجامعات والكليات الشاملة ويمثل (٤٠ ٪) من إجمالي القبول .
- نموذج القبول الانتقائي ويتراوح ما بين الانتقاء المشدد والانتقاء الأقل تشدداً وتتبناه كل مستويات التعليم العالي ويمثل (٥٠ ٪) من إجمالي القبول .
- القبول الانتقائي في المعاهد والكليات المهنية التي تتحكم في الدخول إلى المهنة ويمثل (١٠٪) من إجمالي القبول .

هذا بالإضافة إلى قبول فئات معينة ببعض الجامعات من الطلاب الذين لم يحصلوا بعد على الثانوية العامة وهو ما يعرف بالقبول المبكر والقبول المتزامن وقبول الموهوبين الذين لم يبلغوا بعد عمر المرحلة الثانوية ويتم تحديد هذه الفئات من خلال امتحان القبول بالكليات واختبار القدرات المدرسي .

٣- النموذج الاشتراكي الموجه :

يتمثل هذا النموذج في الاتحاد السوفيتي سابقاً . حيث يطبق نظام الحصص بناءً على احتياجات الخطة فتتبع مؤسسات التعليم العالي في قبول الطلاب الخطط الموجهة والتي تضعها أجهزة الدولة للمدى الطويل ، والذي يتراوح بين ١٠ إلى ٢٠ سنة والمدى القصير لسنة واحدة ، ويتم القبول في مؤسسات التعليم العالي بتطبيق معايير أكثر صرامة بالإضافة إلى ضرورة توافق أعداد المقبولين مع التقديرات التي وضعت في الخطة والقدرات الاستيعابية لهذه المؤسسات وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النموذج أدى إلى تقليص المشاكل الناجمة عن بطالة الخريجين حيث يكفل هذا النموذج نوعاً من متطلبات سوق العمل من القوى البشرية (Out Puts) ، أي التوازن بين مخرجات التعليم العالي والأيدي العاملة ، ولقد كان هذا النموذج مقتصراً على الدول الاشتراكية وعدد من الدول النامية ، غير أن مجموعة من الدول الأوروبية بدأت تطبيقه لتوجيه الطلاب للتخصصات المطلوبة في سوق العمل (اليونسكو ، ١٩٩٨ ، ٢٢ – ٢٩)

ويقوم هذا النموذج على أساس من مصلحة المجتمع تقتضي إنتقاءً يراعي فيه نوعية المقبولين بالجامعات بغية تخريج فئة من المؤهلين تأهيلاً رفيعاً ، وبالتالي فهذا الأسلوب يؤكد على أن يكون هناك تعادل بين المقبولين وأعداد القوى البشرية المدربة التي يحتاج إليها المجتمع أي بين المقبولين والخريجين . وفي ضوء ذلك يتم تطبيق هذا النموذج في قبول الطلاب طبقاً للأسس التالية : (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٥ ، ٣٥٦)

- معدل الطالب في اختبار الثانوية العامة .
- نتيجة اختبار القبول .
- احتياجات خطة التنمية من القوى البشرية المدربة في مختلف التخصصات .
- قضاء سنتين على الأقل في مجال العمل وعدم تجاوز سن ٣٥ سنة للطلاب المتفرغين .

ويكون قرار رئيس الجامعة هو العامل الحاسم في مسألة قبول الطالب على اعتبار أنه أعرف الناس بإمكانيات جامعته من حيث التجهيزات والأماكن وأعضاء هيئة التدريس ، كما أن الأعداد الموجهة للمؤسسات والتخصصات المختلفة تخضع لعمليات تغيير حتى أثناء تنفيذ الخطة الطويلة أو المتوسطة الأجل وذلك بناءً على دراسات يتم إجراؤها على القدرة الاستيعابية للتوظيف وتوافر فرص العمالة .

٤- نموذج الباب المفتوح :

يؤكد (Amaral , 2003 , 67) اقتران استخدام نموذج الباب المفتوح للقبول في التعليم العالي بتطور أنماط جديدة من المؤسسات التعليمية تختلف في خصائصها وتنظيمها وبرامجها عن تلك المؤسسات الكلاسيكية ، مثل كليات المجتمع ، والكليات المتوسطة ، والجامعات المفتوحة ، والجامعات بدون جدران والفصول المسائية ، ويعتمد هذا النموذج على مبدأ المساواة في حق التعليم العالي حيث يتطلب فتح أبواب الجامعة لكل من يريد دخولها . ويتميز هذا النموذج بإزالة جميع العقبات أو الحواجز والابتعاد عن تطبيق تلك المعايير المستخدمة في المؤسسات الكلاسيكية وذلك لأن المعايير في هذا النظام تستند إلى مفهوم آخر

ومن الخصائص المشتركة بين هذه الأنماط وغيرها من المؤسسات المماثلة ما يأتي : (بوبطانة ، معوض ، ١٩٨٤ ، ٢٣٣ ، ٢٣٤)

- تميزها بالشمولية وتنوع الاختيارات والمساقات ومقابلتها لاحتياجات ما يسمى بالفئات الجديدة ، أو العملاء الجدد ، ومن يطلق عليها في الغالب اسم الطبقة اللانخبوية .
- تم تطويرها في ظروف توفر الإمكانات والدعم المادي الحكومي بحيث أصبح العامل الاقتصادي في معايير القبول أقل حدة من قبل .
- اعتمدت الخبرات العملية للمتقدم ، بحيث أصبحت هذه الخبرة محل الخلفية الأكاديمية والشهادة .
- تركيزها على تحسين المستوى النوعي للطالب أثناء الدراسة من خلال عمليات وبرامج إعادة التأهيل .
- أنها تقدم برامج لها ارتباط كبير بالحياة العملية والمهنية تتناسب مع أولئك الأشخاص الذين لا يرغبون في الالتحاق ببرامج أكاديمية تقليدية .
- اقترن استحداث هذه المؤسسات ببروز مبادئ ديمقراطية التعليم والتعلم المستمر مدى الحياة .

وعلى الرغم من أن هناك تمايزاً في الطريقة التي يطبق بها نموذج الباب المفتوح ، فإن أغلبها يركز على تذليل كثير من العقبات أو الحواجز والابتعاد في تطبيق المعايير المستخدمة في المؤسسات الكلاسيكية . بالإضافة إلى هذا ، فإن

هناك عوامل ومعايير بديلة تؤخذ بعين الاعتبار عند تنسيب الطلاب للمؤسسات التي تتبع نموذج الباب المفتوح ، فعلى سبيل المثال في الجامعة بدون جدران تطبق معايير أخرى تختلف عن تلك المعايير المرتكزة على القدرة والجدارة والخلفية الأكاديمية والجوانب المعرفية . ففي هذه الجامعة يؤخذ بعين الاعتبار الدوافع الشخصية ، والقدرات الإبداعية والاستقلالية ، والخبرات العملية للمتقدم وقدرته على التعلم الذاتي . (بوبطانة، معوض ، ١٩٨٤ ، ٢٣٤)، ويمكن إجمال الخطوط العامة المميزة لهذا النموذج على النحو الآتي : (الهلالي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٧)

- عدم وضع أية شروط للقبول بالنسبة للسن أو المؤهل الدراسي مع إجراء مقابلات شخصية للتأكد من قدرات واستعدادات المتقدمين .
- إجراء اختبار موحد خاص بالمتقدمين الكبار كبديل لاختبار إتمام الدراسة الثانوية العامة ، وقد يكون هذا الاختبار في مادة أو بعض المواد التي لها صلة بالبرامج التي يريد الطالب التسجيل فيها .
- اتخاذ الخبرة العملية كبديل لشروط القبول مع إجراء بعض الاختبارات الشخصية والتحريرية القصيرة والتي تهدف إلى قياس قدرات المتقدمين على الاستمرار في الدراسة الجامعية في البرامج التي يختارونها .

ومن مزايا نموذج الباب المفتوح أنها لا تعتمد في كثير من الأحيان على تحديد للفئات العمرية حيث إن الكثير منها نرتبط ببرامج تعليم الكبار ومن هم في وظائفهم أو من قطاعات العمالة التي تحتاج إلى إعادة تأهيل . ويمكن في هذا المجال الإشارة إلى ما يسمى ببرامج التعليم العالي التعاوني ، وهذه برامج تعتمد على ربط التعليم بمواقع العمل وتقسيم فترة التأهيل إلى فترات للعمل وفترات للانخراط في مساقات قصيرة لها علاقة بطبيعة المهن ، وقد ينخرط فيها الشخص ليس بهدف الحصول على شهادة جامعية بل لزيادة التأهيل في مجال تخصصه . ويتمايز في نموذج الباب المفتوح نمطان هما :

- **الحق في الانتساب :**

تعطي سياسة القبول الحر حملة شهادة الثانوية العامة وبعض الطلاب الذين لا يحملون هذه الشهادة أو ما يعادلها ، الحق في الالتحاق ببعض مؤسسات التعليم العالي ، وباعتبار أن مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة تتمتع بالاستقلالية وتتبع مبدأ اللامركزية ، فإن القبول الحر لاينجم عن إجراءات تتخذ على المستوى الوطني ، فهي خاصة بكل ولاية وحتى خاصة بكل مقاطعة بحسب الاحتياجات والوسائل المحلية المتوفرة . وكانت جامعة كاليفورنيا أول من طبق مبدأ الباب المفتوح ، فقد فتحت أبوابها لجميع حملة الثانوية العامة في الولاية ، بالإضافة إلى قبولها بعض الطلاب غير الحاصلين على هذه الشهادة وينتمون للعرق الأسود أو للأقليات وقد خصص لهم ٤٪ من المقاعد كحد أدنى ، وقد لحقت بجامعة كاليفورنيا في تطبيق سياسة الباب المفتوح ، الكليات المتوسطة ، وكليات المجتمع . غير أن هذه المؤسسات ركزت على البرامج التي لها ارتباط كبير بالحياة العملية والمهنية للأشخاص الذين لا يودون الالتحاق ببرامج أكاديمية تقليدية . وعند نهاية الدراسة يمكن للمتخرجين في هذه الكليات الالتحاق بالجامعات شرط أن يكونوا من بين المتفوقين في المؤسسات التي تستخدم سياسات الباب المفتوح . (بوبطانة، معوض، ١٩٨٤، ٢٣٥) ، ويعاب على هذا النموذج تدني

المستوى النوعي للطلاب وتضخم أعداد الخريجين ، حيث يهتم بالكم دون الكيف ، حيث لا يشعر طلاب الانتساب بأهمية التعليم ، وينصرف اهتمامهم بالحصول على الشهادة . (Johnstone , 2003 , 44)

- **اعتماد الخبرة الوظيفية ضمن معايير القبول :**

ويطبق هذا النموذج في السويد حيث تعتمد مؤسسات التعليم العالي في السويد الخبرة الوظيفية للمتقدم إلى مؤسسات التعليم العالي واعتبارها من المعايير البديلة لقبول الملتحقين في هذه المؤسسات بالإضافة لاستمرار اعتماد شهادة الثانوية كمعيار أساسي للقبول. (حسين، ٢٠١٠، ٢٢١)، ويطلق عليه الهلالي (٢٠٠٨، ٣٥٦، ٣٥٧) نموذج التكافؤ الاجتماعي، ويتم قبول الطلاب فيه من خلال الشروط الآتية :

- القبول في التعليم الجامعي والعالي مفتوح ليس فقط للحاصلين على شهادة المدرسة الثانوية العالية ولكن أيضا للحاصلين على شهادة تعليم الكبار وحتى لمن لا يحملون شهادات إذا كان عمر المتقدم لا يقل عن ٢٥ سنة ولديه من الخبرة العملية أربع سنواتٍ على الأقل وهو ما يعرف بمشروع ٢٥ / ٤ .
- إن هناك نظاما حصصيا عاما في ضوء احتياجات سوق العمل في السويد كما أن هناك حدا أقصى للقدرة الإستيعابية للنظام ككل وكذلك للبرامج الدراسية المختلفة وذلك طبقا لحاجات سوق العمل .
- بالنسبة للمتقدمين من غير الحاصلين على تعليم رسمي في مستوى الثانوية العالية ، عليهم أن يؤدوا اختبار في اللغة السويدية والإنجليزية ، وبالنسبة للحاصلين على مستوى من التعليم يعادل الثانوية العالية فيمكنهم الالتحاق وإذا كان معدل الدرجات الحاصلين عليها منخفضا فيمكنهم أيضا الالتحاق على أن تكون لديهم خبرة في مجال العمل لا تقل عن ١٥ شهراً .
- بالنسبة لغير الحاصلين على شهادة المدارس الثانوية العالية . أيضا تتم معادلة خلفيتهم المعرفية بمستوى المدرسة الثانوية العالية في الموضوعات التي لها صلة وثيقة بالمقرر المطلوب دراسته ، فعلى سبيل المثال ، لو أراد طالب أن يلتحق بمقرر دراسي يتيح له الحصول على درجة في الهندسة المدنية ، يجب أن تتوافر لديه خلفية معرفية في الرياضيات والفيزياء والكيمياء وفي مستوى خريج المدرسة الثانوية العالية في مواد مثل التكنولوجيا والرياضيات والعلوم الطبيعية .

وأخيراً، يمكن القول: إنه يوجد اختلاف وتنوع في أنظمة القبول بين جامعات العالم ،ويرجع هذا الاختلاف إلى الفلسفة السياسية للبلاد، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة، وحاجة البلاد من القوى البشرية المدربة، والنمو العلمي والتقني، ثم إلى الروح الثقافية والفلسفة التربوية السائدة، وقبل كل هذا وبعده إلى أهداف المستفيدين أنفسهم. وقد يقع الاختلاف في أنظمة القبول بين الجامعات داخل البلد الواحد تبعا لعراقة الجامعة وتخصصاتها وقوتها ودرجة الإقبال عليها. غير أن هذا الاختلاف الموجود بين نظم الجامعات في جوانب لا يمنع من وجود تشابه بينها في جوانب أخرى. فالجامعات يتفق معظمها في أهداف تعليمية مشتركة، كما أن التبادل الثقافي المستمر بين جامعة وأخرى وبين بلد وآخر يساعد على زيادة أوجه الشبه وتقريب وجهات النظر. يؤيد هذا ما يوجد لدى كثير من الجامعات العالمية من اتفاق على

استخدام اختبارات قبول متشابهة إلى حد كبير في الشكل والمضمون مثل الولايات المتحدة الأمريكية، والسويد، والبرازيل، وفنزويلا، وإسرائيل، والفلبين. (الدوغان ، ١٩٩٦، ٨٣، ٨٤)

وبناءً عليه ، تتحدد المعالجة لنظم القبول في الإطار المجتمعي الواسع بكل مميزاته ومشكلاته وتحدياته وطموحاته. بالإضافة إلى أنه عند مناقشة سياسة القبول للتعليم الجامعي في الدول العربية فإن الاتجاه هنا هو التعامل معها على اعتبار أن الدول العربية وحدة متشابهة، فيما يتعلق بالتعليم الجامعي، مع تنوعها. وهذا ينطلق من أن أهداف المؤسسة الجامعية، تحديداً، تكاد أن تكون واحدة، فالجامعة، دون مؤسسات التعليم الأخرى، لها ملامحها التي تتعدى الحدود القطرية والإقليمية، وهذه الملامح العالمية نابعة من المعرفة الإنسانية التي تتعامل معها الجامعة، والتي ما تزال في معظمها، وحتى الآن، لا تعرف الحدود أو قادرة على اختراق حدود الوطن، أي وطن. وإذا كان التعامل مع العلم يتم على أساس أنه نظام عالمي، فكذلك النظرة إلى الجامعة هنا تتعدى حدود المحلية والإقليمية، وعلى اعتبار أنها مؤسسة تعليمية إنسانية تختلف وظيفتها ومسؤوليتها عن مؤسسات التعليم الأخرى، كما أنه لا يمكن عزل الدول العربية عن دول العالم وما يدور فيها خاصة بالنسبة للتعليم الجامعي وسياساته، وهذا كله في إطار الاعتراف بوجود بعض الاختلافات والتنوع بين الجامعات وأهدافها وبما لا يحول دون النظر إليها في إطار مشترك. (جمال الدين، ١٩٩٤، ٤٩٢، ٤٩٣) ، بالإضافة إلى أنه لا يوجد نموذج للقبول أفضل من غيره إلا في ضوء ما تقدم من عوامل ومتغيرات .

ولذا، يتناول الباحثان في الصفحات الآتية من الدراسة التصور المقترح لتطوير نظم القبول في الجامعات العربية .

- **التصور المقترح** :

يتناول هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة (ما التصور المقترح لتطوير نظم القبول بالتعليم الجامعي بالدول العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟) ، من خلال الجوانب الآتية :

١- أهداف التصور المقترح.
٢- مبررات التصور المقترح.
٣- إيجاد موجهات لعملية تطوير نظم القبول بالتعليم الجامعي بالدول العربية تتمثل في الجوانب الآتية:
   - استناد القبول بالتعليم الجامعي لرؤية تحدد الاتجاه ومستوى الطموح.
   - إيجاد رسالة لعملية القبول بالتعليم الجامعي توضح الآليات والعمليات التي يسعى القبول لتحقيقها من أجل الوصول إلى الرؤية المنشورة.
   - تمثل مجموعة من القيم التي تسهم في فعالية وكفاءة عملية القبول بالتعليم الجامعي من خلال أدائها لرسالتها.
   - ضرورة توافر أهداف إستراتيجية للقبول بالتعليم الجامعي في ضوء رؤيته ورسالته وقيمه.
٤- استناد عملية القبول بالتعليم الجامعي لمجموعة من المقومات تتمثل هذه المقومات في الجوانب الآتية :

- المفهوم.
- المعايير.
- الضوابط .
- الاتجاهات العالمية.

- **أولاً : أهداف التصور المقترح :**

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يأتي :

- توضيح الأسس العامة التي يستند عليها قبول الطلاب في التعليم الجامعي بالدول العربية .
- توضيح العلاقات الوظيفية التي تربط بين موجهات ومقومات قبول الطلاب بالتعليم الجامعي .
- إيجاد معايير إضافية لقياس مستوى الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي بحيث لا يكون معيار المجموع في الثانوية العامة معيارا وحيدا، واستحداث آليات إضافية لقياس مهارات وقدرات الطلاب .
- تكامل أهداف جودة التعليم العالي مع مرحلة التعليم قبل الجامعي وانعكاس ذلك على التنمية المجتمعية .
- الوصول لتصور يسهم في قبول الطلاب بالتعليم الجامعي بشكل يراعي الاحتياجات الفردية والمتطلبات المجتمعية مع المحافظة على جودة المدخلات .

- **ثانياً : مبررات التصور المقترح :**

يستند التصور المقترح على المبررات الآتية :

- ضرورة تقييم نظم القبول بمؤسسات التعليم العالي بشكل دوري بما يسمح بالتطوير المرن والمستمر لمواكبة حركة العلم والتطور في العالم .
- التعليم الجامعي والعالي حق لكل مواطن، واجب على الدولة توفيره وفق الميول والرغبات والقدرات .
- عدم وجود آلية موحدة لقبول الطلاب بالجامعات العربية ، بل إن الآليات تختلف من جامعة لأخرى في البلد الواحد.
- تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وما يقابله من قصور في الإمكانات المادية والبشرية بالجامعات.
- عدم توافق الدراسات العلمية في العلاقة بين نتائج معايير القبول بالجامعات العربية والمستويات الأكاديمية للطلاب المقبولين بالجامعات.
- وجود حالات تعثر أكاديمي وهدر ورسوب في مؤسسات التعليم الجامعي مما يضعف كفاءته.
- هناك حاجة لإيجاد توازن في مخرجات التعليم العالي يراعي متطلباتٍ المحلية والإقليمية وضرورات التعايش مع المتغيرات العالمية فهماً ووعياً واستيعاباً وانتقاءً .
- وجود ضرورة لإحداث تفاعل بين مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات استثمار الموارد المتاحة وتعويض الموارد النادرة .
- هناك حاجة ماسة لوجود قاعدة بيانات في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تساعد على تيسير تبادل المعلومات وإجراء التطوير .

- توجد ضرورة للتكامل بين سياسات ونظم القبول بالتعليم قبل الجامعي وسياسات ونظم القبول بالتعليم الجامعي .

- **ثالثاً: الموجهات:**

لكي يتم تطوير نظم القبول بالتعليم الجامعي لابد أن يكون وفقاً للموجهات الآتية :

- **الرؤية:** الريادة في نظام القبول بالجامعات العربية بما يسهم في بناء مجتمع العلم والمعرفة .
- **الرسالة:** تحقيق معدلات قبول عالية بموضوعية وكفاءة، بما يضمن جودة المدخلات والعمليات والمخرجات في الجامعات العربية وفقا للمعايير العالمية .
- **القيم :** النزاهة ، الشفافية ، الجدارة ، العدالة ، الكفاءة ، المرونة ، الجودة .

ويمكن توضيح هذه القيم كما يأتي :

القيمة	التعريف
النزاهة	الموضوعية وعدم التحيز عندما يتعلق الأمر بإصدار حكم ما (النظر في تقييم الطلاب بموضوعية دون تحيز) .
الشفافية	وضوح آليات وإجراءات القبول للجميع .
الجدارة	توافر قواعد ومقومات الاستحقاق للطالب الجامعي .
العدالة	الإنصاف وتجنب الظلم وإعطاء كل طالب حقه.
الكفاءة	القدرة على إجراء عمليات القبول باحترافية.
المرونة	السلاسة والسهولة في التنقل من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي طبقاً لرغبة الطالب وإمكاناته
الجودة	التحسين المستمر لعمليات قبول الطلاب بالتعليم الجامعي .

- **الأهداف (أهداف تطوير نظام القبول بالجامعات العربية) :** في ضوء الرؤية والرسالة يجب أن يحقق التصور المقترح لقبول الطلاب بالجامعات العربية الأهداف الآتية :
- الوصول بالقبول في الجامعات العربية للمستوى العالمي في الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- تكافؤ الفرص للالتحاق بالتعليم العالي لكل من لديه القدرة العلمية والمهارية التي تتفق مع المجال التعليمي الذي يرغبه .
- ضمان تحسين جودة المدخلات للتعليم الجامعي من أجل ضمان جودة المخرجات.
- تلبية الاحتياجات المجتمعية بكفاءات علمية مهنية تتمتع بمقومات النجاح في كافة المجالات.
- المرونة في التنقل من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي وسوق العمل طبقا لرغبة الطالب واستعداده وقدراته ومهاراته .
- معاملة متكافئة لمخرجات التعليم الثانوي بجميع أنواعه .
- تخفيف العبء النفسي للثانوية العامة عن أولياء الأمور والطلاب .
- القضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية .

- **رابعاً : المقومات:**

في ضوء الموجهات السابقة يستند تطوير نظام القبول بالتعليم الجامعي للمقومات الآتية :

المفهوم:

يقصد بنظام القبول: مجموعة العمليات والإجراءات المتبعة لتحقيق الأهداف العامة لسياسة التحاق الطلاب بالجامعات العربية.

الضوابط:

لكي يتم قبول الطلاب بالجامعات العربية بشكل فاعل لابد من الالتزام بعدد من الضوابط أهمها :

- شهادة المرحلة الثانوية ليست المعيار الوحيد للقبول بالتعليم العالي ، لكنها متطلب أساس .
- الالتزام بالشفافية في القبول والفعالية في الإجراءات .
- أن يكون القبول في الجامعة نوعي تكاملي هادف.
- أن يوائم القبول بين الاحتياجات الفردية والمتطلبات المجتمعية .
- أن يوائم القبول بين احتياجات سوق العمل على المستويين المحلي والإقليمي والقيم المضافة للتعليم الجامعي .
- وضع الطالب المناسب في المكان المناسب كمبدأ من المبادئ التي نص عليها التوجيه والاختيار التعليمي .

- **المعايير:**

يلتحق الطالب بالتعليم الجامعي وفقاً للمعايير الآتية :

- إتمام التعليم قبل الجامعي (المرحلة الثانوية) .
- التفرغ للدراسة الجامعية لطلاب الانتظام.
- تحقق ضوابط وشروط القبول المعلنة للجامعة أو الكلية .
- مراعاة الطلب الاجتماعي على الالتحاق بالتعليم العالي وذلك من خلال احترام رغبة الطالب وميوله وقدراته واستعداداته للدراسة الجامعية .
- أن يكون القبول في ضوء مؤشرات حاجات سوق العمل من الخريجين في التخصصات المختلفة.
- أن يكون القبول وفقاً للإمكانات المادية والبشرية المتاحة لكل كلية حتى يتسنى لهذه الكلية أن تحافظ على مستوى جودة خريجيها .
- اجتياز اختبارات قومية مقننة في مرحلة التعليم قبل الجامعي بصفة عامة ، والمرحلة الثانوية بصفة خاصة لتحقيق العدالة والمساواة على المستوى الوطني ، وتعود الطالب على الالتحاق باختبارات القدرات المؤهلة للالتحاق بالتعليم الجامعي دون رهبة أو خوف.
- اجتياز اختبارات عامة للقبول بالتعليم الجامعي تعقد من خلال وزارة التعليم العالي ويفضل أن تركز على قياس محوري القدرات العامة والمهارات
- اجتياز اختبارات تخصصية للقطاعات المختلفة ، تقيس استعداد الطالب للدراسة في التخصص الذي يرغبه .

- **الاتجاهات العالمية :**

يوجد عدة اتجاهات عالمية حول قبول الطلاب بالتعليم الجامعي منها:

- النموذج التقليدي المتمثل في القبول حسب المؤهل الدراسي والانتقاء عن طريق اللجان المتخصصة ويدخل في ذلك المعدل في الثانوية العامة والتقارير السرية من المعلمين ومديري المدارس والمقابلات الشخصية.
- النموذج الانتقائي المشدد (البيروقراطي) المتمثل في المعدل العام في الثانوية العامة واختبارات القبول والمقابلات والسجل الدراسي ويدخل في ذلك اللجوء إلى القرعة أحيانا ويوجد فترات انتظار قد تمتد لعدة سنوات من أجل الدخول إلى الجامعة ويخصص مقاعد لذوي الاحتياجات الخاصة.
- النموذج الاشتراكي الموجه المتمثل في معدل الثانوية واختبارات القبول مع الأخذ في الاعتبار احتياجات خطة التنمية.
- نموذج الباب المفتوح المتمثل في عدم وجود شروط عامة وأن للجميع الحق في الانتساب للجامعة مع وجود مقابلات واختبارات تحريرية بسيطة للتأكد من الاستعداد للتعليم الجامعي واعتماد الخبرة الوظيفية ضمن معايير القبول .

- **شروط وإجراءات القبول** :

- شهادة إتمام المرحلة الثانوية يحسب لها وزن نسبي يعادل ٥٠ % .
- إجراء اختبار قدرات عامة يقيس بعض المهارات والقدرات التي تسهم في التنبؤ بتحصيل الطالب في التعليم العالي ومواصلة دراسته بنجاح ، على أن يحسب له وزن نسبي يعادل ٢٠ ٪ .
- يجري كل قطاع اختبار قبول تخصصي ، قطاع المجموعة الطبية ، قطاع المجموعة الهندسية والحاسبات والمعلومات ، قطاع العلوم الاجتماعية والإنسانية ، قطاع اللغات . على أن يحسب له وزن نسبي يعادل ٣٠ ٪ .
- يمكن للطالب أن يدخل امتحان القطاع الواحد مرة ثانية بحد أقصى إذا لم يوفق في الحصول على المجموع الذي يؤهله للدخول إلى الكلية التي يرغب الالتحاق بها مقابل رسوم مالية غير مبالغ فيها يحددها القطاع .
- يمكن أن ينعقد اختبار القبول للقطاع الواحد مرتين كل عام ، على أن تكون الأولى قبل بداية العام الدراسي (أغسطس / سبتمبر) ، والثانية قبل بداية الفصل الدراسي الثاني (يناير / فبراير) .
- تمتد صلاحية الشهادة الثانوية إلى خمس سنوات يتقدم خلالها الطالب للكلية التي يرغب في الالتحاق بها دونما تحديد لعدد هذه المرات طالما تقع في فترة صلاحية الشهادة الثانوية مع تسديد الرسوم المقررة للاختبار كل مرة .

- **مميزات النظام المقترح** :

يمكن أن يحقق النظام المقترح للقبول بمؤسسات التعليم العالي المزايا التالية

- الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية .
- الحد من السباق المحموم على ما يسمى بكليات القمة لأن المقياس هو القدرات والمهارات والملكات الحقيقية للطلاب ، وليس ما تم حفظه من معلومات تم إعدادها بعناية من محترفي الدروس الخصوصية واستظهارها في الامتحانات .
- الحد من رهبة امتحان الثانوية العامة على الطلاب والضغط النفسي على أولياء أمورهم لأنه لن يكون المقياس الأوحد للقبول بالجامعات .

- تحقيق العدالة والإنصاف في القبول .
- زيادة ثقة الطلاب بالبرامج الجامعية وتقليل نسبة الهدر .
- تحقيق رغبة الطالب في اختيار نوع الدراسة الجامعية التي تتفق وميوله .
- ضمان كل قطاع تعليمي من توافر الحد الأدنى المطلوب من كل طالب منتسب لهذا القطاع وبالتالي استمراره في الدراسة بنجاح .
- المعايير العلمية الصحيحة تمنح صاحب القرار أماناً واطمأناً وثقة في استخدامها ، كما أنها تبعث في نفس الطالب المقبول وغير المقبول وكذلك المهتمين من أفراد المجتمع شعورا بعدالة وإنصاف هذه المعايير .
- إتاحة أكثر من فرصة لكل من فاتهم قطار التعليم العالي .
- مراعاة حاجات سوق العمل من التخصصات الجامعية المختلفة .
- مراعاة الإمكانات المادية والبشرية بالكليات والجامعات .
- تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم .
- تأكيد مفهوم التعليم المستمر .
- مراعاة الطلب الاجتماعي على الالتحاق بالتعليم العالي .

- **عيوب النظام المقترح** :

قد يؤخذ على هذا النظام المقترح السلبيات الآتية :

- رفض البعض للنظام المقترح ، فالإنسان عدو ما لم يألفه .
- التكلفة المادية العالية نظراً لكثرة الإصلاحات والمتطلبات التي يتضمنها .
- صعوبة توفير كوادر قادرة على التطبيق في الوقت الحالي .
- صعوبة توفير الاختبارات والمقاييس المطلوبة في الوقت الحالي .
- صعوبة توفير بيانات دقيقة عن احتياجات سوق العمل الحالية واتجاهاته المستقبلية .
- عدم الموضوعية في تحديد الإمكانات المادية والبشرية لكل كلية .

- **آليات تنفيذ النظام المقترح** :

- إعادة هيكلة مكتب التنسيق بما يتفق ومتطلبات النظام المقترح في الدول التي تأخذ بنظام مكتب التنسيق .
- تكثيف التوعية الإعلامية للطلبة وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع عن مزايا وأهمية النظام المقترح ، وكيفية التعامل معه حال تطبيقه .
- إجراء تقييم شامل للنظام المقترح والمعوقات التي يمكن أن يمر بها ، وذلك من خلال استطلاع آراء الطلبة وأولياء أمورهم ومؤسسات المجتمع المدني ومختلف الجهات ذات الصلة من خلال إعداد استبانة تحتوي على العديد من الأسئلة والنقاط المهمة للتقييم .
- إنشاء مركز في كل دولة عربية يتولى إجراء الدراسات العلمية لكل ما يتعلق بسياسات وإجراءات القبول على النحو التالي :
- إعداد اختبارات المرحلة الثانوية وتقنينها .
- إعداد اختبارات القبول لمؤسسات التعليم العالي وتقنينها .
- إعداد الاختبارات التخصصية للقطاعات المختلفة وتقنينها .
- إعداد دراسات عن حاجة سوق العمل من التخصصات المختلفة .

- المساعدة في حصر الإمكانات المادية والبشرية للكليات المختلفة .
- دراسة اتجاهات الطلب الاجتماعي على التعليم العالي .
- التنسيق بين سياسات التعليم الثانوي والتعليم العالي .
- دراسة ومتابعة الجديد في نظم القبول في الدول المتقدمة والساعية للتقدم .
- التقييم والمراجعة الدورية لنظم ومعايير القبول .
- إعداد دراسات دورية تربط الأداء الجامعي بمعايير القبول .
- دراسة أداء الطلاب في الاختبارات والدراسة الجامعية ، وتوفير تغذية راجعة للمسؤولين عن التعليم العام والجامعي .
- رصد أداء المدارس والإدارات التعليمية من خلال نتائج طلابها في المقاييس والاختبارات وبالتالي تحديد أوجه القوة والضعف في الأداء لتتم الاستفادة من التجارب المتميزة وتلافي العوامل المؤدية لضعف الأداء .

يتم تمويل المركز في بادئ الأمر من ميزانية وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي في كل دولة عربية ، حتى يبدأ تطبيق النظام ، ثم يتوزع تمويل المركز على النحو الآتي :

- رسوم أداء الاختبار (يدفعها الطلاب مقابل أداء الاختبارات)، على أن لا تكون مبالغ فيها .
- جزء من ميزانية وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي تحدد بالاتفاق بين مجلس إدارة المركز والوزارة .
- التبرعات والهبات (وفق ضوابط يحددها مجلس إدارة المركز) .
- مقابل إجراء البحوث والدراسات للمؤسسات والهيئات .

- **المراجع** :

- **أولاً : المراجع العربية** :

١. أبوحطب، فؤاد (١٩٩١)، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

٢. أبوسليمان، عبدالوهاب (١٩٩٢)، **كتابة البحث العلمي "صياغة جديدة** ، جدة، دار الشروق .

٣. آل سعود، فيصل بن عبدالله المشاري (٢٠٠٩)، تطوير معايير قبول الطلاب في الجامعات السعودية "تجربة المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، المؤتمر الإقليمي العربي (**نحو فضاء عربي للتعليم العالي – التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية**) القاهرة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، ص ص ٨٢١- ٨٣٣ .

٤. البسام، عبدالعزيز (١٩٨٤)، أسس القبول في التعليم العالي وسياساته واتجاهات تطوير أساليبه، **المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص ١٧٨- ٢١٤ .

٥. البنك الدولي (٢٠١٠)، **مراجعات لسياسات التعليم العالي : التعليم العالي في مصر** باريس، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، والبنك الدولي، ص ص ١٤١- ١٦٧ .

٦. بوبطانة، عبدالله، عوض، هدى (١٩٨٤)، الاتجاهات السائدة في العالم حول سياسة الالتحاق بالتعليم العالي،**المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص ٢١٥- ٢٣٨ .

٧. جريو، داخل حسن (١٩٩٠)، قبول الطلبة في الجامعات بين الرغبة والمؤهلات، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأردن، ع (٢٥)، ص ص ١٤٤- ١٤٩ .

٨. جمال الدين، نادية (١٩٩٤)، سياسة القبول للتعليم الجامعي في الدول العربية وتحديات الأمن والبقاء، المؤتمر العلمي الثاني (**التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن ٢١**) الكويت، كلية التربية، جامعة الكويت، ص ص ٤٩٠- ٥٢٣ .

٩. جمال الدين، نادية (١٩٩٤)، سياسة القبول للتعليم الجامعي في الدول العربية وتحديات الأمن والبقاء، المؤتمر العلمي الثاني (**التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن ٢١**) كلية التربية- جامعة الكويت، الكويت، ص ص ٤٩٠- ٥٢٣.

١٠. حسين، أسامه ماهر (٢٠١٠)، سيناريوهات مقترحة لتطوير نظام قبول الطلاب بالتعليم العالي في ضوء خبرات بعض الدول وبما يتلاءم مع دواعي تطوير التعليم العالي في مصر المؤتمر الدولي الخامس (**مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة – تجارب ومعايير ورؤى**)، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) والجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة، ج (١) يوليو ٢٠١٠، ص ص ٢٠٥- ٢٧٨ .

١١. حمود، رفيقة (٢٠٠٩)، سياسات وإجراءات القبول في الجامعات العربية، المؤتمر الإقليمي العربي (**نحو فضاء عربي للتعليم العالي – التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية**)، القاهرة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، ص ص ٧٥- ١٠٢ .

١٢. الدوغان، عبدالله أحمد (١٩٩٦)، معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية : دراسة مقارنة ونموذج مقترح، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، السعودية، ع (٨)، ص ص ٧٧- ١٢٥ .

١٣. دياب، عبدالباسط محمد (٢٠٠٧)، تطوير نظم القبول بالجامعات الخاصة في مصر في ضوء خبرات بعض الدول كمتطلب رئيسي لضمان جودتها واعتمادها، المؤتمر العلمي العربي الثاني (**التعليم الجامعي الخاص في البلاد العربية – قضايا آنية وآفاق مستقبلية**)، سوهاج (مصر)، جمعية الثقافة من أجل التنمية (سوهاج)، وجامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي، ص ص ٣٤٠- ٣٨٠ .

١٤. شهاب، نصرالدين (٢٠٠٢)، مسارات مقترحة لقبول الطلاب كمدخل لتطوير الأداء الجامعي ، **مجلة دراسات تربوية**، مصر، مج (٨)، ع (٢)، ص ص ٢٤٣- ٢٧٦ .

١٥. القرنشاوي، حامد (١٩٧٨)، **تساؤلات حول اقتصاديات التعليم وقضايا التنمية في الوطن العربي**، الكويت .

١٦. اللوزي، موسى (٢٠٠٠)، **التنمية الإدارية : المفاهيم والأسس والتطبيقات**، القاهرة، دار وائل للطباعة والنشر .

obeikandl.com

١٧. مراد، صالح مراد (١٩٩١)، بدائل مقترحة لنظم القبول في الجامعات المصرية، **مجلة دراسات تربوية، مصر**، مج (٦)، ع (٣٤)، ص ص ١٨٣- ٢١٤ .

١٨. الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠٠٨)، نظام مقترح للقبول بمؤسسات التعليم العالي في مص **مجلة بحوث التربية النوعية**، مصر، ع (١١)، ص ص ٢٤٥- ٣٧٣.

١٩. اليونسكو (١٩٩٨)، **التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين- الرؤية والعمل** ، ٥. ٩ المجلد الخامس ، باريس ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

- **ثانياً : المراجع الأجنبية** :

20. Academy for Educational Development (2006), Tertiary or Higher Education in Germany, Final Draft, **Studies in Educational Evaluation**, V (22), NO (2), Elsevier.

21. Amaral, A (2003), The Higher Education Managerial Revolution, **Higher Education Dynamics Douro Series**, V (3), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

22. Coats, H, Friedman, T (2010), Evaluation of The Special Tertiary Admissions Test(STAT), **Journal of Higher Education Policy and Management**, v (32), N (2), pp 117- 126 .

23. Forst, J (2007), **Higher education in France TWO SYSTEMS, HNP Discussion Paper**, Paris, The World Bank .

24. Helms, R, M (2008),**University Admission Worldwide** ,The World Bank, Paris .

25. IAU (1998), **The Right to Education and Access to Higher Education**, The World Bank, Paris.

26. Johnstone, D, B (2003), "Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective", **The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project**, University at Buffalo, State University of New York at Buffalo .

27. Marshall, J (2007), "French reform Plans on hold", Times Higher Education Supplement, 6 July .

28. McCuddy, M, K , Nondorf, J, G (2009), "Ethics in College and University admissions a trilogy of concerns and arguments", **International Journal of Education Managements**, vol (23), Iss (7), pp 537- 552 .

obeikandl.com

29. McGuinness, A, C (2006), "A Conceptual and Analytic Framework for Review of National Regulatory Policies and Practices in Higher Education", **a paper Prepared for the Organization for Economic Co- operation and Development (OECD)**, 17 February 2006 (EDU/ EC/ 2006/ 3)

30. Mehrens, W, A, Lehmann, I, J (1987), **Using standardized tests in education 4th ed**, New York, Longman.

31. Novak, R, McTaggart, T and Gholan, G (2006), Report on Higher Education Governance Change, conducted, on behalf of UNESCO, Washington, D.C: Association of Governing Boards of Universities and Colleges (AGB), UNESCO .

32. Reid, W, A (2003), **The Universities and the sixth from curriculum**, London, School Council published .

33. Shattock, M (2008), "The Change from Private to Public Governance of British Higher Education: Its Consequences for Higher Education Policy Making 1980- 2006", **Higher Education Quarterly**, V (62), N (3), pp 181- 203 .

34. UNESCO (2008), **Overcoming Inequality: Why Governance Matters, EFA Global Monitoring Report 2009**, Paris, UNESCO.

35. Zimdars, A (2010), Fairness and Undergraduate Admission: a qualitative exploration of admission choices at the University of Oxford, "University of Manchester, UK, **Journal Oxford Review Education**, vol (36), N (3), pp 307- 323 .

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

" دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي : دراسة ميدانية "

إعداد :

د / قاسم بن عائل الحربي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك جامعة جازان

obeikandl.com

obeikandl.com

" دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي : دراسة ميدانية "

د / قاسم بن عائل الحربي
أستاذ الإدارة التربوية المشارك جامعة جازان

- **الجزء الأول : الإطار العام للبحث :**
- **مقدمة :**

تعتبر الجامعة إحدى الركائز المهمة لإنجاز أي تقدم اقتصادي واجتماعي فى معظم دول العالم في الوقت الراهن؛ لأنها أداة المجتمع الأساسية لإحداث التطور والتقدم في جميع المجالات فهي التي تعنى بتطوير العلم والمعرفة من أجل تنمية المجتمع وحل مشكلاته.

ويمثل دور الجامعة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي إحدى الوظائف الثلاث الأساسية لجامعات العالم المعاصر والتي تتضمن: التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع... ويقصد بمفهوم خدمة المجتمع Society Service عموما الأنشطة والمشروعات والخدمات التي يقوم بها الأفراد والمؤسسات لتحقيق الأهداف المرتبطة بالمجتمع ككل، أو بأحد قطاعاته، من أجل المحافظة على الظروف الاجتماعية المرغوبة وتطويرها... كما يقصد بمفهوم دور الجامعة في خدمة المجتمع أنها ذلك النشاط الممتد الذي تقوم به الجامعة في المناطق الجغرافية المتنوعة من خلال تقديم الخدمات التعليمية للجماعات والأفراد والمنظمات والمؤسسات أو هي كل ما تقدمه كليات الجامعة، ومراكزها من أنشطة وخدمات تتوجه بها إلى غير طلابها النظاميين، أو أعضاء هيئة التدريس بها من أفراد المجتمع، ومؤسساته بهدف إحداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة". (رشاد، ٢٠٠٤، ص ١٤- ١٥)

فعادة ما يشار إلى خدمة المجتمع على أنها تهدف إلى دعم التواصل وتوثيق الروابط بين الجامعات والمجتمع، من خلال التعرف على مشكلات المجتمع واحتياجاته، والمساهمة في نشر المعرفة والثقافة العامة، ووضع جميع إمكانيات الجامعة لمساعدة أفراد المجتمع على النمو الذاتي ونشر الوعي، والإسهام في نقل التقنية والمستجدات العلمية للمجتمع.

وقد أكدت إحدى الدراسات على أنه من بين ما ترمي إليه مؤسسات التعليم العالي في مجالات خدمة المجتمع الأهداف التالية: التعرف على احتياجات المجتمع ومساعدته على تحقيقها عن طريق مؤسسات المجتمع المختلفة وخصوصا مؤسسات التعليم العالي، وترجمة تلك الاحتياجات إلى برامج عملية يمكن تطبيقها، أضف إلى هذا تدريب العاملين في القطاعات المجتمعية المختلفة. (الحميدي، ٢٠٠٠، ص ص ١٣٣- ١٣٤)

وإجرائياً، يمكن القول إن وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع هي كل ماتقدمه الجامعة من خلال تنظيماتها، ووحداتها المختلفة من برامج وخدمات وأنشطة ترتبط بمجالات التعليم المستمر، والتدريب، والبحوث التطبيقية، والاستشارات، للقطاعات المختلفة أفرادا ومؤسسات بهدف إحداث تغييرات سلوكية وتنموية مرغوبة.

وترتبط جامعة جازان بالبيئة المحلية التي توجد بها؛ حيث إن الجامعة وجدت من أجل التفاعل بينها وبين البيئة المحلية من أجل تلبية احتياجاتها، فالجامعة ليست منعزلة عن البيئة، بل ترتبط بها ارتباطا كاملا، ومن هنا انطلقت جامعة جازان إلى تفعيل دورها الأساسي في خدمة البيئة المحلية في منطقة جازان وماحولها من مدن، ولم تتوقف على ذلك بل تعدت إلى مناطق عديدة في أنحاء المملكة، فحددت الجامعة احتياجات البيئة المحلية بشكل علمي، ثم قامت بتجهيز أماكن التدريب على أفضل صورة، ثم قامت باستقطاب أفضل المدربين من أعضاء هيئة التدريس من مختلف الدول، حتى تعمل على تدريب المتدربين، وإكسابهم المهارات المتنوعة التي تلبى حاجاتهم ، وتتوافق مع سوق العمل.

- **مشكلة البحث** :

بالرغم من الجهود التي تبذلها جامعة جازان في خدمة المجتمع المحلي إلا أنه ما زال ينتظر منها أن تقوم بدور أكثر فعالية في هذا المجال لاسيما وكونها جامعة ناشئة في مجتمع محلي متعطش لخدماتها المختلفة، ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الأسس النظرية لدور الجامعة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي؟
- ما إسهامات جامعة جازان في مجالات تنمية وخدمة المجتمع المحلي ؟
- ما المعوقات التي تحد من إسهام جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي؟
- ما التصور المقترح لتطوير دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي؟

- **أهداف البحث** :

تهدف الدراسة إلى التعرف على إسهامات جامعة جازان في مجالات تنمية وخدمة المجتمع المحلي وكذلك الكشف عن المعوقات التي تواجه دور الجامعة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي المحلية، ووضع تصور مقترح يساعد في تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي، وفي ضوء ذلك تتحدد الأهداف الإجرائية للدراسة فيما يلي:

- التعرف على الأسس النظرية لدور الجامعة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي.
- الوقوف على إسهامات جامعة جازان في مجالات تنمية وخدمة المجتمع المحلي.
- الكشف عن المعوقات التي تحد من إسهام جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي.
- الوصول إلى تصور مقترح لتطوير دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي.

- **مصطلحات البحث** :

- الجامعة: هي مؤسسة في منظومة وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتشتمل على عدد من الكليات والمعاهد والمراكز العلمية، وينصب

اهتمامها على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

- التنمية الاجتماعية: عملية تهتم بالإنسان وتستهدف وسائلها رفع قدراته علمياً وتدريبياً ليرتقي إلى مستوى المشاركة في تحديث مجتمعه، وغايتها تحقيق مستوى معيشي لائقاً سكنياً وصحياً واجتماعياً وثقافياً وسياسياً يتفق والتطور العلمي والتكنولوجي المعاصر،
- المجتمع المحلي: يقصد به منطقة جازان بحدودها الإدارية والتي تقع بها جامعة جازان.
- وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع هي كل ما تقدمه الجامعة من خلال تنظيماتها، ووحداتها المختلفة من برامج وخدمات وأنشطة ترتبط بمجالات التعليم المستمر، والتدريب، والبحوث التطبيقية، والاستشارات، للقطاعات المختلفة أفرادا ومؤسسات بهدف إحداث تغييرات سلوكية وتنموية مرغوبة.

- **الدراسات السابقة** :

- **دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع دراسة مطبقة على جامعة المنصورة (عبد الحميد، ١٩٩٦)**

سعت الدراسة إلى التعرف على نوع الخدمات التي تقدمها جامعة المنصورة لمؤسسات المجتمع المحلي، ودور الجامعة في مواجهة مشكلات المجتمع، ووضع تصور مقترح شامل لما ينبغي أن تكون عليه الخدمات التي تقدم للمجتمع من قبل الجامعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام دراسة الحالة وقامت بتطبيق استبيان على عمداء الكليات بجامعة المنصورة ، بهدف التعرف على آرائهم تجاه ما تقدمه الجامعة حالياً من خدمات للمجتمع ، وكذلك توقعاتهم المستقبلية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة كبيرة من الكليات لا تتوافر بها وحدات إدارية تتولى إدارة البحوث التي تقوم بها الكليات ومؤسسات المجتمع أن نسبة كبيرة من كليات الجامعة لا تقوم ببحوث أو دراسات لصالح مؤسسات المجتمع و قدمت الدراسة تصورا مقترحا لما ينبغي أن تكون عليه عملية خدمة المجتمع ، واشتمل على جوانب فكرية ، وثانية تشريعية ، وثالثة تنظيمية وإدارية .

- **دور الجامعة في خدمة المجتمع : دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة الإسكندرية: (محمد وحسن ١٩٩٦)**

هدفت الدراسة إلى تحديد الجوانب الرئيسة لوظيفة خدمة المجتمع، وتحديد الدور المتوقع من بعض الكليات في هذا المجال، ومعرفة أوجه وعوامل القصور في وظيفة هذه الكليات ، وأخيرا التوصل إلى بعض الإجراءات التي يمكن من خلالها علاج المشكلات التي تحول بين الجامعة والقيام بدورها إزاء المجتمع، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، كما استخدمت استبيانين، وجه الأول لعينة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات، للوقوف على مدى إسهام كل منها في خدمة المجتمع، على حين وجه الآخر للعاملين بمركز خدمة المجتمع بجامعة الإسكندرية للوقوف على مدى تحقيقه لأهدافه ، والمشكلات التي تواجهه، وانتهت الدراسة إلى أن ثمة قصورا في أداء الجامعة لتلك الوظيفة.

- **دور جامعة قناة السويس في خدمة المجتمع المحلى (أحمد، ١٩٩٦)**

سعت الدراسة إلى تحديد الدور الذي تقوم به جامعة قناة السويس في مجال خدمة المجتمع، وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجه تحقيق هذا الدور، ووضع رؤية مستقبلية لما يجب أن تكون عليه وظيفة جامعة قناة السويس في خدمة مجتمعها المحلى، وقد اختارت الدراسة خمس وحدات ذات طابع خاص بجامعة قناة السويس تمثيلا لمجتمع الدراسة ، بغرض دراسة البرامج التي تقدمها تلك الوحدات في مجالات : التعليم المستمر ، والتدريب ، والاستشارات والبحوث التطبيقية وقد انتهت الدراسة إلى أن وحدات الجامعة غير قادرة على القيام بوظيفتها الامتدادية على النحو المنشود لتوافر مجموعة من الجوانب السلبية ، منها : ضعف قنوات الاتصال بين أجهزة ومؤسسات المجتمع المحيطة بها، وندرة متابعة أجهزة الجامعة للبرامج التي تقدمها في مجال خدمة المجتمع، و ضعف مصادر التمويل الكافي لوضع الخطط وتنفيذ البرامج .

- **دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة : دراسة ميدانية.(هلال، ١٩٩٩)**

سعت الدراسة إلى محاولة التعرف على مكانة وظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة بين أهداف الجامعة ووظائفها، والوقوف على واقع القطاعات الإنتاجية والخدمية في بعض محافظات إقليم جنوب الوادي، ودور الجامعة بإمكاناتها المادية والبشرية في تلبية احتياجاتها والتعرف على مدى توافر بعض الأنشطة التي يمكن أن تقدمها جامعة جنوب الوادي لخدمة بعض القطاعات الإنتاجية والخدمية والمعوقات التي تحد من دورها في خدمة المجتمع والبيئة، واستخدمت الدراسة الاستبيان كما لجأت إلى المقابلة المفتوحة مع بعض أفراد العينة للتعرف على المعوقات التي تحد من دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه: يوجد بعض مظاهر القصور في الأنشطة التي يمكن أن تقدمها جامعة جنوب الوادي لبعض القطاعات الإنتاجية والخدمية ، وتتضح هذه المظاهر في أنشطة التدريب والتعليم المستمر أكثر منها في الأنشطة البحثية ، كما تتضح في قطاعات الزراعة والصناعة والسياحة، أكثر منها في قطاعي التعليم والمعلومات، كما تقدم بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص أنشطة لخدمة العاملين بالجامعة ولكنها منعزلة عن المجتمع خارج الجامعة .

- **إستراتيجيات الجامعات النرويجية للوفاء باحتياجات السوق المتنوعة من التعليم المستمر** (Brandt, 2002)

دارت مشكلة الدراسة حول ماهية الإستراتيجيات التي تستخدمها الجامعات النرويجية للوفاء بالمطالب المتنوعة للتعليم المستمر، وقد اعتمدت الدراسة على مشروع مقارن حول " التعليم مدى الحياة : مضامين الجامعات في الاتحاد الأوروبي " ، وقد تم إجراؤه في عام ١٩٩٩- ٢٠٠٢ في سبع دول أوروبية، وقد تم تدعيم هذا المشروع في النرويج من خلال وزارة التعليم والبحث والشئون الكنسية ، والمعهد النرويجي للدراسات في التعليم العالي والبحث، واقتصرت دراسات الحالة في كل دولة على أربع جامعات فقط ، وعلى ذلك فقد تناولت الدراسة الجامعات النرويجية الأربعة ، وهي جامعة أوسلو ، وجامعة بيرجن ، وجامعة ترومسو، والجامعة النرويجية للعلم والتكنولوجيا، وقد أوضحت نتائج الدراسة

أن الجامعات النرويجية تضمن خططها العديد من الاستجاباتٍ المرتبطة بالتعليم المستمر، وأوضحت كذلك أن ثمة قطاعات تلقى اهتماما من قبل التعليم المستمر المقدم من الجامعات النرويجية مثل المعلمين والعاملين في مجال الصحة.

- **منهج البحث وخطواته** :

يوظف البحث المنهج الوصفي في معالجة مشكلة البحث الحالي ويستخدم الاستبانة والمقابلة في جمع البيانات والوصول إلى مقترحات تساعد في وضع التصور المقترح وفي ضوء ذلك تتمثل خطوات البحث كما يلي

- إعداد خطة البحث وإطاره العام.
- جمع الإطار النظري.
- إعداد أداة البحث والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- اختيار المشاركين في الدراسة.
- التطبيق الميداني.
- معالجة البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والنسب المئوية.
- عرض النتائج ومناقشتها وصياغة التصور المقترح في ضوئها.

- **الجزء الثاني** : **الإطار النظري للبحث** :

- **دور الجامعة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي** :

يعالج هذه الجزء نظريا وظائف الجامعة ومفهوم التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع ومجالاتها، وأهداف التنمية الاجتماعية، ثم أنشطة جامعة جازان في خدمة وتنمية المجتمع المحلي من خلال عرض الاتفاقيات والشراكات بين جامعة جازان ومؤسسات المجتمع المحلي، والدبلومات والدورات ذات الصلة بالتنمية الاجتماعية والتي تقدمها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة، وكذلك عرض إسهامات مشروع الأسرة المنتجة بالجامعة ونشاط مركز التوفل في خدمة المجتمع المحلي.

- **أولا** : **وظائف الجامعة** :

وظائف الجامعة تتداخل وتترابط ويصعب وضع حدود فاصلة بينها كما إنه يربطها ببعضها صلة تفاعلية وكلما زاد التفاعل عظمت الاستفادة.

ولم تعد وظيفة الجامعة قاصرة على التعليم بل أصبحت وظيفة الجامعة تتمثل في الوقت الراهن في ثلاث وظائف مهمة هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والوظيفة الأولى والثانية ارتبطت بنشأة الجامعة ولكن استحدثت الوظيفة الثالثة لتحقيق تنمية المجتمع، فنجاح الجامعة في أداء هذه الوظائف معناه زيادة قدرتها على تخريج أفراد مؤهلين تأهيلا جيدا قادرين على المساهمة الفعالة في تنمية المجتمع فالجامعة حينما تقوم بوظيفة تعليم الطلاب وإعدادهم وتدريبهم فإنها تقدم خدمة للمجتمع، ذلك لأنه كلما كان الطالب معدا إعدادا جيدا استطاع أن يساهم فى تنمية المجتمع، كذلك تمد الجامعة مراكز البحوث والهيئات العلمية بالباحثين في فروع العلم المختلفة وفى نفس الوقت يقوم البحث العلمي بدوره بتنشيط عملية التعليم بالجامعة وجعل

الدارسين على علم بنتائج البحوث فيعمل على تطوير التعليم، كما أن البحث العلمي يسهم في خدمة المجتمع بما يستحدثه من معرفة وتكنولوجيا لمواجهة مشكلات المجتمع، (إبراهيم ، ٢٠٠٥، ص ١٤١)

- **ثانيا : مفهوم التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع**

تعد التنمية بمفهومها العام عملية واعية موجهة لصياغة بناء حضاري اجتماعي متكامل يؤكد فيه المجتمع هويته وذاتيته وإبداعه، والتنمية بهذا المفهوم تقوم أساسًا على مبدأ المشاركة الجماعية الفاعلة والإيجابية بدءا بالتخطيط واتخاذ القرار ومرورا بالتنفيذ وتحمل المسئوليات وانتهاءً بالانتفاع بمردوداتٍ وثمرات مشاريع التنمية وبرامجها، وبهذا تكون التنمية تخطيطا وتوظيفا أمثل لجهود الكل من أجل صالح الكل مع التركيز على صالح القطاعات والفئات الاجتماعية التي تحتاج أكثر من سواها لتطوير قدراتها وزيادة كفاءتها وتحسين أوضاعها.

وتتضمن التنمية الاجتماعية :" إشباع الاحتياجات الرئيسية البشرية من خلال المشاركة، إن أهداف تقليل الفقر والبطالةٍ والإقصاء الاجتماعي محور التركيز مع الاعتراف بأن هناك اهتماما خاصا يجب أن يُولي لهذه المناطق لإشباع الاحتياجات البشرية الرئيسية والتأكيد على المشاركة الإنسانية . (Sakamoto, 2002)

وبذلك تكون التنمية الاجتماعية وسيلة ومنهجاً يقوم على أسس عملية مدروسة لرفع مستوى الحياة وإحداث تغير في طرق التفكير والعمل والمعيشة في المجتمعات المحلية (ريفية وحضرية) مع الاستفادة من إمكانيات تلك المجتمعات المادية وطاقاتها البشرية بأسلوب يوائم حاجات المجتمع وتقاليده وقيمه الحضارية.

ويمكن تعريف وظيفة الجامعة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي بأنها ذلك النشاط الممتد الذي تقوم به الجامعة في المناطق الجغرافية المتنوعة من خلال تقديم الخدمات التعليمية للجماعات والأفراد والمنظمات والمؤسسات أو هي كل ما تقدمه كليات الجامعة، ومراكزها من أنشطة وخدمات تتوجه بها إلى غير طلابها النظاميين، أو أعضاء هيئة التدريس بها من أفراد المجتمع، ومؤسساته بهدف إحداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة. (رشاد ٢٠٠٤، ص ص ١٤-١٥) فعادة ما يشار إلى خدمة المجتمع على أنها تهدف إلى دعم التواصل وتوثيق الروابط بين الجامعات والمجتمع ، من خلال التعرف على مشكلات المجتمع واحتياجاته، والمساهمة في نشر المعرفة والثقافة العامة، ووضع جميع إمكانيات الجامعة لمساعدة أفراد المجتمع على النمو الذاتي ونشر الوعي، والإسهام في نقل التقنية والمستجدات العلمية للمجتمع.

- **ثالثا : أهداف التنمية الاجتماعية:**

تتعدد أهداف التنمية الاجتماعية وتتنوع ومن أبرز هذه الأهداف ما يلي: (Sakamoto, 2002)

- خلق البيئة الاقتصادية والسياسية والثقافية والقانونية للتمكين من التنمية الاجتماعية.

- القضاء على الفقر والعمل من أجل رفع مستوى المعيشة بين المواطنين بزيادة الدخل.
- تعزيز الاندماج الاجتماعي القائم على حماية حقوق الإنسان وعدم التمييز.
- تعميم التعليم والصحة ؛ والحفاظ على القواعد الأساسية للتنمية المستدامة المتمركزة حول الإنسان والمساهمة في التنمية الكاملة للموارد البشرية.
- المساواة بين الرجل والمرأة وإتاحة الفرصة للمرأة للمشاركة الايجابية الفاعلة.
- المعاونة في نشر التعليم والقضاء على الأمية بين سكان والإسراع بعملية تطوير الموارد البشرية والاجتماعية والاقتصادية.
- توفير وسائل الرعاية المناسبة للشباب للاستفادة من طاقاتهم في تنمية المجتمع المحلي
- نشر الوعي بين المواطنين في كافة المجالات الاجتماعية والصحية والثقافية والمهنية والاقتصادية.

- **رابعا : دور الجامعة في مجالات تنمية وخدمة المجتمع المحلي:**

تتنوع مجالات التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع وتتعدد طبقا لظروف وإمكانيات كل جامعة على حدة وكذلك طبقا لظروف المجتمع المتغيرة ولذلك نجد هناك تباينا واضحا بين ما تقدمه الجامعات في هذا المجال وأيا كانت تلك المجالات فإنها عبارة عن أنشطة وممارسات بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في جوانبها المختلفة (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية) وذلك عن طريق استغلال كل القدرات الفعلية والمصادر المادية لمؤسسات التعليم العالي لتحسين أحوال المجتمعات.

وقد صنف البعض مجالات تنمية وخدمة المجتمع التي تقدمها الجامعات في ثلاث أنماط وهى :

- البحوث التطبيقية وهى بحوث تستهدف حل مشكلة ما أو سد حاجة المجتمع لخدمة أو سلعة تحددها ظروف وأوضاع معينة.
- الاستشارات وهى خدمات يقوم بها أساتذة الجامعة كل في مجال تخصصه لمؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية وكذلك لأفراد المجتمع الذين يشعرون بالحاجة إلى مثل هذه الخدمات.
- تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في مؤسسات المجتمع المحلي بما يحقق مبدأ التدريب المستمر وما يحققه من نمو مهني.

كما صنف آخرون مجالات دور الجامعة في خدمة المجتمع إلى نوعين :

- داخل الجامعة : وتتلخص في المشاركة في المناشط الطلابية غير الدراسية وتوجيهها حسب مجالات اهتمام عضو هيئة التدريس أو هواياته في الشؤون الثقافية والاجتماعية أو الرياضية أو الفنية وغير ذلك أو ما قد يقام من معسكرات للخدمة موجهة للبيئة المحلية.
- خارج الجامعة : وتكون لكل في مجال تخصصه ومنها :
  - ✓ القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها.
  - ✓ الإسهام في الدورات التدريبية والتعليم المستمر الذي تقدمه الجامعة للكوادر الوظيفية.

- ✓ تقديم الخبرة والمشورة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص.
- ✓ المشاركة في الندوات وإعداد المحاضرات الهامة.
- ✓ نقل نتائج البحوث والمكتشفات الجديدة في العالم إلى اللغة العربية.
- ✓ تأليف الكتب العلمية الموجهة لغير الطلاب.

ويمكن إجمال دور الجامعة في مجالات تنمية وخدمة المجتمع المحلي فيما يلي : (صابر، ١٩٩٠)

- إعداد العنصر البشرى القادر على إحداث التنمية المنشودة من خلال إعداد القوى العاملة القادرة على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية في العالم المعاصر.
- إتاحة الفرصة أمام هيئة التدريس من ذوى الخبرة لتستفيد منهم المؤسسات المختلفة في مجالات الإنتاج والخدمات.
- تعليم الكبار من جميع الأعمار (التعليم المستمر) والتدريب المستمر للمهنيين لرفع كفايتهم وإكسابهم الخبرات اللازمة لأداء المهنة.
- القيام بالبحوث والمؤتمرات التي تسهم في ترقية المجتمع وحل مشكلاته هذا بالإضافة إلى الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع.
- نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلى من خلال الندوات والمحاضرات التي تساعدهم على حل مشكلاتهم والتكيف مع مجتمعهم.
- عقد الحلقات والندوات والمؤتمرات العلمية لخريجها لكي يلموا بكل مايستحدث في مجالات تخصصهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في الحياة العلمية.
- تقدم لطلابها برامج تثقيفية ترفع مستواهم الثقافي وتربطهم ببيئتهم ومجتمعهم.

- **خامسا : أنشطة جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي**

تنطلق جامعة جازان من رؤية أساسية تقوم على المساهمة الفاعلة في قيادة عمليات تطوير التعليم العالي والتميز الأكاديمي والريادة في البحث العلمي والإبداع في تنمية المجتمع والتعليم عن بعد لخدمة المجتمع وتنميته، كما تتطلع الجامعة نحو الاعتماد الأكاديمي العالمي في مدخلات ومخرجات العملية التربوية والتعليمية، وتطوير المراكز البحثية المتخصصة لضمان ديمومة تميزها العلمي وريادتها في الأبحاث الإبداعية، وتطوير الشراكة مع المجتمع على أسس علمية ومدروسة بما يكفل المساهمة الفاعلة في حل مشكلاته واستثمار موارده وتنمية مدخراته وتعزيز هويته الثقافية.

وإسهاماً في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي فقد عقدت الجامعة عدة شراكات علمية لتبادل الخبرات بين الجامعة والمؤسسات والجامعات العالمية وهي بذلك تمثل خطوة رائدة استثمرتها الجامعة بأسلوب مغاير ومتطور، كما عقدت الجامعة عدة اتفاقيات مع المؤسسات المحلية للمساهمة في تأهيل وتدريب الكوادر البشرية.

وتعمل الجامعة من خلال عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر على نحو خاص في تحقيق التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي بمنطقة جازان من خلال

عديد من الوسائل والأدوات من أبرزها عقد الشراكات والاتفاقيات مع مؤسسات المجتمع المحلي وما يرتبط بذلك من تقديم البرامج والخدمات وأنشطة التعليم المستمر، والتدريب، والبحوث التطبيقية، والاستشارات، للقطاعات المختلفة بالمجتمع المحلي لمنطقة جازان، حيث تهتم عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بتقديم تدريب وتعليم مستمر فعال يثمر عن فرد متميز مهنيا وعلميا تلبية لاحتياجات المجتمع بالمنطقة من خلال رسالتها التي تعتمد على إعداد القوى البشرية والقيادات الواعية، والاستفادة من الإمكانات البشرية والمادية، بما يلبي احتياجات المجتمع داخل الجامعة وخارجها، والمساهمة في حل مشكلاته ومواجهة متطلبات التنمية الشاملة والمشاركة في نشر المعرفة الإنسانية، بما يحقق رؤيتها في إطار تكاملي ضمن بيئة تدريبية وتعليمية خلاقة، قيادتها تحمل روح الفريق، وتؤمن بالأسلوب العلمي الحديث. ويمكن تصنيف مجالات أنشطة جامعة جازان إلى أربعة مجالات أساسية:

- المجال الأول: الاتفاقيات والشراكات.
- المجال الثاني : الدبلومات والدورات.
- المجال الثالث: مشروع الأسرة المنتجة.
- المجال الرابع: مركز التوفل.

وفيما يلي تفصيل ذلك

- **المجال الأول** : **الاتفاقيات والشراكات بين جامعة جازان ومؤسسات المجتمع المحلي**

قامت جامعة جازان بعقد اتفاقيات وشراكات عديدة مع مؤسسات المجتمع المحلي بمنطقة جازان تنفذها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بما يسهم في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي ومن أبرز هذه الاتفاقيات توقيع مذكرة تفاهم بين الجامعة وكل من الأمن العام، والرئاسة العامة لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وقطاع سلاح الحدود ، والصندوق الخيري وإدارة التربية والتعليم بالمنطقة ، والجمعيات الخيرية بالمنطقة ، وصندوق الموارد البشرية لتنفيذ مجموعة من البرامج التدريبية لمنسوبي كل منها، والهيئة العامة للتنشيط السياحي للعمل على التنمية الاجتماعية لأبناء المنطقة، علاوة على تفعيل الشراكة مع الشؤون الصحية بالمنطقة في الطب الوقائي، والشراكة مع المؤسسات الحكومية والأهلية لإعداد البرامج التدريبية للنازحين.

- **المجال الثاني** : **الدبلومات والدورات**:

في ضوء الاتفاقات والشراكات السابقة ووفقاً لتلمس احتياجات أبناء المنطقة وضعت جامعة جازان من خلال عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر تصورا للبرامج التي يمكن أن تسهم في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي بمنطقة جازان، وقد أسفر تفعيل تلك الاتفاقيات والشراكات عن تنفيذ العديد من البرامج الدراسية المتنوعة مثل برنامج دبلومات التربية الخاصة، وبرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي وبرامج الدبلوم العام في التربية ودبلوم الحاسب التطبيقي ودبلوم التقنية الإدارية ودبلوم الاتصالات وشبكات الحاسب ودبلوم تقنية البرمجة وقواعد البيانات ودبلوم المختبرات التعليمية علاوة على الدورات التدريبية في استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المكتبية وفي اللغة الإنجليزية وفي الإدارة وتنمية الموارد البشرية لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر،

ومنسوبي حرس الحدود ، ومنسوبي البلديات وقطاع الأمن العام بمنطقة جازان ودورة مديري ووكلاء المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية

- **المجال الثالث** : **مشروع الأسرة المنتجة**:

انطلق مشروع الأسرة المنتجة من رؤية واضحة وهي تنشئة فتاة صانعة للعمل غير باحثة عنه، تخدم نفسها وأسرتها ووطنها، من خلال تمكينها وصقل قدراتها وتحفيز مواهبها واستثمار طاقاتها وتشجيعها على الاستثمار في المشاريع الصغيرة البناءة، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق تهيئة بيئة تدريبية ملائمة ومتكاملة لصناعة الأيدي العاملة وتخريجها، ويتضمن المشروع عدة برامج تدريبية منها ما يلي: برنامج الخياطة والتفصيل، برنامج تركيب العطور برنامج تصميم الإكسسوارات، برنامج الكمبيوتر والإخراج الفني، برنامج الأشغال اليدوية والتراث الشعبي، برنامج الديكور والتجميل، برنامج الطبخ برنامج التجميل واللياقة البدنية، التغليف والتعليب.

- **المجال الرابع** : **مركز التوفل** :

بدأت جامعة جازان بالعمل في الانفتاح على التعاون الدولي منذ ٢٠٠٨م والترتيب للاعتماد الدولي، وخلال سلسلة من العمليات والتجهيزات تم افتتاح مركز الاختبارات والقياس الدولي من (ETS) والذي عن طريقه يمكن تقديم الاختبارات الدولية والقياسية والتدريب على مخرجاتها ويشمل ذلك: اختبار التوفل، اختبار (GRM)، اختبار الزمالة للتخصصات الطبية، اختبار شهادات (CISCO) لنظم المعلومات، اختبارات الكفاءات.

- **الجزء الثالث** : **الإطار الميداني للبحث**
- **واقع إسهامات جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي** :
- **أولاً**: **حدود البحث** :

يتألف مجتمع البحث من (٨٢ مشاركاً) من الجنسين، يمثلون (١٤محافظة) بمنطقة جازان، ويمكن توضح بياناتهم في الجداول التالية:

١-الحد البشري:

الأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي التي تخدم محور التنمية الاجتماعية.

جدول (١): الإحصاء الوصفي للحد البشري

الحد البشري	العدد	النسبة المئوية	التراكم المئوي
ذكور	47	% 57.3	% 57.3
إناث	35	% 42.7	% 100.0
المجموع	82	% 100.0	

تشير نتائج الجدول (١) إلى أن عدد الذكور يمثلون نسبة (57.3٪)، بينما مثلت نسبة الإناث (42.7٪).

٢- الحد الجغرافي:

المنطقة التي تقع في المحيط الجغرافي للجامعة وهي منطقة جازان التي تضم أربع عشرة محافظة وهي: جازان، أبو عريش، صامطة، صبيا، العارضة، ضمد أحد المسارحة، الحرث، الريث، بيش، فرسان، الداير، الدرب، العيدابي.

- **ثانياً : أداة القياس** :

استبانة إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي.

- **وصف الاستبانة** :

تتألف الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

- الأول: يهدف إلى التعرف على إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي، ويتضمن تسعاً وعشرين عبارة أمام كل منها ثلاث استجابات (موافق – لا أدري – غير موافق)، والمطلوب من المشارك في البحث أن يضع علامة (✓) أمام الاستجابة المعبرة عن رأيه؛ حيث إن اختياره للإجابة (موافق) تعني أن الجامعة لها إسهامات ملموسة في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي، بينما اختياره للإجابة (لا أدري) يعني أن الجامعة لها إسهامات لكنه لا يعلم عنها شيئا، أما اختياره للإجابة (غير موافق) فيعني عدم وجود إسهامات ملموسة للجامعة في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي.
- الثاني: يهدف إلى الكشف عن المعوقات التي تحد من إسهام الجامعة في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي وذلك من وجهة نظر أفراد المجتمع المحلي.
- الثالث: يهدف إلى اقتراح آليات تساعد في تفعيل دور الجامعة في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي وذلك من وجهة نظر أفراد المجتمع المحلي.

- **الثبات** :

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل " ألفا"، حيث تراوحت قيم معاملات "ألفا" لفقرات الاستبانة . في حالة حذف درجة الفقرة . ما بين (0.924 – 0.927) وهي قيم أقل من قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل والتي بلغت (0.928)؛ ومن ثم فإن جميع فقرات الاستبانة ثابتة، أما قيم معاملات "ألفا" للعوامل الستة . في حالة حذف درجة العامل . فقد تراوحت ما بين(0.851 . 0.874) وهي أقل من قيمة معامل الثبات للعوامل الستة ككل والتي بلغت (0.911).

- **الصدق** :

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، ووفقا لمحك "كايزر" تم حذف الفقرات التي جاءت قيم تشبعاتها أقل من (0.30) مع وضع مضمون الفقرة في الاعتبار، وقد كشفت النتائج عن وجود عدد ستة عوامل لدور الجامعة في التنمية الاجتماعية تتضح في الجداول التالية:

جدول (٢) : تشبع الفقرات على العامل الأول لاستبانة إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية

م	العبارة	العامل الأول
٠١	تسهم الجامعة في إعداد وتدريب أفراد المجتمع المحلي بما يواكب التحديات المجتمعية المعاصرة.	.816
٠٧	تشارك الجامعة في التنمية الاجتماعية من خلال رعاية النازحين من أبناء المجتمع المحلي.	.647
٠٨	تشارك الجامعة في حل الأزمات الطارئة التي قد يتعرض لها المجتمع المحلي.	.516
١٤	تعقد الجامعة ندوات ومحاضرات ومشاريع بحثية تسهم في تنمية المجتمع المحلي.	.759

تشير نتائج الجدول (٢) إلى أن الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (١- ٧- ٨ . ١٤) قد تشبعت تشبعا دالا على العامل الأول والذي يتضمن إسهام جامعة جازان في المشاركة في حل الأزمات الطارئة مثل رعاية النازحين.

جدول (٣) : تشبع الفقرات على العامل الثاني لاستبانة إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية

م	العبارة	العامل الثاني
٢٥	تهتم الجامعة ببرامج رعاية الشباب في المجتمع المحلي.	.553
٢٦	تهتم الجامعة برعاية أسر المسجونين في المجتمع المحلي.	.833
٢٧	تنفذ الجامعة البرامج التدريبية (الأسر المنتجة) داخل سجون النساء في المجتمع المحلي.	.869
٢٨	تهتم الجامعة بإعادة تأهيل المسجونات المفرج عنهن من فتيات المجتمع المحلي.	764
٢٩	تهتم الجامعة بإعادة تأهيل المسجونين المفرج عنهم من أبناء المجتمع المحلي.	.746

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن الفقراتِ التي تحمل الأرقام التالية (٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩) قد تشبعت تشبعا دالا على العامل الثاني والذي يتضمن إسهام جامعة جازان في رعاية المسجونين وأسرهم.

جدول (٤) : تشبع الفقرات على العامل الثالث لاستبانة إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية

م	العبارة	العامل الثالث
٠٢	تسهم الجامعة في التنمية الاجتماعية بالمجتمع المحلي من خلال برنامج التعليم عن بُعد	.844
١٧	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال الإعاقة البصرية (المكفوفين).	.829
١٨	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال الإعاقة السمعية.	.804
١٩	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي.	.668
٢٠	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال التفوق العقلي والموهبة.	.685
٢١	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال التوحد والاضطرابات النفسية.	.738
٢٢	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم.	.556
٢٣	تهتم الجامعة ببرامج التنمية المستدامة في المجتمع المحلي.	.533

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (٢- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣) قد تشبعت تشبعا دالا على العامل الثالث والذي يتضمن إسهام جامعة جازان في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٥) : تشبع الفقرات على العامل الرابع لاستبانة إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية

م	العبارة	العامل الرابع
٠٩	تعقد الجامعة اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي الأهلية.	.644
١٠	تعقد الجامعة اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي الحكومية.	.649
١١	تعقد الجامعة اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي الخيرية.	.686
١٢	تعقد الجامعة دورات لتوعية أعضاء هيئة التدريس بدورهم في تنمية المجتمع المحلي	.808

تشير نتائج الجدول (٥) إلى أنِ الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (٩- ١٠- ١١- ١٢) قد تشبعت تشبعا دالا على العامل الرابع والذي يتضمن توقيع الجامعة الاتفاقيات والشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي.

جدول (٦) : تشبع الفقرات على العامل الخامس لاستبانة إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية

م	العبارة	العامل الخامس
٠٣	تسهم الجامعة في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي من خلال برامج عمادة شئون الطلاب.	.625
٠٥	يشارك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تنمية المجتمع المحلي.	.730
١٦	تقدم الجامعة استشارات نفسية واجتماعية لمنسوبي المؤسسات في المجتمع المحلي.	.523
٢٤	تهتم الجامعة ببرامج رعاية الأسرة والطفولة في المجتمع المحلي.	.663

تشير نتائج الجدول (٦)ِ إلى أن الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (٣ . ٥ . ١٦ . ٢٤) قد تشبعت تشبعا دالا على العامل الخامس والذي يتضمن إسهام جامعة جازان في رعاية الأسرة والطفولة في المجتمع المحلي.

جدول (٧) : تشبع الفقرات على العامل السادس لاستبانة إسهامات جامعة جازان في التنمية الاجتماعية

م	العبارة	العامل السادس
٠٤	تسهم الجامعة فى التنمية الاجتماعية من خلال برامجها التوعوية لأفراد المجتمع المـ	.606
٠٦	تسهم الجامعة فى تحقيق الوعى الاجتماعى فى المجتمع المحلى.	.754
١٣	تعقد الجامعة ندوات لتوعية الطلاب بدورهم فى مجال خدمة المجتمع.	.750
١٥	تقدم الجامعة استشارات للقيادات التربوية والإدارية فى المجتمع المحلى.	.562

تشير نتائج الجدول (٧) إلى أن الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (٠٤، ٠٦، ١٣، ١٥) قد تشبعت تشبعا دالا على العامل السادس والذي يتضمن إسهام الجامعة في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي من خلال البرامج التوعوية والوقائية.

- **الجزء الرابع: نتائج البحث** :

للإجابة عن السؤال الذي ينص على: ما إسهامات جامعة جازان في مجالات تنمية وخدمة المجتمع المحلي؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجتمع البحث على الجزء الأول من استبانة إسهامات جامعة جازان في مجالات التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي، ووفقا للعوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي تم تصنيف فقرات الاستبانة في ستة مجالات فرعية للتنمية الاجتماعية وهي:

- **أولا: إسهام الجامعة في حل الأزمات ومواجهة التحديات المعاصرة**:

جدول (٨) : التكرارات والنسب المئوية لفقرات البعد الأول إسهام الجامعة في حل الأزمات الطارئة

م	العبارة	موافق		لا ادرى		غير موافق		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
٠١	تسهم الجامعة في إعداد افراد المجتمع المحلى بما يواكب التحديات المعاصرة.	65	79.3	15	18.3	2	2.4	1
١٤	تعقد الجامعة ندوات ومحاضرات ومشاريع بحثية تسهم في تنمية المجتمع المحلى.	46	56.1	30	36.6	6	7.3	2
٠٧	تشارك الجامعة في التنمية الاجتماعية من خلال رعاية النازحين من أبناء المجتمع.	43	52.4	32	39.0	7	8.5	3
٠٨	تشارك الجامعة في حل الازمات الطارئة التى قد يتعرض لها المجتمع المحلى.	38	46.3	31	37.8	13	15.9	4
	المعدل العام	46	56.42	29	35.46	6.6	8.11	

تشير نتائج الجدول (٨) وكذلك الشكل (١) إلى ما يلي:

- أن إسهام الجامعة في إعداد وتدريب أفراد المجتمع المحلي بما يواكب التحديات المجتمعية المعاصرة جاء في المرتبة الأولى، حيث مثلت الموافقة نسبة قدرها (79.3٪) في مقابل نسبة عدم موافقة قدرها (2.4٪).
- أن إسهام الجامعة في مواجهة الأزمات الطارئة من خلال عقد المحاضرات والندوات والمشاريع البحثية مثلت نسبة موافقة قدرها (56.1٪) في مقابل نسبة عدم موافقة قدرها (7.3٪).
- أن المعدل العام لإسهام الجامعة في مجال حل الأزمات ومواجهة التحديات المعاصرة يعادل (56.46٪) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمعدل العام للاستجابة "غير موافق" والتي تمثل نسبة (8.11٪)؛ مما يشير إلى أن الجامعة تسهم بشكل كبير في تدريب أبناء المنطقة وإعادة تأهيلهم بما يتناسب مع التقدم التقني والتكنولوجي، حيث تنفذ عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر برامج متعددة ومتنوعة في تقنية البرمجة وقواعد البيانات وصيانة أجهزة الحاسب، فضلا عن برامج رعاية النازحين وأسرهم.

- **ثانياً : إسهام الجامعة في رعاية المسجونين وأسرهم :**

جدول (٩) : التكرارات والنسب المئوية لفقرات البعد الثاني إسهام الجامعة في حل الأزمات الطارئة

م	العبارة	موافق		لا أدري		غير موافق		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
٢٥	تهتم الجامعة ببرامج رعاية الشباب في المجتمع المحلي.	35	42.7	43	52.4	4	4.9	1
٢٦	تهتم الجامعة برعاية اسر المسجونين في المجتمع المحلي.	31	37.8	48	58.5	3	3.7	2
٢٩	تهتم الجامعة بإعادة تاهيل المسجونين المفرج عنهم من أبناء المجتمع المحلي.	29	35.4	53	64.6	0	0.0	3
٢٧	تنفذ الجامعة البرامج التدريبي (الأسر المنتجة) داخل سجون النساء في المجتمع المحلي.	27	32.9	55	67.1	0	0.0	4
٢٨	تهتم الجامعة بإعادة تاهيل المسجونات المفرج عنهن من فتيات المجتمع المحلي.	26	31.7	54	65.9	2	2.4	5
	المعدل العام	30	36.1	51	61.7	2	2.2	

تشير نتائج الجدول (٩) وكذلك الشكل (٢) إلى ما يلي:

- أن المعدل العام لإسهام الجامعة في مجال رعاية المسجونين والمسجونات وأسرهم يعادل (36.30٪) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمعدل العام للاستجابة "غير موافق" والتي تمثل نسبة (2.2٪)؛ مما يشير إلى أن الجامعة تسهم بشكل كبير في رعاية أسر المسجونين في المجتمع المحلي، وإعادة تأهيل المسجونين والمسجونات المفرج عنهم من أبناء المجتمع المحلي، بالإضافة إلى تنفيذ مشروع الأسرة المنتجة داخل سجون النساء في المجتمع المحلي، حيث إن العمادة قد نفذت عدة برامج للمسجونات داخل السجون، ورغم تلك الإسهامات إلا أن نسبة(61.7٪) من مجتمع البحث لا يعلمون عنها شيئاً؛ وقد يرجع ذلك إلى خصائص الفئة التي تتلقى الخدمة وهم المسجونين!!!

- **ثالثاً : إسهام الجامعة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة :**

جدول (١٠) : التكرارات والنسب المئوية لفقرات البعد الثالث إسهام الجامعة في حل الأزمات الطارئة

م	العبارة	موافق		لا أدري		غير موافق		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
٢٢	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم.	56	68.3	25	30.5	1	1.2	1
١٨	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال الإعاقة السمعية.	46	56.1	29	35.4	7	8.5	2
٢١	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال التوحد والاضطرابات النفسية.	45	54.9	36	43.9	1	1.2	3
٢٣	تهتم الجامعة ببرامج التنمية المستدامة في المجتمع المحلي.	43	52.4	35	42.7	4	4.9	4
١٩	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي.	39	47.6	38	46.3	5	6.1	5
٠٢	تسهم الجامعة في التنمية الاجتماعية بالمجتمع المحلي من خلال برنامج التعليم عن بعد.	38	46.3	36	43.9	8	9.8	6
١٧	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال الإعاقة البصرية (المكفوفين).	34	41.5	41	50.0	7	8.5	7
٢٠	تهتم الجامعة بإعداد معلمي التربية الخاصة في مجال التفوق العقلي والموهبة.	34	41.5	42	51.2	6	7.3	8
	المعدل العام	42	51.1	35	42.99	5	5.94	

تشير نتائج الجدول (١٠) وكذلك الشكل (٣) إلى ما يلي:

- أن المعدل العام لإسهام الجامعة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة يعادل نسبة (51.1٪) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمعدل العام للاستجابة "غير موافق" والتي تمثل نسبة (5.94٪)؛ مما يشير إلى أن الجامعة تسهم بشكل كبير في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من أبناء المجتمع المحلي، حيث إن العمادة قد نفذت عدة برامج في مجال التربية الخاصة في عدةٍ مسارات منها ذوي صعوبات التعلم، والتخلف العقلي، والمعاقين سمعيا، والمعاقين بصريا، وذوي الاضطرابات السلوكية والتوحد.

- **رابعاً : الاتفاقيات والشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي:**

جدول (١١) : التكرارات والنسب المئوية لفقرات البعد الرابع إسهام الجامعة في حل الأزمات الطارئة

م	العبارة	موافق		لا أدري		غير موافق		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
٠٩	تعقد الجامعة اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي الأهلية.	44	53.7	35	42.7	3	3.7	1
١٠	تعقد الجامعة اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي الحكومية.	44	53.7	33	40.2	5	6.1	2
١١	تعقد الجامعة اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي الخيرية.	36	43.9	43	52.4	3	3.7	3
١٢	تعقد الجامعة دورات لتوعية أعضاء هيئة التدريس بدورهم في تنمية المجتمع المحلي.	30	36.6	46	56.1	6	7.3	4
	المعدل العام	39	46.98	39	47.85	4	5.2	

تشير نتائج الجدول (١١) وكذلك الشكل (٤) إلى ما يلي:

- أن المعدل العام لإسهام الجامعة في مجال عقد الشراكات والاتفاقيات مع مؤسسات المجتمع المحلي يعادل نسبة (46.98٪) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمعدل العام للاستجابة "غير موافق" والتي تمثل نسبة (5.2٪)؛ مما يشير إلى أن الجامعة تسهم بشكل كبير في عقد الشراكات مؤسسات المجتمع المحلي مثل الصندوق الخيري من أجل مساعدة محدودي الدخل من المستفيدين من الضمان الاجتماعي والجمعيات الخيرية، والمفرج عنهم من المسجونين والمتعافيين من الإدمان على تنمية مهاراتهم وإعادة تأهيلهم من أجل الالتحاق بسوق العمل.

- **خامساً : إسهام الجامعة في رعاية الأسرة والطفولة :**

جدول (١٢) : التكرارات والنسب المئوية لفقرات البعد الخامس إسهام الجامعة في حل الأزمات الطارئة

م	العبارة	موافق		لا أدري		غير موافق		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
٠٣	تسهم الجامعة في التنمية الاجتماعية للمجتمع المحلي من خلال برامج عمادة شئون الطلاب.	50	61.0	29	35.4	3	3.7	1
٠٥	يشارك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تنمية المجتمع المحلي.	39	47.6	36	43.9	7	8.5	2
١٦	تقدم الجامعة استشارات نفسية واجتماعية لمنسوبي المؤسسات في المجتمع المحلي.	25	30.5	49	59.8	8	9.8	3
٢٤	تهتم الجامعة ببرامج رعاية الأسرة والطفولة في المجتمع المحلي.	42	51.2	38	46.3	2	2.4	4
	المعدل العام	39	47.59	38	46.35	5	6.1	

تشير نتائج الجدول (١٢) وكذلك الشكل (٥) إلى ما يلي:

- أن المعدل العام لإسهام الجامعة في مجال رعاية الأسرة والطفولة في المجتمع المحلي يعادل نسبة (47.59٪) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمعدل العام للاستجابة "غير موافق" والتي تمثل نسبة (6.1٪)؛ مما يشير إلى أن الجامعة تسهم بشكل كبير في برامج رعاية الأسرة والطفولة في المجتمع المحلي وتقديم الاستشارات النفسية والاجتماعية لمنسوبي المؤسسات في المجتمع المحلي، ورغم تلك الإسهامات إلا أن نسبة (46.35٪) من مجتمع البحث لايعلمون عنها شيئا؛ وقد يرجع ذلك إلى اتساع الحيز الجغرافي لمنطقة جازان مما قد يترتب عليه ضعف وصول الخدمة للأفراد المقيمين في المناطق النائية.

- **سادساً : إسهام الجامعة في البرامج التوعوية والوقائية:**

جدول (١٣) : التكرارات والنسب المئوية لفقرات البعد السادس إسهام الجامعة في حل الأزمات الطارئة

م	العبارة	موافق		لا أدري		غير موافق		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	
١٣	تعقد الجامعة ندوات لتوعية الطلاب بدورهم في مجال خدمة المجتمع.	46	56.1	28	34.1	8	9.8	1
٦	تسهم الجامعة في تحقيق الوعي الاجتماعي في المجتمع المحلي.	42	51.2	33	40.2	7	8.5	2
٤	تسهم الجامعة في التنمية الاجتماعية من خلال برامجها التوعوية لأفراد المجتمع المحلي.	38	46.3	30	36.6	14	17.1	3
١٥	تقدم الجامعة استشارات للقيادات التربوية والإدارية في المجتمع المحلي.	30	36.6	41	50.0	11	13.4	4
	المعدل العام	39	47.55	33	40.23	10	12.2	

تشير نتائج الجدول (١٣) وكذلك الشكل (٦) إلى ما يلي:

- أن المعدل العام لإسهام الجامعة في مجال رعاية الأسرة والطفولة في المجتمع المحلي يعادل نسبة (47.59٪) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمعدل العام للاستجابة "غير موافق" والتي تمثل نسبة (6.1٪)؛ مما يشير إلى أن الجامعة تسهم بشكل كبير عقد الندوات التوعوية وتقديم الاستشارات الفنية والتربوية لأفراد المجتمع المحلي، ورغم تلك الإسهامات إلا أن نسبة (46.35٪) من مجتمع البحث لا يعلمون عنها شيئا؛ وقد يرجع ذلك إلى اتساع الحيز الجغرافي لمنطقة جازان مما قد يترتب عليه ضعف وصول الخدمة للأفراد المقيمين في المناطق النائية، وهذا يتطلب الاهتمام بتفعيل دور التعليم عن بعد لتغطية القصور في هذا المجال.

- **الجزء الرابع : المعوقات ومقترحات البحث :**

- **أولاً: المعوقات التي تحد من إسهام الجامعة في التنمية الاجتماعية المحلية : (من وجهة نظر أفراد البحث) :**
  - بُعد مقر كليات الجامعة عن بعض محافظات المنطقة.
  - الاهتمام بتعدد الأنشطة وعدم تركزها.
  - عدم ارتباط الجامعة بالمؤسسات الأخرى ارتباطا وثيقا.
  - عدم التعاون بين المؤسسات الحكومية داخل المنطقة.

- عدم تعاون الطلاب مع الجامعة.
- عدم تعاون رجال أعمال المنطقة بشكل واضح وفعال.
- قلة إمكانات الجامعة.
- عدم الاهتمام بالبحث العلمي للمشكلات الإنسانية في المنطقة.
- ضعف الأنشطة التدريبية للمجتمع في الفترة الصيفية.
- قلة الأنشطة الشبابية الدائمة.
- قلة الأجهزة الكافية والمتقدمة للتدريب العملي.
- غياب الدور الإعلامي الفعال للتعريف بالجامعة في الأماكن البعيدة.
- قلة اللقاءات المباشرة مع المجتمع.
- ندرة البرامج التدريبية المجانية في تطوير الذات.

- **ثانيا : مقترحات تفعيل دور الجامعة في التنمية الاجتماعية المحلية: (من وجهة نظر أفراد البحث):**

- إبلاغ المجتمع . بطريق متنوعة . بمساهمات الجامعة والخدمات التي تقدمها.
- الاحتكاك المباشر بالمجتمع ومعرفة متطلباته واحتياجاته.
- الإسهام في الأنشطة الرياضية.
- إظهار دور الجامعة من خلال الإعلام.
- إغلاق التخصصات التي استكفى منها المجتمع.
- افتتاح برامج للماجستير والدكتوراه بصفة عاجلة.
- تفعيل الندوات والدورات في مختلف المحافظات.
- انخراط الأساتذة والطلاب في كافة المجالات ميدانيا.
- الاهتمام بالأقسام التي تخدم البيئة بشكل خاص.
- إنشاء حملات تطويرية لأفراد المجتمع بإسهامات الطلاب.
- إنشاء فروع للجامعة داخل المحافظات.
- الاهتمام بالتحاور والتشاور والحديث عن مشاكل الفرد والمجتمع بالنسبة للتنمية المحلية.
- الاهتمام بالتخصصات المطلوبة في سوق العمل.
- البحث عن المشكلات المحلية والبدء بحلها وإظهار النتائج للمجتمع.
- تخفيض الرسوم علي الدارسين وخاصة الطلاب.
- التركيز علي البحث العلمي حتى يساهم في حل المشكلات الإنسانية والاجتماعية في المنطقة.
- التعاون مع لجان التنمية الاجتماعية.
- تفعيل التدريب عن بعد.
- تفعيل الدور الإعلامي حتى يصل إلي كل المحافظات في المجتمع المحلي.
- توفير أنشطة شبابية بصفة مستديمة.
- إنشاء مراكز للاستشارات والخدمات الاجتماعية.
- الزيارات الخارجية للمتدربين لمؤسسات التعليم بشكل مستمر.
- الزيارات الميدانية من قبل أعضاء الجامعة للمدارس وتحفيز الطلاب علي تحديد مستقبلهم الجامعي.

- وصول أعمال الجامعة إلي القرى والمحافظات الأخرى بالمنطقة وخصوصاً المناطق الجبلية.

• **ثالثاً : ملخص النتائج والتوصيات :**

• **ملخص النتائج :**

لقد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن عدة نتائج خاصة بإسهام جامعة جازان في مجالات التنمية الاجتماعية في مجتمعها المحلي، يمكن ترتيبها تنازليا في الآتي:

- استطاعت الجامعة أن تسهم في مجال حل الأزمات ومواجهة التحديات المعاصرة بنسبة تعادل (56.46٪) حيث تنفذ عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر برامج متعددةٍ ومتنوعة في تقنية البرمجة وقواعد البيانات، وصيانة أجهزة الحاسب، فضلا عن برامج رعاية النازحين وأسرهم.
- كما أسهمت الجامعة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة تعادل (51.1٪) حيث إن العمادة قد نفذت عدة برامج في مجال التربية الخاصة في عدةِ مساراتٍ منها: ذوي صعوبات التعلم، والتخلف العقلي والمعاقين سمعيا، والمعاقين بصريا، وذوي الاضطرابات السلوكية والتوحد.
- أسهمت الجامعة في مجال رعاية الأسرة والطفولة بنسبة تعادل (47.59٪) حيث تقدم الجامعة الاستشارات النفسية والاجتماعية لمنسوبي المؤسسات في المجتمع المحلي، ورغم تلك الإسهامات إلا أن نسبة (46.35٪) من مجتمع البحث لا يعلمون عنها شيئا؛ وقد يرجع ذلك إلى اتساع الحيز الجغرافي لمنطقة جازان مما قد يترتب عليه ضعف وصول الخدمة للأفراد المقيمين في المناطق النائية.
- استطاعت الجامعة أن تسهم في مجال البرامج التوعوية والوقائية بنسبة تعادل (47.59٪)، ورغم تلك الإسهامات إلا أن نسبة (46.35٪) من مجتمع البحث لا يعلمون عنها شيئا؛ وقد يرجع ذلك إلى اتساع الحيز الجغرافي لمنطقة جازان مما قد يترتب عليه ضعف وصول الخدمة للأفراد المقيمين في المناطق النائية، وهذا يتطلب الاهتمام بتفعيل دور التعليم عن بعد لتغطية القصور في هذا المجال.
- استطاعت الجامعة أن تسهم في مجال عقد الشراكات والاتفاقيات مع مؤسسات المجتمع المحلي بنسبة تعادل (46.98٪) حيث عقدت الجامعة الشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي مثل الصندوق الخيري من أجل مساعدة محدودي الدخل من المستفيدين من الضمان الاجتماعي والجمعيات الخيرية، والمفرج عنهم من المسجونين والمتعافيين من الإدمان على تنمية مهاراتهم وإعادة تأهيلهم من أجل الالتحاق بسوق العمل.
- رغم أن الجامعة تقوم بتنفيذ مشروع الأسرة المنتجة داخل سجون النساء، وتسهم في إعادة تأهيل المسجونين والمسجونات المفرج عنهم من أبناء المجتمع المحلي، إلا أن إسهام الجامعة في مجال رعاية المسجونين وأسرهم لا يزال محدودا، حيث مثلت نسبة الإسهام من وجهة نظر أفراد البحث (36.30٪).

• **الجزء الرابع** : **تصور مقترح لتطوير دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي** :

في ضوء الدراسة النظرية، ونتائج تحليل استبانات استطلاع الآراء حول إسهامات جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي، وما أسفرت عنه الدراسات الميدانية، يمكن الخروج بالتصور المقترح للبحث، والذي يهدف لتفعيل دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي، ويمكن عرض هذا التصور وفق المحاور التالية:

- منطلقات التصور المقترح.
- وصف التصور المقترح.
- متطلبات تنفيذ التصور المقترح.
- معوقات التنفيذ وسبل التغلب عليها.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

• **أولا** : **منطلقات التصور المقترح** :

يمكن تحديد منطلقات التصور المقترح للبحث الحالي في فئتين أولهما: منطلقات نظرية، والأخرى منطلقات ميدانية وفيما يلي بيان ذلك:

أ- المنطلقات النظرية :

فيما يلي مجموعة من المنطلقات النظرية ، والتي يمكن أن تسهم في تحديد بعض ملامح التصور المقترح، وهي على النحو التالي:

- أن دور الجامعة في التنمية الشاملة يعد دورا مهما للجامعات في العالم المعاصر، إذ لا يمكن لأي جامعة معاصرة أن تهمل إنجاز تلك الوظيفة لمجتمعها، وذلك سعياً لتحقيق أهداف عدة، بعضها يخص الجامعة، والبعض لآخر يخص المجتمع أفرادا ومؤسسات.
- أن مجالات التنمية الشاملة عديدة منها: التنمية الاجتماعية والاقتصادية والصحية وتوظيف القوى العاملة والتي تسهم الجامعة في تحقيقها لأبناء المجتمع المحلي ومؤسساته من خلال التدريب والتعليم المستمر الذي تقدمه الجامعة للكوادر الوظيفية، والبحث التطبيقي الذي يسعى إلى دراسة مشكلات المجتمع ومؤسساته والعمل على حلها، ونشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلى من خلال الندوات والمحاضرات وبرامج التعليم المستمر وغيرها .
- أن نجاح الجامعة في أداء دورها التنموي يتوقف على مدى ما تمتلكه من تنظيمات وآليات فعالة تعمل على أداء ذلك الدور.

ب- المنطلقات المحلية والميدانية :

فيما يلي مجموعة من المنطلقات المحلية والميدانية، التي تم استخلاصها من نتائج الدراسة الميدانية للبحث ، والتي يمكن أن تسهم في تحديد بعض ملامح التصور المقترح، وهذه المنطلقات تتحدد فيما يلي:

- أن ثمة اهتماما ملحوظاً من إدارة جامعة جازان، سواء على مستوى الأنظمة واللوائح أو على صعيد الممارسات بدرجة أو بأخرى بدور الجامعة في التنمية الشاملة للمجتمع المحلي ومؤسساته.
- أن سعي جامعة جازان نحو تنمية المجتمع المحلي يتطابق مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.
- أن جامعة جازان تمتلك قطاعاً تنظيمياً متخصصا في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع المحلي ، وأبرز مؤسسات هذا القطاع الكليات الجامعية والعمادات المساندة، ومراكز البحوث بجامعة جازان.

• **ثانيا : وصف التصور المقترح :**

يعتمد وصف التصور المقترح لتفعيل دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي على ما يلي:

- أهداف التنمية الشاملة للمجتمع المحلي.
- تنظيم التنمية الشاملة للمجتمع المحلي.
- مجالات التنمية الشاملة للمجتمع المحلي.

وفيما يلي بيان مكونات التصور المقترح لتلك النقاط :

• **أهداف تنمية وخدمة المجتمع المحلي:**

دعما لأهداف التنمية الشاملة للمجتمع المحلي بجامعة جازان ينبغي الاهتمام بتحديد الأهداف العامة، ثم تحديد أهدافها الخاصة ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- قيام جامعة جازان بتحديد الأهداف الخاصة بها ، والمرتبطة بدورها المرتبط بالتنمية الشاملة في ضوء إمكاناتها البشرية والمادية، واحتياجات البيئة التي تعمل في إطارها.
- الاهتمام بأن تتسم تلك الأهداف بالخصائص العلمية مثل : الشمول التكامل، والمرونة، والإجرائية، ومن ثم قابليتها للقياس والملاحظة .
- مراجعة تلك الأهداف بشكل دوري لتنقيحها بصورة أو بأخرى كي تتلاءم مع الظروف والمتغيرات المستجدة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، على المستويات المحلية والإقليمية والدولية .
- الإعلان عن تلك الأهداف، سواء للعاملين بالجامعة من أعضاء هيئة التدريس والعاملين، أو للمستفيدين من تلك الوظيفة أفرادا أو مؤسسات .

• **تنظيم دور الجامعة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي:**

دعما لتنظيم دو الجامعة في التنمية الشاملة من الضروري التأكيد على تطوير أداء قطاعات الجامعة المعنية بمجالات التنمية (الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصحية وتوظيف القوى العاملة) سواءً فيما يتعلق باختيار القيادات المشرفة عليه ، ومن ثم تحديد الاختصاصات المنوطة بكل قطاع

وبالقائمين عليه، أو فيما يتعلق بتطوير وتفعيل العلاقات مع مؤسسات المجتمع المختلفة . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي :

- وضع ضوابط ومعايير موضوعية لاختيار القيادات المنوط بها الإشراف على كل قطاع من القطاعات التي يعول عليها في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع المحلي بمنطقة جازان، بحيث تكشف عن قدراتهم المرتبطة بالأداء في كل قطاع، وقد يكون من تلك المعايير ما يلي:
  - ✓ شغل المرشح للوظيفة القيادية أحد المواقع في القطاع المحدد
  - ✓ الخبرات السابقة في مجال عمل القطاع، كالمشاركة في إبرام بعض التعاقدات مع المؤسسات المستفيدة، أو المشاركة في بعض الأنشطة الخدمية المتنوعة.
  - ✓ خبرة تأهيلية وتدريبية في مجالات: الاتصالات، والعلاقات العامة والتفاوض، وإبرام العقود، وما إلى ذلك من الأمور المرتبطة بتسويق الخدمات للمجتمع المحلي.
- توصيف الاختصاصات والأدوار المنوطة بقطاعات التنمية الشاملة للمجتمع المحلي، وبالقيادات الإدارية العليا به بشكل خاص، الأمر الذي يحول دون التداخل بين هذا القطاع وغيره من القطاعات الجامعية من ناحية، والأمر الذي ينتفي معه وجود فجوة بين الاختصاصات المنوطة بهذا القطاع والأداء الذي يقوم به من ناحية أخرى من أجل الوصول للأهداف المنشودة. .
- العمل على تدعيم العلاقة التبادلية بين الجامعة والمجتمع المحلي، وقد يكون ذلك من خلال توسيع قاعدة مشاركة الشخصيات العامة في المجالس واللجان الجامعية على تنوعها وخاصة:
  - ✓ مجلس الهيئة الاستشارية بالجامعة.
  - ✓ مجالس الكليات والعمادات المساندة
  - ✓ أعضاء من مؤسسات المجتمع لعضوية بعض اللجان بالجامعة ، والتي تدرس بعض القضايا، خاصة المرتبطة بالقضايا والمشكلات المجتمعية العامة.

كما يمكن أن يتم تدعيم تلك العلاقة من خلال:

- ✓ دعوة بعض أصحاب الخبرة المهنية والميدانية للاستفادة من خبراتهم في تقديم الاستشارات والندوات والتدريب وتقويم الأداء بالجامعة .
- ✓ وضع المعايير الموضوعية لمنح الدرجات الفخرية من الجامعة للشخصيات التي تعمل على تدعيم علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.
- ✓ التوسع في عمل أعضاء هيئة التدريس وفق ضوابط محددة في ميادين العمل والإنتاج في المجتمع المحلي، وقد يكون ذلك في شكل عضوية مجالس إدارات الشركات والمؤسسات، أو عضوية اللجان المختلفة والاستشارات أو الإشراف على المشروعات الإنتاجية، أو العمل كاستشاريين لدى المؤسسات، وغير ذلك من الإجراءات التي من شأنها العمل على تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع المحلي.

- تبني فكرة إقامة شراكات تنظيمية بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية والإنتاجية الكبرى، كنواة لتدعيم فكرة الشراكة والتلاحم بين الطرفين لدعم التنمية الشاملة للمجتمع المحلي .
- الاهتمام بتدريب الكوادر القيادية الجامعية عموماً على الأساليب الإدارية الحديثة، والعمل على إكسابهم المهارات الإدارية والتنظيمية المختلفة كذلك تدريب قيادات المجتمع المحلي على مهارات الاتصال والتسويق والتفاوض وإبرام العقود إلخ.
- الاهتمام بتفعيل دعم الشركات والمؤسسات المجتمعية للأنشطة الجامعية كأن تقوم إحدى الشركات بتمويل مؤتمر ما، في مقابل أن تقيم هذه الشركة على هامش المؤتمر معرضاً أو ملتقى لعرض إنتاجها وأنشطتها المختلفة .
- الاهتمام بتقديم الخدمات المرتبطة بالمشروعات الصغيرة التي يمكن أن تعمل على رفع المستوى الاقتصادي للمجتمعات المحلي.
- إنشاء مركز لتطوير التعليم الجامعي بجامعة جازان يهتم بتدريب المرشحين لشغل وظائف قيادية في التنمية الشاملة للمجتمع المحلي على الأمور الإدارية والمالية والتسويقية، وتعريفهم بالفرص التسويقية الممكنة بالمجتمع المحلي الذي تعمل الجامعة في إطاره، أضف إلى ذلك أهمية التركيز في مثل تلك البرامج التدريبية على الأمور المهمة المرتبطة بأنشطة خدمة المجتمع مثل : العلاقات العامة، والتفاوض، وإبرام العقود، وكتابة التقارير، وإعداد المستندات المالية والإدارية، وإعداد الموازنات، ودراسة الاحتياجات .
- الاهتمام بالإعلان بصورة جيدة عن الخدمات الجامعية التي تقدمها الجامعة، مع التركيز على تعدد وسائل الإعلان وتنوعها داخل الجامعة ومن ذلك:
  - ✓ طبع النشرات والأدلة، والتقارير، والكتيبات.
  - ✓ تصميم البوسترات، وإصدار الجرائد والمجلات.
  - ✓ تصميم بعض الوسائل المسموعة والمرئية.
  - ✓ توزيع الهدايا المجانية والعينات.
  - ✓ إرسال خطابات التهنئة والمشاركة الاجتماعية لقيادات المؤسسات والشركات.
  - ✓ التأكيد على ألا تقتصر الحملات الإعلانية داخل الجامعة، وإنما الاهتمام بالإعلان لدى الجهات المستفيدة في المجتمع المحلي.
- تعميم إنشاء مراكز تسويق الخدمات الجامعية بجامعة جازان، على أن يتولى إدارتها أساتذة ذوي خبرة في مجالات التسويق والخدمات، وفي هذا الصدد يقترح البحث ما يلي:
  - ✓ أن يُعلن عن تلك الوظائف داخل الجامعة، وعلى كل متقدم لتلك الوظيفة أن يتقدم بخبراته الخدمية والتسويقية، بالإضافة إلى مخطط

مقترح من جانبه يوضح فيه رؤيته وتصوره لإدارة ذلك المركز، على أن تشكل لجنة محايدة لفحص ملفات المتقدمين من خلال معايير محددة لاختيار أفضل العناصر.

- ✓ أن تنشئ تلك المراكز فروعاً لها خارج الحرم الجامعي، ولا سيما في المناطق الصناعية، كي تكون تلك الفروع قريبة من العملاء من ناحية وكي تيسر على العملاء التعامل مع الجامعة من خلال كسر الحاجز النفسي المرتبط بتعاملهم مع الجامعة من ناحية أخرى.
- ✓ أهمية قيام المركز باستقصاء آراء المستفيدين من الخدمات الجامعية المقدمة: مؤسسات، شركات، قطاعات إنتاجية وخدمية، والأفراد لرصد اتجاهاتهم واحتياجاتهم، من أجل تفعيل تسويق الخدمات المقدمة لهم.

- **مجالات تنمية وخدمة المجتمع المحلي** :

دعماً لأداء جامعة جازان فيما يتعلق بدورها في التنمية الشاملة للمجتمع المحلي ينبغي تفعيل الاهتمام بالمجالات المختلفة المرتبطة بالتنمية الشاملة للمجتمع المحلي ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- الاهتمام بدراسة الاحتياجات المجتمعية المختلفة، وتصميم برامج ومشروعات التنمية الشاملة للمجتمع المحلي، ومنها التعليم المستمر والتدريب، والبحوث التطبيقية والاستشارات ...
- رصد التغيرات الحادثة في سوق العمل المحلي ، من أجل مواكبة برامج التعليم المستمر والتدريب لتلك المتغيرات.
- أهمية قيام الجامعة بوضع خطة للبحوث التطبيقية، بناءً على استطلاع رأي الجهات المستفيدة، من المجتمع المحلي.
- ربط الوحدات البحثية بالشركات والمؤسسات، ومثيلاتها بالجامعات لترشيد الجهد ولتفعيل البحث والإنتاج. ويمكن أن يتم ذلك من خلال اتفاقيات تعاون بين الوحدات ذاتها، أو بين الجامعة والمؤسسات والشركات. وقد يتم ذلك أيضا من خلال تأسيس بنى تنظيمية مشتركة بين الطرفين. أو من خلال تأسيس منتديات أو شراكات استشارية وبحثية بينهما.
- دعوة الشركات والمؤسسات الكبرى بالمجتمع لإنشاء وحدات للبحث والتطوير بها، لتكون بمثابة حلقة وصل بين هذه المؤسسات والجامعة، دعماً لأنشطة التنمية الشاملة للمجتمع المحلي .
- إقرار نظام للتفرغ لبعض أعضاء هيئة التدريس لجزء من الوقت، أو لكل الوقت، للعمل كاستشاريين بمؤسسات المجتمع المحلي، على أن يتم إبرام تعاقد بين الجهة المستفيدة والجامعة بهذا الشأن، يتم بموجبه حصول الجامعة على نصيب مادي محدد وليكن١٠٪ من قيمة المكافآت التي سيتلقاها عضو هيئة التدريس نظير تقديمه الاستشارات لتلك المؤسسات.

• **ثالثا : متطلبات تنفيذ التصور المقترح :**

ثمة متطلبات عدة ينبغي توافرها لتنفيذ مكونات التصور المقترح ، يمكن الإشارة لأهمها كما يلي:

- ضرورة وضع لوائح وأنظمة لتفعيل دور الجامعة في التنمية الشاملة للمجتمع المحلي.
- دعم التنوع والتمايز بين كليات الجامعة وعماداتها المختلفة في الأهداف وأولويات العمل، والخطط والبرامج ، واللوائح والهياكل ، والتنظيمات ونظم إجراءات العمل أساليب الرقابة الذاتية والمتابعة وتقويم الأداء والبرامج الدراسية، والخطط البحثية، والبنى التنظيمية المرتبطة بدور الجامعة في التنمية الشاملة للمجتمع المحلي .
- العمل على تدعيم مبدأ اللامركزية في الإدارة العليا للجامعة في إطار علاقة كل مستوى تنظيمي بالمستويات التنظيمية الأخرى.
- قيام الجامعة بتشكيل مجالس أمناء تكون من شخصيات عامة مهتمة بالتعليم الجامعي وقضاياه، وممثلين عن المجتمع المحلي لتحقيق الأهداف المنشودة التنمية الشاملة للمجتمع المحلي.
- الحث على ضرورة تجاوز فكرة حل مشكلات المجتمع بعد حدوثها، من أجل تبني فكرة استشراف تلك المشكلات قبل حدوثها بغرض تلافيها.
- أهمية البحث عن حوافز متنوعة لمؤسسات المجتمع المحلي تعمل على تفعيل التعاون بين الجامعة والمجتمع المحلي.
- ضرورة الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس عموماً، والقيادات الجامعية خاصة المسئولة عن التنمية الشاملة على الفكر والممارسات التنموية للمجتمع المحلي.

• **رابعا : معوقات تنفيذ التصور المقترح وسبل التغلب عليها**

يتوقع البحث في حالة تنفيذ التصور المقترح سالف الإشارة إليه، أن يصادفه بعض المعوقات التي يمكن أن تؤثر بدرجة أو بأخرى على تنفيذه، وقد ترتبط بعض هذه المعوقات بالجامعات ذاتها، وقد يرتبط بعضها بالإطار الثقافي للمجتمع المحلي، مما يعقد من إمكانية التغلب على بعضها. وعموما يمكن تحديد أهم هذه المعوقات في النقاط التالية:

- الصراع التقليدي داخل الجامعة بين استمرارية انعزال الجامعة عن المجتمع وبقائها في البرج العاجي، وبين أهمية انخراط الجامعة في المشكلات المختلفة للمجتمع. ويمكن التغلب على ذلك بمزيد من الاهتمام بتوعية أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة، وكذلك الطلاب بأهمية دور الجامعة في التنمية الشاملة للمجتمع المحلي، مع أهمية الاهتمام بتفعيل الوزن النسبي لأداء عضو هيئة التدريس في تنمية المجتمع المحلي في إطار تقويم الأداء المرتبط بالترقية لوظائف أعلى من أجل حث أعضاء هيئة التدريس على الانخراط في المساهمة في التنمية الشاملة للمجتمع المحلي بما يحقق الأهداف المنشودة.

- قد يؤثر العبء التدريسي الكبير لمعظم أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان على كفاءة أعضاء هيئة التدريس بتقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع المحلي. ويمكن التغلب على ذلك من خلال تفريغ بعض أعضاء هيئة التدريس أو تخفيف أعبائهم التدريسية دوريا للمشاركة في الأنشطة المرتبطة بالتنمية الشاملة للمجتمع المحلي.
- إن تطبيق مثل هذا التصور المقترح يحتاج إلى تهيئة المناخ الجامعي والمجتمعي، الأمر الذي قد يصادفه الكثير من العثرات من جهة، والذي قد يحتاج لمزيد من الوقت والجهد من جهة أخرى.
- إن اعتقاد بعض أعضاء هيئة التدريس بأن من يحتاج الخدمة لابد أن يبحث عنها، قد يترتب عليه قناعتهم بأهمية أن يبحث أصحاب المشكلاتٍ المختلفة عن حلول لها لدى الجامعة، وفي المقابل يعتقدون أن ثمة تقليلا لقدرهم ومكانتهم يحدث حينما ينزلون إلى مواقع العمل والإنتاج للتحري عن المشكلات وحصرها ومن ثم دراستها. ويمكن التغلب على ذلك من خلال بعض الآليات التي يمكن أن تسهم في تغيير ذلك الاتجاه من قبل أعضاء هيئة التدريس ، ومن ذلك عقد الندوات والمؤتمرات والملتقيات والدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، مما قد يسهم في مجموعه في تغيير ذلك الاتجاه.
- إن تطبيق مثل هذا التصور يحتاج إلى إداريين (موظفين وفنيين) على درجة عالية من الكفاءة الإدارية والتسويقية الأمر الذي يفرض ضرورة إعادة تأهيل وتدريب الكثير منهم.
- وهناك عائق ثقافي يتمثل في عمق وتاريخية البنى البيروقراطية والمركزية في الثقافة المجتمعية عموما، وفي الثقافة الإدارية المؤسسية بوجه خاص أضف إلى ما سبق ضعف ثقة المجتمع بما يمكن أن تقدمه الجامعة للمجتمع من جهة، ولسيادة الاتجاه الخاطئ عن أن وظيفة الجامعة تنحصر في التدريس فقط من جهة أخرى، حيث لا يمكن على الإطلاق أن تنجح علاقة بين طرفين إلا إذا ما شعر الطرفان بثمة فائدة متبادلة من هذه العلاقة، ومن ثم يحدث إشباع للطرفين في حالة إقامة هذه العلاقة، وعلى ذلك على الجامعة أن تعمل على إقناع الجهات المستفيدة بأن ثمة منافع متبادلة من تفعيل هذه العلاقة، الأمر الذي يعمل على استقطاب الشركات والمؤسسات الحكومية والخاصة لإقامة علاقات مع الجامعة. وعلى ذلك يتضح أنها جميعا أمور قابلة للتغيير بمزيد من التوعية، غير أنها ربما تحتاج لمزيد من الوقت والجهد وصدق النوايا، وتضافر الجهود الفردية والمؤسساتية للجامعة.

• المراجع :

١- عبد الرحمن بن سعد الحميدي وآخرون، (١٩٩٩) أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية، (الرياض: المملكة العربية السعودية . وزارة التعليم العالي، مجلس التعاون لدول الخليج العربي)

٢- صابر، محي الدين محمد (١٩٩٠): قواعد التنمية الاجتماعية – مجلة تنمية المجتمع – مصر ، القاهرة:مركز الدراسات الإنمائية.

٣- حلمي شكري عباس (١٩٩٣): العمالة والتعليم في بعض الدول العربية – مصر ،القاهرة: مطبعة دار التعليم.

٤- إبراهيم، أحمد السيد إبراهيم، (٢٠٠٥) تطوير دور جامعة الأزهر فى التنمية البشرية فى ضوء التحديات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة الأزهر.

٥- عبد الحميد، أحمد ربيع (١٩٩٦)، " دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع : دراسة مطبقة على جامعة المنصورة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ع ٥٨.

٦- محمد، عنتر لطفي وحسن، فاطمة عبد القادر (١٩٩٦) ، " دور الجامعة في خدمة المجتمع : دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة الإسكندرية " التربية والتنمية ، السنة الرابعة ، ع ١٠ ، ١٩٩٦ .

٧- أحمد، زينب عبد النبي ، (١٩٩٦) " دور جامعة قناة السويس في خدمة المجتمع المحلى " رسالة دكتوراه غير منشورة ، مقدمة إلى قسم أصول التربية ، جامعة عين شمس.

٨- هلال، ناجى عبد الوهاب، (١٩٩٩) دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة : دراسة ميدانية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة إلى قسم أصول التربية ، كلية التربية – بقنا ، جامعة جنوب الوادي.

9- Carter V. Good, (Editor) , Dictionary of Education , 3 rd Edition , (New York: McGraw- Hill Book Company , 1973) , p. 230

10- Jay M. Shafritz and others, The Facts On File: Dictionary of Education , (New York: Facts on File , 1988), p. 110.

11- Kumiko Sakamoto, social development, culture, and participation: towarding theorizing endogenous development in Tanzania, waseda university, 2002.

12- Brandt, Ellen, (2002)“ Strategies by Norwegian Universities To Meet Diversified Market Demands for Continuing Education”, Higher Education , Vol . 44 , No . 3 - 4 October – December 2002.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" مقياس إدراك المساندة الاجتماعية للمسنين"

إعـــداد

د / مروى محمد شحته عبد الرحمن

obeikandl.com

obeikandl.com

" مقياس إدراك المساندة الاجتماعية للمسنين"

د / مروى محمد شحته عبد الرحمن

- **مستخلص البحث** :

يهدف البحث إلى تقنين مقياس للمساندة الاجتماعية فى البيئة المصرية حيث تغطي بنوده مواقف المساندة في فئة المسنين ،و يهدف إلى تحديد أبعاد المساندة الاجتماعية لدى المسنين انطلاقاً من التصور النظري بأن المساندة الاجتماعية مفهوم متعدد الأبعاد ،و تكون المصادر الاجتماعية للمساندة في هذا المقياس– هي مصادر غير رسمية من خلال الأسرة والأصدقاء والمحيطين المقربين للمسن،و تكونت العينة الاستطلاعية من(٧٠) رجلاً مسناً متقاعداً، بمتوسط عمر قدره (٦٥,٦٦) وانحراف معياري قدره (٧,٠١) ، ويتكون المقياس من (٥٣) بند موزعة على المقاييس الفرعية الأربعة ، وقد أمكن تقويم صلاحية المقياس من الناحية السيكومترية ، ويشمل هذا التقويم حساب صدق وثبات المقياس،حيث قامت الباحثة بعرض مقياس المساندة الاجتماعية المدركة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعتي حلوان والقاهرة وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس مابين ٨٠- ١٠٠٪ .وبعد ذلك تم توزيع العبارات توزيعاً دائرياً ، ووضعت تعليمات المقياس ، ثم طبق المقياس على العينة الاستطلاعية ، وتم حساب الصدق التلازمي من خلال إيجاد العلاقة بين درجات مقياس المساندة الاجتماعية المدركة ، ودرجات مقياس المساندة الاجتماعية لساراسون وآخرون (إعداد محمد الشناوي ، سامي أبو بيه ، ١٩٩٤) ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين = (٠,٤٨) . و تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨١ ، ٠,٧٥ ، ٠,٨٢ ، ٠,٦٦ ، ٠,٨٣) وذلك للمقاييس الفرعية : المساندة بالمعلومات والمساندة الأدائية والمساندة الوجدانية ومساندة التكامل الاجتماعي وثبات المقياس الكلى.

- **مقدمة** :

نال اصطلاح المساندة الاجتماعية اهتماما كبيرا واستخدم بشكل واسع للإشارة إلى تلك الآليات التي تقوم بها العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص بوقايتهم من الآثار الشديدة للضغوط. و للمساندة الاجتماعية دوران أساسيان فى حياة الفرد : دورانمائى ودور وقائي ، ففي الدور الإنمائي يكون الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية ، تبادلونها مع غيرهم ويدركون أن هذه العلاقات يوثق بها ، أفضل من ناحية الصحة النفسية مع غيرهم ممن يفتقدون هذه العلاقات ،أمافى الدور الوقائي فان المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة ،و بذلك فأنه يفترض حدوث تفاعل بين الضغوط من ناحية والمساندة الاجتماعية من ناحية أخرى فى التأثير على النتائج التى يتوقع حدوثها نتيجة للضغوط . (محمدالشناوى ،محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٤:٣٣)

ويشير (حامد زهران ، ٢٠٠٥: ٤٦٨)إلى أهمية الاهتمام بعلاقات الاجتماعية للمسنين وتوسيع دائرة الصداقات من بين المتكافئين معه في السن وثقافته حتى يشتركوا فى الاتجاهات والاهتمامات .

ومن أهم القضايا التى تشغل بال الباحثين عند تناولهم لمفهوم المساندة الاجتماعية قضية الصعوبات التى تتعلق بالتناول النظري والإجرائي لهذا المصطلح فعلى سبيل المثال قد يكون نوع ومصدر وبناء الشبكه الاجتماعي

للمساندة فى معظم الدراسات اكثر أهميه من مقدار المساندة المدركة (Littelewood,1992)٠ بينما لم يرضى معظم الباحثين بالأسلوب الكلاسيكي فى فحص المساندة الاجتماعية من خلال البناء الاجتماعي وبالجهود التى بذلت فى تحليل الشبكه الاجتماعية (Lieberman,1986:461) وقد أسفرت نتائج المسح لقياسات المساندة الاجتماعية لكلا من هيتزمان وكابلن Heitzman &Kaplan (١٩٨٨) أن هناك (٢٣) قياسا للمساندة بالرغم من اختلاف تعريفاتها (Through: Kaplan et al.,1993:134)

ولتوضيح طبيعة مفهوم المساندة الاجتماعية قام بيرس وزملائه (Pierce et al.,1990:174) بمسح لهذه التعريفات ، و تم حصرها في ثلاث تصورات هي:

- الخصائص البنائية للشبكة الاجتماعية ٠
- المساندة الاجتماعية كمكونات وظيفية ٠
- إدراك المساندة الاجتماعية ٠

ومنذ منتصف الثمانينات اهتمت البحوث بمفهوم إدراك المساندة الاجتماعية و ذلك لان نتائج الدراسات أسفرت عن و جود ارتباطات ضعيفة بين التقرير الذاتى للمساندة الاجتماعية المدركة و القياسات الموضوعية للمساندة الاجتماعية من خلال تقارير الملاحظين ، بالاضافه إلى ذلك وجد أن العلاقة قويه بين المساندة الاجتماعية المدركة و الاضطرابات النفسيه و الصحة الجسمية بالمقارنة بالمساندة الاجتماعية الفعلية (Mallinckrodt,1998)

وقد تنبه الباحثون الى أن المساندة الاجتماعية مفهوم متعدد الأبعاد ويتضمن أنواع مختلفة ، فقد لاحظ خبراء الأكاديمية الدولية للعلوم –حديثا- أن معظم الباحثين قد تناولوا بالبحث واحد أو أكثر من الأنواع التالية للمساندة :المساندة بالمعلومات والمساندة الأدائية والمساندة العاطفية ومساندة التكامل الاجتماعي.(Krause& Markides, 1990: 38)

وسنركز فى المقياس الحالي على الأبعاد الاربعة السابقة للمساندة ،فقد أوضحت البحوث أهمية هذه الأشكال من المساندة لدى المسنين. ففي دراسة قام بها مارتر وآخرون (Martire et al.,1996: 396)وجد أن هناك ارتباط دال بين المساندة الوجدانية والسعادة النفسية ٠ ويشير كروْس (Krause,1990:37) أن المساندة بالمعلومات والمساندة الوجدانية والمساندة الأدائية ومساندة التكامل الاجتماعي تخفف من وقع آثار الضغوط لدى المسنين

- **أهمية الدراسة** :

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من تناولها لفئة المسنين باعتبارها شريحة منسية مهمشة ، مع أن هناك زيادة فى عدد المسنين فى التعدادات السكانية الأخيرة.(امال صادق،فؤاد أبو حطب ،٢٠٠٨: ٥١٨). ويشير ماتشا (Matcha,1997:34) الى أن خلال القرن العشرين زاد مستوى الاعتمادية لدي المسنين .و هكذا تدعو هذه الظاهرة إلى ضرورة الإمداد بالمساندة الاجتماعية لتغطية المتطلبات الخاصة بهم ٠ (Troisi,1998)

- إمكانية الاكتشاف المبكر للحالات التي تحتاج للرعاية النفسية من خلال مقياس مقنن للمساندة الاجتماعية للمسنين.
- يمكن من خلال المقياس تصميم برامج علاجية تتضمن مشاركة المسنين في أنشطة اجتماعية ومساندة اجتماعية بإشكالها لإثراء علاقات المسنين وتحقيق الاشباعات الأدائية والوجدانية والتكامل الاجتماعى.

- **أهداف الدراسة**:

- أعدد مقياس لفئة المسنين ، وتغطي بنودها مواقف المساندة لدى هذه الفئة العمرية ، كما أن بنودها حساسة لقياس التباين بين المسنين في احتياجاتهم للمساندة .
- يهدف هذا المقياس إلى تحديد أبعاد المساندة الاجتماعية لدى المسنين انطلاقا من التصور النظري بأن المساندة الاجتماعية مفهوم متعدد الأبعاد والتوصية التي أكدت عليها الأكاديمية الدولية للعلوم بضرورة فحص الأبعاد المختلفة للمساندة الاجتماعية. (Krause&Markides,1990)
- يتضمن المقياس بعد التكامل الاجتماعي Integration Support ، وهو يعني إعطاء المسن للمساندة الأدائية والوجدانية والمساندة بالمعلومات إلى أعضاء شبكته الاجتماعية ، حيث أكدت البحوث أن المسنين ذوي التوازن في تلقي وإعطاء مساندة يتمتعون بصحة نفسية جيدة . (Ferroro et al., 1999) ، كما أن الاندماج مع الأشخاص الاخرين للمسنين حيث اهم ينمون معنى الهوية لديه ويحافظون عليها. (أمال صادق،فؤاد أبو حطب ٢٠٠٥ :٦١٢)
- المصادر الاجتماعية للمساندة في هذا المقياس – هي مصادر غير رسمية من خلال الأسرة والأصدقاء والمحيطين المقربين للمسن ، وتعتبر المصادر غير الرسمية المؤسسة الاجتماعية التي تمد المسن بالمساندة في مجتمعنا (Ashour, 1993)

- **إجراءات إعداد مقياس إدراك المساندة الاجتماعية لدى المسنين** :

وهو أداة تعطي تقديرا كميا لمدى ما يدركه المسن من علاقات اجتماعية بالآخرين من حيث ما يقدمونه له من دعم في المجالات الآتية: المساندة بالمعلومات ، والمساندة الأدائية ، والمساندة الوجدانية ، ومساندة التكامل الاجتماعي .

ولأعداد المقياس قامت الباحثة بالخطوات التالية :

- **الاطلاع على المقاييس السابقة** :

لكي تتمكن الباحثة من تحديد مفهوم المساندة الاجتماعية وتحديد أبعاده قامت الباحثة بالاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي تناولت هذا المفهوم ونعرض لهذه المقاييس على النحو التالي :

- **مقياس المساندة الاجتماعية** : (**إعداد محمد الشناوى،سامي أبو بيه** ،١٩٩٠)

قام محمد محروس الشناوي ، سامي أبو بيه (١٩٩٠) بترجمة وإعداد مقياس المساندة الاجتماعية لساراسون وليفين وباشام وساراسون (١٩٨٣) بهدف قياس كمية المساندة الاجتماعية ومدى الرضا عنها وقد طبق المقياس على طلاب جامعيين من جامعة الإمام حمد بن سعود الإسلامية بالسعودية ويشمل هذا المقياس على (٢٧) موقف ، تقيس بعدين هما :

عدد الأفراد الذين يقدمون المساندة – ومدى الرضا عما يمكن لهؤلاء الأشخاص أن يقدموه من مساندة ، ويقدم للمفحوص في هذا المقياس (٢٧) موقف يطلب منه أن يذكر عدد الأفراد الذين يقدمون له يد العون والمساندة في مثل هذا الموقف ، وذلك في حدود تسعة أشخاص باستخدام حرفين للإشارة إلى كل فرد يقدم المساندة ، بالإضافة إلى ذلك يطلب من المفحوص تحديد مدى رضاه عن تقديم المساندة من هؤلاء الأفراد ، وذلك باختيار إجابة بين ستة إجابات (غير راضي على الإطلاق – غير راضي – غير راضي بدرجة قليلة – راضي بدرجة قليلة – راضي – راضي بدرجة كبيرة) .(من خلال :محمد الشناوى ، محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٤: ٧٥)

وقد بلغت معاملات الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ ٠,٩٥٢ ، ٠,٩٠٢ ، ٠,٩٤٦ ، وذلك للبعد الأول الخاص بكمية المساندة ، والبعد الثاني الخاص بالرضا عن المساندة ، والدرجة الكلية للمقياس ؛ وذلك على التوالي ، وبلغت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون) ٠,٩٢٦ ، ٠,٩١٣ ، ٠,٩٣٤ على التوالي للبعد الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك بلغت معاملات الثبات الخاصة بالتجزئة النصفية (جتمان) ٠,٩٢٣ ، ٠,٩١٣ ، ٠,٩٢٩ للبعد الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس.

أما فيما يتعلق بصدق المقياس ، فقد قاما الباحثان باستخدام طريقة صدق المحتوي عن طريق المحكمين ، وتراوح معامل الاتفاق بين آراء المحكمين للفقرات الخاصة بالمقياس ما بين ٨٥ – ١٠٠ ٪ ، كذلك تم تقدير الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها ، حيث تراوح الارتباط بين شقي الفقرات (كمية المساندة الرضا عنها) بين ٠,٢٨ إلى ٠,٦٠ (ن = ٦٧ طالبا جامعيا) ، ومعاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغ معامل الارتباط بين الدرجات الخاصة ببعدي المقياس ٠,٤٣ (ن = ١١٥ طالبا جامعيا) وبين البعد الأول والدرجة الكلية للاستبيان ٠,٨٤ ، وكلها معاملات دولة إحصائية فيما وراء ٠,٠١

وقد أستخدم هذا المقياس في الدراسة الحالية لحساب الصدق التلازمي ، وهذا ما سيرد ذكره عند عرض معايير الصدق لمقياس إدراك المساندة الاجتماعية لدى المسنين.

ولم تستخدم الباحثة هذا المقياس كأداة لقياس إدراك المساندة الاجتماعية لدى المسنين للأسباب الآتية :

- تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس لقياس إدراك المساندة الاجتماعية بينما يهدف مقياس المساندة الاجتماعية لساراسون وآخرون (إعداد محمد الشناوي ، سامي أبو بيه ، ١٩٩٠) إلى قياس كم المساندة ومدى الرضا عنها بينما يشير كروْس وآخرون (Krause et al ., 1998) إلى أن هناك اهتمام قليل بقياس المساندة المدركة والتي يُعد تأثيرها على السعادة النفسية أقوى بالمقارنة بتأثير المساندة الفعلية من الآخرين .
- أعد هذا المقياس لقياس المساندة الاجتماعية لدى فئة طلاب الجامعة ، في حين إننا بصدد إدراك قياس المساندة الاجتماعية لدى فئة المسنين ، فيشير

كلاً من سميث وجود ناو (Smith & Good Now, 1999) إلى أن هناك فروق بين الشباب والمسنين في مواقف المساندة الاجتماعية ، ودراسة أبعاد المساندة لدى المسنين تعتبر خطوة نحو تحديد مفهوم المساندة لدى هذه الفئة العمرية ، و توضيح مدى التغير في الخبرات الاجتماعية مع التقدم في العمر

- يقيس هذا المقياس المساندة الاجتماعية من خلال بعدين: حجم المساندة والرضا عنها ، في حين أوصت الأكاديمية الدولية للعلوم الباحثين ، حديثا بفحص واحد أو بعض أنواع المساندة التالية: المساندة بالمعلومات ، والمساندة الأدائية ، والمساندة الوجدانية،ومساندة التكامل الاجتماعي . (Krause & Markides , 1990)
- تم ترجمة هذا المقياس عن مجتمعات أجنبية ، وأعُد في البيئة السعودية ، في حين نهدف في الدراسة الحالية إلى إعداد وتقنين أداة في البيئة المصرية ، حيث يشير كروْس وآخرون (Krause et al .,1998) أن السياق الاجتماعي من الأمور الهامة عند فحص مفهوم المساندة الاجتماعية .

- **بطارية سلوكيات المساندة الاجتماعية المعدلة للمسنين لكرْوس** (I S S B) ، (١٩٨٦):

قام كروْس (١٩٨٦) بتعديل بطارية سلوكيات المساندة الاجتماعية لبارارا وآخرون (١٩٨١) بهدف الحصول على قياس كمي لسلوكيات المساندة الطبيعية لدى المسنين ، وكذلك بهدف تحديد أبعاد المساندة الاجتماعية لدى هذه الفئة العمرية.

وتتكون البطارية من (٤١) بنداً تم تطبيقها على عينة قوامها (٣٥١) مسن البالغ أعمارهم من ٦٥ سنة فأكثر ، وتتضمن البطارية أربعة مقاييس فرعية:

- المساندة بالمعلومات : (Informational Support)

ويقصد بها المساعدة من خلال الإمداد بالمعلومات اللازمة لحل الموقف الضاغط ، ويتضمن وفقا للبطارية على (٨) بنود ، ومن أمثلة بنود هذا المقياس الفرعي: "أجد من يحدثني عما فعله في موقف شدة مشابه لموقف سبق أن عايشته".

- المساندة الأدائية : Tangible Support .

وهي تتضمن المساندة من الآخرين بطريقة فعليه مباشرة مثل المساعدات المادية والمساعدة في التنقل والأعمال المنزلية . ويتكون هذا المقياس الفرعي من (٩) بنود ، ومن أمثلة بنوده : "أجد من يوفر لي مكان للجوء إليه لعدة ساعات".

- المساندة الوجدانية : Emotional Support

ويقصد بها المشاركة الوجدانية ، والرعاية ، والحب ، والثقة . ويتكون هذا المقياس الفرعي من (١١) بند ، ومن أمثلة بنوده : "هناك من يجتمع حولي في أوقات السعادة والشدة".

- مساندة التكامل الاجتماعي : Integration Support

وهي تعكس اندماج الشخص داخل الشبكة الاجتماعية والإحساس بالانتماء ويتضمن هذا المقياس الفرعي على (١٣) بند ، ومن أمثلة بنوده : "يعتمد عليّ المحيطون بي في تقديم التوجيه والنصح".

ويطلب من المفحوص في هذه البطارية أن يتذكر تكرار المساندة التي تلقاها من الآخرين خلال السنة والنصف السابقة ، وهناك أربعة بدائل للاستجابة (أبدا - نادرا - غالبا - كثيرا).

وقد بلغت معاملات الثبات بمعامل أومجا Coefficient Omega (٠,٨٢) (٠,٦٦) ، (٠,٨٢) ، (٠,٨٢) ، وذلك للمقياس الفرعي الخاص بالمساندة بالمعلومات والمقياس الفرعي الثاني الخاص بالمساندة الادائية ، والمقياس الفرعي الثالث الخاص بالمساندة الوجدانية ، والمقياس الفرعي الرابع الخاص بمساندة التكامل الاجتماعي ، كما بلغت معاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ (٠,٨١) ، (٠,٦٦) (٠,٨٢) ، (٠,٨١) على التوالي للمقياس الفرعي الأول والثاني والثالث والرابع.

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاث عوامل ، يشير العامل الأول إلى تلقي معلومات وأطلق عليه المساندة بالمعلومات ، ويشير العامل الثاني إلى المساندة التي يقدمها الفرد للآخرين وأطلق عليه " التكامل الاجتماعي" والعامل الثالث تتضمن بنود المساندة الأدائية والمساندة الوجدانية ، وقد تعامل كروْس مع هذان المقياسان كمكونات منفصلة عند التحليل.

وقد تم إيجاد معاملات الصدق بحساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لهذه البطارية المعدلة للمسنين والمقاييس الفرعية لبطارية سلوكيات المساندة الاجتماعية الأصلية لبارار وآخرون (١٩٨١). وقد بلغت معاملات الصدق بهذه الطريقة (٠,٨٥) ، (٠,٦٨) ، (٠,٨١) ، (٠,٨٠) وذلك للمقاييس الفرعية على التوالي ، المساندة بالمعلومات ، والمساندة الأدائية والمساندة الوجدانية ، ومساندة التكامل الاجتماعي.

ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج دراسة كروْس عن أن أبعاد المساندة الاجتماعية تخفف من وقع الآثار الناجمة عن الحداد Bereavement على الأعراض الاكتئابية أمكن التحقق من "الصدق التنبؤي" للبطارية. وتشير الدرجة المرتفعة على البطارية على ارتفاع سلوكيات المساندة الاجتماعية ، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاض سلوكيات المساندة.

- **الأداة في صورتها المبدئية** :

وبعد الإطلاع السابق على المقاييس التي صممت لقياس المساندة الاجتماعية قامت الباحثة بالخطوات التالية لإعداد مقياس المساندة الاجتماعية في صورتها المبدئية :

- الترجمة :

قامت الباحثة بترجمة بطارية سلوكيات المساندة الاجتماعية لكروْس (Krause,1986) مع صياغة العبارات بما يتلاءم مع الثقافة العربية والمحتوى الثقافي المصري .

- استخبار مفتوح النهاية :

قامت الباحثة بتطبيق استخبار مفتوح النهايات على عينة من المسنين تتراوح أعمارهم ما بين ٦٠ - ٧٥ سنة ، بمتوسط عمر قدره (٦٨,٩٥) ، وانحراف معياري قدره (٤,٠١) (ن = ٢ سؤال) ، حيث قامت الباحثة بتوجيه سؤالين أولهما المواقف التي يحتاج فيها المسن للمساندة ، وثانيها عن المساندة التي يقدمها المسن للآخرين المقربين ، وهدفت الباحثة من هذه الخطوة إلى ما يلي:

- ✓ الحصول على مواقف مساندة من واقع الثقافة المصرية يمكن إدراجها في الأداة الأجنبية التي تُرجمت وعُدلت صياغتها بما يتلائم مع الثقافة المصرية في الدراسة الحالية .
- ✓ زيادة عدد بنود المقياس حيث يشير كروْس إلى أن مقياس المساندة الأدائية أقل من المقاييس الفرعية الأخرى قبولاً من حيث معايير ثباته وصدقه ويفسر ذلك باستقلال بنوده نسبيا بالإضافة إلى أنه يتضمن على (٩) بنود فقط تشبعت على المفهوم.

وقد أفضت هذه الخطوة إلى الحصول على ١٢ موقف مساندة جديد من واقع الثقافة المصرية ، ثم وزعت البنود على المقاييس الفرعية على النحو التالي :

- بند رقم ٩- ١٠ في المقياس الفرعي الخاص بالمساندة بالمعلومات.
- بند رقم ١٠ - ١١ في المقياس الفرعي الخاص بالمساندة الأدائية.
- بند رقم ١٤ - ١٥ - ١٦ في المقياس الفرعي الخاص بمساندة التكامل الاجتماعي.

وأصبح المقياس يتكون من (٥٣) بند موزعة على المقاييس الفرعية الأربعة وقد أمكن تقويم صلاحية المقياس من الناحية السيكومترية ، ويشمل هذا التقويم حساب صدق وثبات المقياس .

- **التحقق من صلاحية الأداة** :
- **أولا** : **الصـــدق** :

تم إيجاد الصدق الخاص بالأداة وفقاً لما يلي :

- الصدق الظاهري
- الصدق التلازمي.

- **الصدق الظاهري** :

قامت الباحثة بعرض مقياس إدراك المساندة الاجتماعية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعتي حلوان والقاهرة وذلك بهدف التأكد من دقة صياغة البنود داخل كل بعد ، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي لكل بعد ، أسند إلى المحكمين التقويم الموضوعي لكل فقرة من فقرات المقياس وحكمهم عليها من حيث الجوانب الآتية :

- انتماء البند أو عدم انتمائه للبعد الذي يندرج ضمنه .
- إمكانية تعديل صياغة بعض العبارات .

وقد أفضت هذه الخطوة إلى الآتي :

أولاً: فيما يتعلق بانتماء الفقرة أو عدم انتمائها للبعد الذي نتدرج ضمنه تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين للعبارات بين ٨٠ - ١٠٠ ٪ ، ووفقا لهذا الإجراء لم يتم استبعاد أي من بنود المقياس.

ثانياً: فيما يتعلق بإمكانية تعديل صياغة بعض العبارات أفضت هذه الخطوة إلى بعض التعديلات على النحو التالي :

- "أجد من يساعدني في فهم الأشياء التي لم أتقن عملها" (قبل التعديل)، "أجد من يساعدني في فهم الأشياء التي لم أفهمها من قبل". (بعد التعديل).

- "إذا صافتني مشكلة فهناك من ينصحني ويعود لسؤالي مرة أخرى عنها للتأكد من اتباعي نصيحته". (قبل التعديل) ، "أجد من يعود لسؤالي مرة أخرى عن مشكلتي بعد أن نصحني بشأنها". (بعد التعديل).
- "أجد من يوفر لي مكان للجوء إليه لعدة ساعات ، مثل منزل ابني أو منزل صديقي"، "عندما اضطر لترك منزلي لعدة ساعات (لعمل إصلاحات به مثلا) أجد بيوتا كثيرة مفتوحة لي". (بعد التعديل).

وعلى هذا نستطيع القول بأن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري ، حيث أظهر المحكمين موافقة على ارتباط البنود بأبعادها ، كما تميز بوضوح تعليماته وسهولة صياغة عباراته ، وبعد ذلك تم توزيع العبارات توزيعا دائريا ، كما يظهر في استمارة التصحيح الخاصة بالاستبيان، ووضعت تعليمات المقياس ، ثم طبق المقياس على العينة الاستطلاعية لحساب الصدق التلازمي وثبات الأداة .

- **عينة الدراسة** :

تكونت العينة الاستطلاعية من(٧٠) رجلاً مسناً متقاعداً ، تراوحت أعمارهم ما بين ٦٠- ٨٥ سنة ، بمتوسط عمر قدره (٦٥,٦٦) ، وانحراف معياري قدره (٧,٠١) ، بمستويات تعليمية مختلفة ، وقد استخدمت هذه العينة للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.

و تم إجراء المقارنات الإحصائية على عدد (١٨١) رجلاً مسناً متقاعداً أعمارهم ما بين ٦٠- ٨٨ سنة بمتوسط عمر قدره (٦٧,٢٤) ،وانحراف معياري قدره (٦,٣٩).

- **الصدق التلازمي** :

تم حساب الصدق التلازمي من خلال إيجاد العلاقة بين درجات مقياس المساندة الاجتماعية المدركة ، ودرجات مقياس المساندة الاجتماعية لساراسون وآخرون. (إعداد محمد الشناوي ، سامي أبو بيه ، ١٩٩٤) ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين = (٠,٤٨).

ويتضح من قيمة معامل الارتباط الآتي :

- هناك ارتباط إيجابي بين المقياسين ، ومعامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١
- تدل هذه النتيجة على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق نظرا لارتباط درجاته إيجابيا بالدرجات على مقياس يقيس المفهوم نفسه ، بالرغم من أن المقياس الحالي في الدراسة يقيس أبعاد أخرى للمساندة غير متضمنة في المقياس المستخدم لحساب الصدق التلازمي.

- **ثانياً : ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ ، ومعامل ألفا أداة إحصائية حساسة لأخطاء العينة والقياس ، يتم بها حساب اتساق وتجانس المقياس الواحد ، ويشير ارتفاع معامل ألفا إلى أن مفردات المقياس الواحد تعبر عن مضمون واحد ، كما أن معامل ألفا تعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات ، ومن ثم ارتفاع معامل ألفا يعطي دلالة واضحة على أن مفردات الاختبار متجانسة. (ممدوحة سلامة ، ١٩٨٨، ١٦).

والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية المدركة ككل ، وثبات كل مقياس من المقاييس الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ .

جدول (١) يوضح معاملات الثبات للمقياس الكلي وثبات كل مقياس من المقاييس الفرعية باستخدام معامل ألفا .

المقاييس الفرعية	معامل ألفا
المساندة بالمعلومات	٠,٨١
المساندة الأدائية	٠,٧٥
المساندة الوجدانية	٠,٨٢
المساندة التكامل الاجتماعي	٠,٦٦
ثبات المقياس	٠,٨٣

ومن خلال الجدول السابق (١) يتضح الآتي :

- معاملات الفا للمقياس الكلي والمقاييس الفرعية مناسبة ، فمعامل ثبات المقياس الكلي (٠,٨٣)
- يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا للمقاييس الفرعية غير متشابهة فمعامل الفا الخاص بمقياس مساندة التكامل الاجتماعي المدركة منخفضة(٠,٦٦) ، ويُفسر ذلك بأن بنود هذا المقياس الفرعي منفصلة عن بعضها البعض ، حيث يتضمن بعض البنود من مقاييس المساندة بالمعلومات والمساندة الوجدانية ، والمساندة الأدائية.

- **المقياس في صورته النهائية** :-

تكون إدراك مقياس المساندة الاجتماعية في صورته النهائية من (٥٣) عبارة موزعة على المقاييس الفرعية الأربعة على النحو التالي :

- إدراك المساندة بالمعلومات .

ويتكون من (١٠) عبارات ، ومن أمثلة عباراته :

- أجد من يحدثني عما فعله في موقف شدة مشابه لموقف سبق أن عايشته .
- إذا صادقتني مشكلة أجد من يساعدني في اقتراح الحلول لها .
- إدراك المساندة الأدائية :

ويتكون من (١١) عبارة ، ومن أمثلة عباراته :

- حين أسافر أجد من أأتمنه على ممتلكاتي الخاصة .
- حين أكون في ضائقة مالية فهناك من يسلفني المال اللازم .
- إدراك المساندة الوجدانية :

ويتكون من (١٦) عبارة ، ومن أمثلة عباراته :

- هناك من يلتف حولي في أوقات السعادة والشدة .
- أجد من يتقبلني في أن حال أكون عليه .
- إدراك مساندة التكامل الاجتماعي :

obeikandl.com

ويتكون من (١٦) عبارة ، ومن أمثلة بنوده :

- يعتمد عليّ المحيطون بي في تقديم التوجيه والنصح .
- يعتمد عليّ المحيطون بي في تقديم بعض المساعدات المالية .

وبنود هذه المقاييس الفرعية موزعة توزيعاً دائرياً . انظر ملحق (٥)

- **تصحيح المقياس** :

يتم تصحيح المقياس وفقاً لأربعة بدائل للاستجابة ، حيث يختار المفحوص إجابة واحدة من بين أربعة بدائل (دائما – أحيانا – نادرا – أبدا) .

وهذه الطريقة في الإجابة تقلل من ميل المبحوث إلى الإجابة في اتجاه المرغوبية الاجتماعية ، والتي تحدث عند وجود يد يلين فقط للإجابة ، بالإضافة إلى أن استجابات السلوكية لا تتسم بالتطرف بل هي استجابات تتراوح على متصل من الشدة ولا تتضمن فقط حدوث السلوك في حالة الإجابة (بنعم) ، أو عدم حدوثه في حالة الإجابة (بلا) .

وتقدر الدرجة طبقاً لمستوى الإجابة الذي اختاره المفحوص ، ويتم التصحيح بوضع الأوزان التالية لبدائل الإجابة :

دائماً	أربع درجات
أحياناً	ثلاث درجات
نادرا	درجتان
أبدا	درجة واحدة

وقد أعدت بنود المقياس في الاتجاه الإيجابي ، أي في اتجاه ارتفاع المساندة الاجتماعية المدركة . وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (٥٣ – ٢١٢) وأقل درجة على المقياس (٥٣) وأعلى درجة على المقياس (٢١٢).

وفيما يلي جدول يوضح البيانات المعيارية بين المجموعات العمرية على المقاييس الفرعية للمقياس على عينة من (١٨١)مسن .

جدول (٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين المجموعات العمرية على المقاييس الفرعية للمقياس.

المتغيرات	المجموعة العمرية (٦٠- ٦٤) ن=(٧٠)		المجموعة العمرية (٦٥- ٦٩) ن =(٥٦)		المجموعة العمرية (٧٠) ن=(٥٥)	
	م	ع	م	ع	م	ع
المساندة بالمعلومات	٣٢,٠	٧,٢٦	٢٩,٢٦	٧,٢٧	٢٨,٠٧	٨,٣٥
المساندة الادائية	٣١,٧٥	٧,٤٠	٣١,٨٠	٨,٦٩	٣٢,٧١	٧,٧٥
المساندة الوجدانية	٥٦,٧٠	٨,٥٠	٥٣,٥٥	١٠,٨٩	٥٣,٣٣	١٠,١٦
مساندة التكامل الاجتماعي	٥٤,٧٩	٧,٥٩	٥١,٦	٩,٧١	٥٠,٧٦	٩,٢١

• **المراجع**:

١. آمال صادق،فؤاد ابو حطب (٢٠٠٨) : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين،القاهرة،الانجلو المصرية.

٢. حامد زهران (٢٠٠٥) : الصحة النفسية والعلاج النفسى،القاهرة ،عالم الكتب.

٣. محمد محروس الشناوي ، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٤) : المساندة الاجتماعية والصحة النفسية ، مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

4. Ashour . A . (1993) . Egypt , In : E. Palmore (Ed .) , Development and Research on Aging(90 – 100) , London , Greenewood.

5. Ferroro , K. & Ya–Ping , S . (1999) . Financial Strain , Social Relations , and Psychological Distress Among older people : Across cultural Analysis , Gerontology , V o l . 54, No . 1 , 3 - 15

6. Heller , K.; Swindle , R . W . & Dusenbury , L . (1986) . Component Social support process : Comments and Integration , Journal of Consulting and Clinical Psychology , V o l . 54, No.4, 466 – 470.

7. Kaplan . R . (1993) . Health and Human Behavior , London , Mc Grow – Hillinc international .

8. Krause , N . (1986) . Social Support , stress , and well–Being Among Older Adults , Journal of Gerontology , V o l . 41 ,No. 4 , 512 – 519 .

9. Krause , N . & Markides , k , (1990) . Measuring Social Support Among Older Adults , Aging and Human Development , V o l . 30,No. 1, 37 - 53 .

10. Krause , N . , Liang , J . & ShengZu, G. (1998) . Financial strain, Received Support , Anticipated support , and Depressive symptoms in the people's Republic of China , Psychology and Aging, V o l . 13,No. 1 , 58 - 68 .

11. 66– Littelewood , J . (1992) .Aspects of Grief , London , Routedge .

obeikandl.com

12. Mallinckradt , B . (1998) . Social Support as Aspects of Individuals Not . Solely Enviroments , Contemporary Psychology , V o l . 43, No. 8 , 551 - 552 .

13. Martire , L .,; Stephens , M . A . & Townsend , A . L .

14. (1998) . Emotional Support and well – Being of Mid- life women : Role – Specific Mastery as a Mediational Mechanisms , Psychology and Aging V o l. 13,No. 3, 396 - 404 .

15. Matcha, D . A . (1997) . The Sociology of Aging , London , Alleys & Bacon .

16. Pierce , G . R . ; Sarason , B . B . & Sarason J . G .

17. (1990) . Integration Social Support Perspectives , In : S . Duck (Ed.), Personal Relationships and Social Support (170-182), London , Suge publications.

18. Smith , J . & Goodnow , J . (1999) . unasked for Support and unsolicited Advice : Age and the Quality of Social Experience , Psychology and Aging , V o l. 14,No.1, 108 – 121

19. Troisi , J . (1998) .Aging In Achange world : Older Persons As A resource . Paper presented at the Regional (Arab) short Training Course in Gerontology , Helwan university, Cairo , 21 st April – 1 st May .

****

obeikandl.com

A Comparative Study in the Use of Cognitive and Metacognitive Strategies by Freshmen and Seniors English Majors in Learning English

Dr. Soad Mahmoud Nazer

Assistant Professor in Curriculum and Methods of Teaching English as a Foreign Language

obeikandl.com

obeikandl.com

A Comparative Study in the Use of Cognitive and Metacognitive Strategies by Freshmen and Seniors English Majors in Learning English

Dr. Soad Mahmoud Nazer
Assistant Professor in Curriculum and Methods of Teaching English as a Foreign Language

Introduction and Theoretical Background

The process of learning is recognized as a major axis in the field of educational psychology. So, the educational psychologists consider learning skills as a central domain to all human beings.These learning skills are put under investigation, analysis and interpretation .Many Researches performedin the field of language learning has focused on the processes through which a second / foreign language is learned as well as the learner's production of the target language.In this respect, Block (2001) indicates that teachers enter the classroom with two different goals: First, goals concern with the products of learning, or what students should know or be able to do as a result of learning. Second, goals concern with the processes of learning, or the techniques and the strategies students use to accomplish the learning task. The two goals reveal that EFL learners are the center of the learning process.

As a matter of fact, Research into the area of language learning strategiesbegan in the 1970s as part of the movement away from teaching-oriented perspective, to the interest in how the action of learners might affect their acquisition of language.In this domain, researchers (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman, 1987; Prokop, 1989) realized that aptitude is not the only factor which indicates language learning success. On the other hand, language achievement depends vastly on learners' endeavors and efficiency. This leads to a great interest in how individual learners approach and control their own learning and use of language.In this sense,learning strategies are defined as thinking, problem-solving processes that the learner deliberately initiates, incorporates and applies to construct meaning"Routman (2000: 130).

The idea of using strategies in language learning is emerged from the Information–processing model (IPM), which is recognized as the learners' unique method of receiving and processing the learned

material and the way learners generalize, discriminate, transfer or retrieve the information. In other words, the processing of the information indicates functioning learners' mental effort and using big deal of correlations between the components of learned material and the cognitive construction in the learners' long–term memory which leads to a permanent and effective learning (Slavin, 2000).

The recognition of language learning strategies (LLS) is derived from researchers' and educators' realization that students are not passive subjects who respond to what is taught. On the contrary, some students seem to be successful no matter what teaching methods or techniques are used while others seem unsuccessful despite the efforts applied (Prokop, 1989; Cohen, 2000). This situation occupies researchers' thinking who assumes that some of the students' success could be attributed to particular sets of cognitive and metacognitive strategies which learners engage in (Rubin, 1998). Accordingly, significant shift has taken place in the field of education resulting in greater stress on learners' learning than on teachers' teaching. Hence, recent researches in the field of ESL/EFL acquisition (Bertoleit-Fuller, 1997; Grainger, 1997;Herzog, 1995) have focused on learning as a goal for identifying the appropriate LLS that will enable students to acquire the language and become successful learners.

Learning strategies play an important role in the process of second/foreign language, and the use of these strategies is considered as an important factor in the success of languagelearning. In this sense, Yang (1993;1) states that better understanding of learning strategies is important for several reasons:

- *Students who are successful language learners use strategies regularly; good learners know how to organize and use information most effectively for acquiring more skills.*
- *Many students who do not yet use the strategies can learn how to use them.*
- *Students who have acquired learning strategies can better store and retrieve vocabulary and important concepts in the new language.*
- *Students can use learning strategies when a teaching strategy is not working or the material is too difficult.*

The significance of language learning strategies is derived from being "tools for active, self-directed involvement which is essential for developing communicative competence"(Oxford, 1995: 5). Appropriate

language learning strategies can improve learners' proficiency and their self-confidence. Pei-Yu (1995) claims that cognitive and compensation strategies will lead to a high proficiency level. , Graham (1997) also proves that the major factor that can influence successful transition to advanced level is the language learning strategies that the students either develop themselves or have been taught. The use of language learning strategies can also give a new way of organizing or approaching difficult tasks, provide the students with additional resources for gaining greater competency in important skills and focus their attention on learning tasks(Ploetz, 1999; Stewner-Manazanares et al, 1985). Oxford (1994: 5)acknowledges that clusters of learning strategies related to particular skills or tasks have more impact on language learning than single strategies; exactly the same as cognitive and metacognitive learning strategies often support each other and therefore aid the process of language learning. Moreover, Oxford et al (1989: 35) claims that learning strategies help language learners participate actively in the realistic communicative situations found in the classroom: various metacognitive strategies are instrumental in situations where information must be obtained, compensation strategies help learners overcome inadequate linguistic knowledge, cognitive strategies aid learners in using their cognition to understand and produce language, social strategies help elicit information and encourage communication and affective strategies give learners the courage and determination to cope with and overcome difficulties in communication. In the same perspective, Rubin (1987) indicates that language learning strategies help learners learn more about how to learn and what they want to learn; they become focused in their objectives and in their approach to these objectives, and they can continue to learn even in the absence of the teacher. Specifically, the importance of learning strategies lurks in its ability to be trainable. In this domain, researches (Cohen, 1990; Vance, 1990; Oxford &Croocall, 1989; Chamot et al, 1988) suggest that training students to the use of learning strategies can help them become better language learners. Moreover, Walqui(2000) argues that students' sense of autonomy can be developed through the teaching of strategies that enable students to approach different tasks successfully. She elaborates that the teaching of metacognitive strategies is a way of handing responsibility to the learners as they acquire skills and knowledge. Agreeing with Walqui's view, Anstrom(2000: 6) insists on the importance of integration of strategy training into the curriculum,

reporting, "even those students who know how and when to apply learning strategies can benefit from thinking strategies use and learning new strategies". Similarly, Gilbert (1986), who encourages researchers to explore the trainability system of cognitive learning strategies, assures that metacognitive strategies appear to be highly trainable and they are more influential than lower level strategies. He elaborates that although poor learners cannot spontaneously use metacognitive strategies, it seems very easy for them to get both their significance and application when they are specifically trained. The importance of language learning strategies training enthuses researchers such as Chamot and O'Malley (1994: 27) to construct instructional models depending on language learning strategies teaching; the cognitive academic language learning approach (CALLA) is one but rather most famous models that is constructed by Chamot and O'Malley, aiming at integrating learning strategies with instruction in academic language and content, believing that students will learn academic language and content more effectively by using learning strategies; besides, incorporating the use of learning strategies within the content enables students see the relationship between the strategies they use and their own learning effectiveness, and gain greater autonomy as a learner.

Researchers' efforts did not stop at the extent of identifying strategies for language learning. They proceeded further to investigate variables that affect the use of learning strategies. A study by Bertoleit-Fuller (1997) indicates that students who demonstrate a higher degree of motivation would tend to employ more strategies than students who lack this motivation. Oxford (1989) adds that learning style has a significant influence on students' choices of learning strategies. Moreover, differences in gender have their own effect. Female students use relatively more strategies than do male students(Kaylany, 1996). Researchers have also classified language learning strategies into different categories according to various criteria such as whether they contribute directly or indirectly to language learning (Rubin, 1987; Oxford, 1990); whether they are cognitive or metacognitive and whether they meet the requirements of the language tasks they practice in the classroom, in individual study or during interaction with others (Poltzer, 1999; Mccarthy, 2000). While taxonomies and inventories are comprehensive, they often vary in terminology and definitions; yet, most investigators refer to three types of strategies: cognitive, metacognitive and social-affective(Oxford &Crookall, 1990)

One major strategy classification is attributed to Oxford (1990:16).She classified strategies into two classes: direct and indirect, with the former including memory, cognitive and compensation strategies, whereas the latter encompasses metacognitive, affective and social strategies. These strategies were defined according to Oxford as follows (1990:38):

1. *Memory strategies, or as sometimes called mnemonics, are "powerful mental tools" which include techniques that help the learners store new information in memory and retrieve it when it is needed.*
2. *Cognitive strategies, as defined by Ehrman& Oxford (1990: 312), refer to skills that involve manipulation or transformation of the language in some direct way. Cognitive strategies are essential in learning a new language. Cognitive strategies consist of practicing, sending and receiving messages, analyzing and reasoning and creating structure for input and output.*
3. *Compensation strategies enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitation in knowledge. (Oxford, 1990)*
4. *Metacognitive strategies or "beyond-the-cognitive" strategies are actions which go beyond purely cognitive device, and which provide a way for learners to coordinate their own learning processes. Metacognitive strategies include centering your learning, arranging and planning your learning and evaluating your learning.*
5. *Affective strategies are techniques which help learners gain better control over their emotion, attitudes and motivation related to language learning.*
6. *Social strategies refer to actions concerning other people in the language learning process.*

Background of the Problem:

English major students are facing serious difficulties in coping with lectures where English is the medium of instruction. As a result, many of these students withdraw from English major and switch to another, while others are successful and are able to overcome language learning difficulties. This situation supports what is proved by the previous studies that successful learners use learning strategies that can improve their performance. A quick glance on the table below indicates the number of students enrolled in English major in the last two years. It also shows the number of students who failed and the number of students who dropped out

Table I. Failure and Withdrawal of EFL students

Students on Roll			Students Left			Balance	Percentage
New	From Previous	Total	Failure	Drop-outs	Total		
307	100	407	-	107	107	300	26.3%
172	300	472	212	73	285	187	60.4%

The rates of students' failure and withdrawal to the total number of the new students indicates a serious problem that could be attributed to the inappropriate use of language learning strategies, for Buehl(2001) has assured that successful learners use appropriate learning strategies that can help in improving their performance. In addition, Al-Saeed(1995) has proved that learners' success is referred to the appropriate use of language learning strategies that are suitable to their own stage of language learning, personality type, age, and purpose of learning the language.

Statement of the Problem:

Previewing the results indicated by the previous studies, it is found that many of these studies have recommend the need for investigating the use of cognitive and metacognitive strategies by college students (Abu Ghararah, 1996) while others have recommend the need for comparative studies between beginners and advanced students in the use of language learning strategies (Chen, 1995 &Torut, 1994 & Al Saeed, 1995). On the other hand, it is indicated through surveying the Saudi universities that there are few studies which handle the topic of language learning strategies despite the fact which reveals that developing the process of learning a language should be preceded by the identification of learning strategies (Abu Maghli et al, 1997). Accordingly, this study intends to identify the uses of cognitive and metacognitive strategies by freshmen and seniors English majors while learning English grammar and vocabulary and to detect the distinction in the relationship between the application of the categories of cognitive and metacognitive strategies used by the freshmen and seniors while learning grammar and vocabulary.

Questions of the Study:

The problem of the study will be specified through the following major questions:

First: What cognitive and metacognitive strategies that are used by the freshmen and the seniors' English majors to learn grammar and vocabulary?

Second: What are the correlations between the application of the categories of cognitive and metacognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors while learning grammar and vocabulary?

The following sub- questions can be emerged:

1. *What kinds of cognitive strategies do freshmen and seniors'English majors use while learning grammar and vocabulary?*
2. *What kinds of metacognitive strategies do freshmen and seniors'English majors use while learning grammar and vocabulary?*
3. *What is the correlation between the application of the categories of cognitive and metacognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors while learning grammar?*
4. *What is the correlation between the application of the categories of cognitive and metacognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors while learning vocabulary*

Hypotheses of the Study:

The following hypotheses were tested in this study:

1. *There are no statistically significant differences in the kinds of cognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors while learning English grammar and vocabulary.*
2. *There are no statistically significant differences in the kinds of metacognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors while learning English grammar and vocabulary.*
3. *There are no statistically significant correlation between the application of the categories of cognitive and metacognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors while learning English grammar and vocabulary.*

The purpose of the Study:

The current study was of twofold purpose:

1. *It aimed at identifying the cognitive and metacognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors to learn grammar and vocabulary.*
2. *It aimed at exploring the relationship between the applications of the categories of cognitive and metacognitive strategies used by the freshmen and the seniors' English majors while learning grammar and vocabulary.*

Significance of the Study:

The study has both theoretical and practical significances:

The theoretical significance:

1. *Language learning strategies domain is considered as an important issue for research because it allows students to be actively involved in the learning process.*
2. *The use of language learning strategies facilitates and enhances language learning especially for adults who must constantly be prepared to face life's changing circumstances.*
3. *Language learning strategies are considered as one of the promising learned capabilities which cause positive changes in the learners' learning ability.*

The practical Significance:

1. *To the best knowledge of the researcher, this study is one of the few studies that attempt to investigate the use of language learning strategies by college EFL learners.*
2. *It will present some pedagogical implications that give EFL teachers an insight into the learning behavior of the students in order to teach them effectively.*
3. *Supervisors, curricula designers as well as textbook writers will benefit from the results of this study. Supervisors will vary their supervising activities to raise the teachers' awareness about the importance of LLS instruction. Curricula designers and textbook writers will produce EFL texts and teaching aids in a way that may suit students' learning behavior and improve their achievements in English.*
4. *The research instrument for gathering data may function as a tool for drawing students' attention to acquire other learning strategies that they do not know about.*
5. *Many researchers (Torut: 1994; Al-Saeed: 1995, Chen: 1995) have recommended that more studies are needed to detect the correlations in the use of language learning strategies among EFL college students.*
6. *Teachers outside the language field may find practical ideas within the LLS since these strategies can be applicable to other subject areas.*

Research Design:

The study is descriptive and analytic in its nature. Through this descriptive analytic research, students' uses of cognitive and metacognitive strategies in learning English grammar and vocabulary are identified by using self-reported questionnaire. In addition, the correlation between the uses of cognitive and metacognitive strategies and the learning of English grammar and vocabulary are also explored as a matter of finding out how these strategies work with language tasks.

Subjects of the Study:

The subjects, who represented the population of the study, consists of (426) female freshmen and seniors' English majors. Thesubjects are ranged from 19 to 22 years of age. The entire subjects, whose native language is Arabic, had studied English for six years in both intermediate and secondary schools. The subjects are divided into two groups. The first group includes 211 freshmen (66.8%) out of 313 enrolled in the same academic year. The second group consists of 105 seniors (33.2%) out of 113 of the same grade. The decrease of numbers of students was due to their absence on the day of administrating the questionnaire.

Instrumentation:

For the purpose of the current study, a questionnaire, entitled as "Cognitive and Metacognitive Strategies Questionnaire in Learning Grammar and Vocabulary" (CMSQ), is designed by the researcher to obtain the needed data for the study. The questionnaire consists of five sections. The first section of the questionnaire package is a letter to introduce the topic of the study to the students, to explain the purpose of the study and to instruct the students to how to respond to the statements of the questionnaire. The second section of the questionnaire package consists of 19 statements concerned with the uses of cognitive strategies in learning English grammar. The third section of the questionnaire package includs 21 statements concerned with the uses of cognitive strategies in learning English vocabulary. The fourth section encompasses 20 statements pertained to the uses of metacognitive strategies in learning English grammar. The last section includs 20 statements focused on metacognitive strategies in learning English vocabulary.

Questionnaire's Reliability:

Two basic methods are used to estimate the reliability of the questionnaire: Cronbach's alpha through which the overall internal consistency of the questionnaire appeared to be highly reliable (.92) and split half which also emphasizes the high consistency and reliability of the questionnaire (.91).

Questionnaire Validity:

In order to estimate the questionnaire's validity, content validity and face validity are utilized. Achieving content validity, the questionnaire is submitted to ten professors in English education, applied linguistics and teaching methodology to examine the accuracy and the suitability of the statements. The panels of experts are also requested to find the relation of the statements to the objectives of the study. Suggestions are given to omit 14 statements because they are unrelated to the topic, and 13 statements are modified to make them understandable and within the level of the students.

To check the face validity of the questionnaire, 6 statements are dropped from The section of cognitive strategies in learning grammar, 18 statements are omitted from the section cognitive strategies in learning vocabulary, 17 statements are excluded from the section of metacognitive strategies in learning grammar while 6 statements are dropped from the section of metacognitive strategies in learning vocabulary. The reason for the elimination of the statements is due to the recommendations of the panels of experts who found that the overall number of the statements of the questionnaire is too big (127 statements). Accordingly, the statements of the questionnaire are reduced to 80 items.

Statistically, discriminative validity is achieved to detect the validity of the questionnaire (see Table 2). T- testis utilized to explore the comparison and therefore to obtain the significance (Al-Tabib, 1999).

The results of the t-test, as shown in Table 13, indicates that the questionnaire is valid except for statements 16, 18, 28, 33, 36, 39 and 40. Therefore, these items are excluded from the questionnaire in order to enhance its validity.

Data Analysis:

Data treatments are carried out using the Statistical Package for the Social Science (SPSS). The treatments covered four analyses as follows:

Table 2. Relationship between the Means of Two Groups Using T. test

IT	M		STD.		T.	SIG	IT	M		STD.		T.	SIG
	H	L	H	L				H	L	H	L		
1	3.73	2.74	1.15	1.06	-3.56	.001	2	3.52	2.35	1.03	1.31	-3.92	.000
3	3.21	2.10	1.34	1.16	-3.56	.001	4	3.48	2.26	1.20	1.29	-3.92	.000
5	4.52	3.42	.83	1.18	-4.27	.000	6	3.36	2.10	1.39	1.08	-4.10	.000
7	3.33	2.00	1.29	1.06	-4.52	.000	8	3.15	2.16	1.39	1.29	-2.95	.001
9	2.24	1.48	1.35	1.00	-2.57	.01	10	1.97	1.42	1.33	.62	-2.13	.01
11	3.52	2.52	1.12	1.12	-3.56	.001	12	4.79	4.26	.48	1.00	-2.67	.01
13	4.70	3.77	.53	1.41	-3.43	.001	14	4.18	3.58	1.18	1.15	-2.06	.01
15	3.73	2.71	1.18	1.19	-3.43	.001	16	3.39	3.10	1.52	1.47	-.79	N.S
17	4.06	3.10	1.32	1.47	-2.75	.001	18	3.82	3.74	1.57	1.37	-.20	N.S
19	4.27	2.97	.94	1.17	-4.89	.000	20	4.55	3.68	.71	1.05	-3.86	.000
21	4.30	3.61	.95	1.12	-2.65	.01	22	4.70	3.13	.59	1.12	-2.96	.000
23	3.97	2.45	1.05	1.12	-5.59	.000	24	4.18	3.10	.73	1.04	-4.79	.000
25	3.88	2.16	1.17	1.34	-5.44	.000	26	4.52	3.84	.80	1.18	-4.07	.000
27	3.88	3.03	1.27	1.49	-2.43	.01	28	4.64	4.29	.74	1.19	-1.38	N.S
29	4.15	3.52	1.00	1.06	-2.45	.01	30	4.12	2.32	.93	1.25	-6.50	.000
31	4.42	3.61	.90	1.38	-2.76	.001	32	2.61	1.68	1.22	.94	-3.41	.001
33	3.73	3.39	1.18	1.12	-1.18	N.S	34	4.12	2.97	.96	1.40	-3.81	.000
35	4.00	2.52	1.12	1.29	-4.90	.000	36	3.06	2.97	1.46	1.30	-.26	N.S
37	3.94	2.71	1.03	1.07	-4.67	.000	38	4.30	3.61	.81	1.26	-2.59	.01
39	3.48	3.00	1.00	1.15	-1.78	N.S	40	4.06	3.65	1.06	1.08	-1.55	N.S
41	3.33	2.03	1.11	.91	-5.1	.000	42	4.58	3.39	.79	1.23	-4.56	.000
43	4.18	3.35	.92	1.23	-3.0	.001	44	4.73	3.23	.52	1.06	-7.15	.000
45	4.76	3.94	.56	1.12	-3.7	.001	46	4.39	2.77	.75	1.02	-7.19	.000
47	4.48	3.13	.67	1.09	-4.0	.000	48	2.88	1.58	1.17	.67	-5.49	.000
49	2.61	1.55	1.32	.77	-3.9	.000	50	3.30	1.61	1.31	.76	-6.35	.000
51	3.09	1.87	1.26	1.02	-4.3	.000	52	3.09	1.61	1.53	.80	-4.88	.000
53	3.18	1.74	1.33	1.03	-4.8	.000	54	3.67	1.87	1.19	1.02	-6.48	.000
55	4.39	3.26	.75	1.48	-3.8	.000	56	4.55	3.35	.62	1.05	-5.48	.000
57	4.82	3.68	.46	1.17	-5.1	.000	58	4.61	3.35	.56	1.05	-5.90	.000
59	4.58	2.94	.66	1.09	-7.2	.000	60	4.36	3.16	.74	1.19	-4.82	.000
61	4.61	3.45	.56	1.21	-4.9	.000	62	4.45	3.42	.71	1.12	-4.38	.000
63	4.42	3.23	.71	.96	-5.7	.000	64	4.70	3.39	.53	1.20	-5.58	.000
65	3.33	2.26	1.45	1.18	-3.3	.001	66	3.94	2.71	1.25	1.27	-3.90	.000
67	3.91	2.65	1.18	1.25	-4.1	.000	68	3.82	2.32	.98	1.28	-5.23	.000
69	3.30	2.06	1.29	1.15	-4.1	.000	70	3.21	1.90	1.36	1.01	-4.37	.000
71	4.48	3.74	.91	1.21	-2.8	.001	72	3.73	2.32	.88	1.01	-5.91	.000
73	3.70	2.29	1.40	1.40	-4.0	.000	74	3.70	1.90	1.19	.94	-6.71	.000
75	4.45	3.26	.71	1.06	-5.3	.000	76	4.03	2.48	1.16	1.18	-5.28	.000
77	4.76	3.55	.44	1.06	-5.9	.000	78	4.45	3.19	.87	1.08	-5.13	.000
79	4.36	2.52	.93	1.15	-7.0	.000	80	4.15	2.97	.94	1.33	-4.09	.000

a) Descriptive statistics analysis such as means and standard deviation.
b) Pearson correlations.
c) Cronbach's Alpha and split half.
d) Parametric statistic test of significance such as t- test.

In order to answer the questions on determining the kinds of cognitive and metacognitive strategies used by the subjects of the study, the collected data are tabulated and analyzed by means and standard deviation and ranking, known as descriptive statistics analysis.

On the five-point rating scale, statements with scores from 3.5 to 5.0 are in the highest- ranking group; those with scores from 2.5 to 3.4 are in the medium-ranking group; and statements with scores 2.4 to 1.0 are in the lowest-ranking group.

To test the research hypotheses which attempted to detect the relationship between the uses of cognitive and metacognitive strategies by the subjects to learning grammar and vocabulary, t-test and Pearson Correlation are utilized. A significance level of 0.05 was set for rejection or no rejection of null hypotheses.

Findings of the Study:

The current study has reached the following findings

1. *Freshmen English majors employed cognitive and metacognitive strategies with moderate average (m. 3.4). However, their uses of cognitive strategies in learning vocabulary were more frequent.*
2. *Freshmen uses of cognitive strategies in learning grammar were also moderate (m. 3.2). Specifically, they used transferring and analyzing and reasoning with high frequency while practicing was used with moderate pace.*
3. *Unlike the uses of cognitive strategies in learning grammar, freshmen's uses of cognitive strategies in learning vocabulary were relatively higher (m. 3.6).*
4. *Strategies such as highlighting, transferring and imagery while learning vocabulary were all scored with high frequency whereas grouping has scored the least frequency.*
5. *Comparing practicing while learning grammar (m. 3.1) and while learning vocabulary (m. 3.7), it is quite clear that this strategy was used with higher frequency while learning English vocabulary than while learning English grammar.*
6. *Freshmen uses of metacognitive strategies while learning grammar and vocabulary were equally moderate (m. 3.4).*
7. *In learning grammar, self-monitoring was the most frequently used of strategies (4.1) followed by self-management and centering your learning (3.8). In learning vocabulary, centering your learning was the most frequently used of strategies (m. 4.0) followed by self-monitoring and self-management (3.8).*
8. *Comparing with freshmen's uses of strategies, it appeared quite obvious that the senior English majors in Girls' College of Education used cognitive and metacognitive strategies with high frequency (m.3.5).*
9. *Although seniors' uses of cognitive strategies in learning vocabulary was higher (m.3.6) than their uses of the same strategies in learning grammar (3.3), seniors' uses of transferring while learning grammar and vocabulary was with high frequency.*

10. *Even though the seniors dealt with practicing in the same way as the freshmen's, the former group used wider variety of cognitive strategies with high frequency while learning vocabulary such as elaboration, auditory representation, imagery and highlighting.*
11. *The same as the freshmen, grouping was the least frequently used of strategies.*
12. *The seniors' uses of metacognitive strategies while learning grammar were scored the same as their uses of metacognitive strategies while learning vocabulary (m. 3.6).*
13. *It is found that the most popularly used of strategies in learning English grammar was respectively self-monitoring, centering your learning and self-management. However the arrangement of theses categories differed slightly in learning vocabulary, starting by centering your learning, self-monitoring and self-management.*
14. *Overall, the total uses of cognitive and metacognitive strategies by the freshman English majors were moderate (m. 3.4) while the uses of these strategies by the senior English majors were high (m. 3.6).*
15. *Using Pearson Correlation and t. test, the results indicated that there were significant relationships between freshmen use of cognitive and metacognitive strategies while learning grammar and vocabulary. This relationship became stronger when metacognitive strategies were used while learning both grammar and vocabulary. On the other hand, freshmen use of cognitive strategies correlated highly with learning vocabulary rather than with learning grammar. Similarly, metacognitive strategies were used more while learning vocabulary than while learning grammar.*
16. *There were significant relationships between the uses of cognitive and metacognitive strategies by the seniors while learning grammar and vocabulary in favor of the uses of metacognitive strategies while learning both skills. However, there was non-significant relationship in the uses of cognitive strategies while learning grammar and while learning vocabulary. On the Contrary, there was significant relationship in the uses of metacognitive strategies while learning grammar and vocabulary on behalf of vocabulary learning.*
17. *Comparing both groups in their uses of strategies indicated that there was no relationship between the freshmen and the seniors uses of cognitive and metacognitive strategies while learning grammar and vocabulary, except for their uses of cognitive strategies while learning grammar which showed significant relationship at level (p =. 05*

Conclusion of the Study:

The main finding of the study led to the following conclusions

1. *Freshmen uses of cognitive strategies while learning vocabulary were more frequent than their use of cognitive strategies while learning grammar. However, their uses of metacognitive strategies while learning grammar and vocabulary were with equal frequency.*
2. *Although the seniors' uses of cognitive and metacognitive strategies were with high average, their uses of both strategies were strongly correlated with vocabulary than with grammar.*
3. *Besides the use of wide variety of strategies, there was significant relationship between seniors' uses of cognitive and metacognitive strategies and the learning of grammar and vocabulary. This relationship became stronger with the uses of metacognitive strategies while learning vocabulary. The broad uses of strategies specially the uses of metacognitive strategies are a good sign that this group is successful learners.*
4. *At a more specific level, both freshmen and seniors used practicing more frequently in learning vocabulary than in learning grammar while their use of grouping was the least frequent. However, within their use of metacognitive strategies, it was found quite clear that both groups inclined to use self-monitoring, self-management and centering your learning the most.*
5. *There was no existing relationship between the uses of cognitive strategies by the seniors and their learning of grammar and vocabulary. Similarly, the relationship was vanished when comparing the two groups in their uses of cognitive and metacognitive strategies while learning grammar and vocabulary.*
6. *The use of deduction, induction within cognitive strategies and directed and selective attention within metacognitive strategies were quite popular among the subject of the study. This may imply that students focus on test- passing process rather than communication process.*

Implication:

Given the limitation of this study, its main findings seem to have the following theoretical, methodological and pedagogical implication:

Theoretical Implication

Research on language learning strategies has suggested that whether aware or unaware of strategy use, all Second /foreign language learners employ learning strategies in language learning. However the degree of strategy use differ according to learners' level

of proficiency. In this study, it was found that the seniors used most of the strategies in the two categories, cognitive and metacognitive, with high frequency. On the other hand, the freshmen did use cognitive and metacognitive strategies, yet their use was with moderate frequency.

Moreover, learning strategy choice is influenced by number of factors including duration, motivation and the type of tasks. The factor of duration has affected the use of strategies by the advanced group of this study. It was found that the use of metacognitive strategies in learning grammar and vocabulary was high while the use of cognitive strategies in learning the same skills was decreased. Besides there were some strategies that were used with grammar learning while others were used with vocabulary learning, yet some strategies were used with both tasks such as self-monitoring, selective attention, directed attention and self-management. This may support the fact that metacognitive strategies are applicable to all language tasks while cognitive strategies are related to specific tasks. Finally, the use of practicing, whether with high or moderate frequency, by the two groups while learning grammar and vocabulary is a good indication that these groups of the study are highly motivated to learn FL.

Methodological implication

The summative ratings scales or as sometimes called self-reported questionnaires provide a general assessment of each student's typical strategies across a variety of tasks. This is identical to the questionnaires of the current study where various strategies such as imagery and auditory representation are related to vocabulary learning whereas induction and deduction are related to grammar learning. In addition, many students discovered a great deal about themselves while answering the questionnaires; this has contributed significantly in raising students' awareness towards the use of strategies while learning FL.

Pedagogical Implication

1. *It is teachers' repertory to be totally aware of the use of language learning strategies in language learning and therefore to present them as part of their teaching methods.*
2. *Most teachers are not aware of students' learning strategies as previous studies showed (O'Malley, 1987; Oxford, 1989). Accordingly, teachers should investigate students' current use of learning strategies so that they have some ideas about what strategies need to be enforced.*

3. *Successful language learning depends on the collaboration of teachers and learners. Thus, learners' active involvement should not be neglected; rather than this, greater concern is needed for understanding learners and their thought processes the engender while learning the foreign language.*
4. *While teaching, teachers should help learners develop the use of cognitive and metacognitive strategies while learning grammar.*
5. *Teachers should encourage students to practice the grammatical structures presented in the class, informing them that correct grammatical utterances or statements are important to be understandable.*
6. *Human memory is crucial to the concept of language learning, including language learning (Ku, 1995). The more association attached to an item, the easier retrieval of the item. Elaboration as a sub-category of cognitive strategies would be reinforced for effective learning.*
7. *As it is discussed previously, cognitive strategies are task dependent. So, in teaching, there should be a matching of a strategy to a language task. This provides a rationale for teachers to show students how to employ that strategy for the appropriate type of task.*
8. *As previous studies (Chamot, 1988) indicated the effective correlation between the level of proficiency and the use of arranging and planning, teachers should train students to use this strategy by using techniques such as skimming or scanning the text at hands. They also need to encourage students to arrange a suitable schedule to organize the process of language learning. In addition, other strategies that emerged in the study having stronger relationship with proficiency should be reinforced to more successful students and taught to less successful students. This would provide opportunities to refine or extend their repertoire of learning strategies.*

Recommendations:

Based on the findings of the study, the following recommendations appeared important:

1. *Language learning strategies needed to be incorporated into the curriculum. Students with a low level of English proficiency may not know that appropriate language learning strategies will help them improve their English. They need to know what strategies successful English learners use and they need to be trained to use them. Good students may also benefit from this corporation; some strategies that they have been using may not be appropriate for specific tasks, there may be strategies that they have not used yet, or they have not use certain strategies frequently enough.*

2. *Supporting the role of self-learning, it is recommended that textbooks designers design series of FL textbooks based on the cognitive academic language learning approach (CALL) in which high priority is given to the academic language development and direct instruction in learning strategies, accompanied with a CD-ROMs through which students are trained through activities to use the appropriate strategies related to specific tasks, including the learning of grammar and vocabulary.*
3. *It is a common teaching method in language learning classrooms to pay little attention to the conscious efforts learners make in mastering the language. This teaching orientation to maintain students in a state of intellectual dependency on teachers, course materials and teaching method is particularly a problematic issue. Thus, it is recommended to train students to be a strategic competent and to unload them with big number of course material, encourage them to use additional resources, a strategy that is found to be rarely used by both groups of the study.*
4. *Freshmen use of cognitive and metacognitive strategies in general was moderate. So, it is recommended to have the classroom learning situation representative for real life events and activities. In this sense Oxford &Ehrman (1995, p. 378) suggested "the more that a foreign language classrooms can become a 'language experience' situation, the more likely the students will find the need and the will to use language learning strategies at a high level and the more rapidly they will advance towards proficiency". This does not mean to ignore the structured instruction, but using authentic situations such as role-plays or simulations are also needed.*
5. *Since motivation, strategy use and proficiency were intercorrelated, and environmental factors is a variable that lead to higher strategy and higher motivation, teachers, who might not be able to change the environments outside the classrooms, can start to motivate students from inside classrooms by developing students' self-confidence and self-efficacy. With helping students selecting strategies that are suitable to the task at hand, provided with good strategy training; hopefully, students might get higher grades and become more motivated to use strategies.*
6. *It is essential to hold sessions for EFL teachers to be introduced to the use of cognitive and metacognitive strategies on language learning and how to utilize the techniques and approaches of these strategies in learning English.*
7. *It is strongly recommended to link the cognitive and the metacognitive strategies in order to improve students' language achievement. This linkage should be accomplished by explicit explanation of why particular strategies are important, how these strategies can be used,*

how to evaluate their usefulness and how to transfer them to new situations and tasks.

8. *The study raised several critical issues and questions regarding the appropriateness and value of the Girls' college of Education curriculum and method of teaching EFL, like applying the discrete-point policy tests, starting teaching the educational subjects in the third and fourth levels, giving the practical training during the term. So, it is recommended from the high authority to benefit from researches done in this area to develop the curriculum and the evaluation techniques.*
9. *It is agreeable that freshman English majors like other freshmen in other departments face extreme confusion when entering the college due to the environmental changes. Accordingly, many of them have inferior learning strategies and lack of motivation due to their poor self-concept and emotional state. So, it is recommended to implement small group counseling; its main job is offering students appropriate guidance strategies that may assist them in their personal and academic development. This will promote self-confidence as well as prepare them for advanced studies.*

Suggestions for Further Researches:

Several Suggestionsneed to be investigated in future researches:

1. *Although self-reported data collection instruments are universally acknowledged as instruments for collecting data from large groups, it is needed to determine whether using different assessment methods of data collection will yield different results. Further studies could use task-oriented techniques such as think-aloud protocols or journal-writing to collect data.*
2. *The study isimplemented by using the university level language learners, it might be revealing to repeat it for intermediate and secondary levels to see if the results are similar. If they are, then we would have evidence that learners use the same strategies at all levels.*
3. *The current study compared between the freshmen and the seniors in their use of cognitive and metacognitive strategies. It might be effective if other studies compare between second and foreign language learners in their use of strategies while learning English. This may broad the identification of additional types of strategies that may be useful for both groups.*
4. *It is worth if longitudinal studies are conducted to investigate the use of strategies by the four course levels in Girl' College of Education. This will help in understanding learning difficulties at different stage and how students maintain their motivation or persistence in dealing with difficult tasks.*

5. *This study identified the use of cognitive and metacognitive strategies in learning grammar and vocabulary. More studies are needed to investigate the same strategies with other language skills, reading writing, speaking or listening.*
6. *The current study deals with the identification of cognitive and metacognitive strategies while learning grammar and vocabulary. Further studies may be needed to investigate other strategies such as compensation strategies, social strategies and affective strategies in learning the other language skills*
7. *The use of learner strategies has been investigated with no focus on learners' errors. It would be beneficial to locate the source of students' errors to see whether most of their errors actually derive from wrong use of learning strategies or not.*
8. *Since this study is descriptive in its nature, the focus is on surveying strategy uses. Further studies are needed to design strategy training program and to assess its validity on improving students' achievement in language learning.*
9. *Other studies are needed to use the content analysis technique in order to analyze EFL textbooks focusing on whether the textbooks contain application of strategies on the language task included.*

قائمة المراجع العربية :

أبو مغلي، سميح وآخرون (١٩٩٧). قواعد التدريس الجامعي. عمان: دار الفكر للطباعة.

الطبيب ، أحمد (١٩٩٩).التقويم والقياس النفسي والتربوي. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .

BIBLIOGRAPHY

Abu–Gharara h, A. (1996). "The Learning Strategy Uses of EFL Students".The Educational Journal.(vol.10). Pp.15-33.

Al-Saeed,S. (1995)."The EFL Learning Strategies of Secondary School Saudi Students in Riyadh".Master thesis.King Saud University.

Anstrom, K. (2000). "High School Foreign Language Perceptions of Language Learning strategies Use and Self-Efficacy."ERIC Reports.

Anstrom, K. (2000). "Elementary Immersion Students Perceptions of Language Learning strategies Use and Self-Efficacy."ERIC Reports.

Bertoleit-Fuller, L. (1997). "Language Learning Strategies and The Use of Language Learning Strategies By College Students". M.A. thesis.The University of Texas at Arlington.

Block, C. (2001). Teaching the Language Art: Expanding Thinking Through Student-Centered Instruction.Third edition. Boston: Allyn and Bacon.

Buehl, D. (2001). Classroom Strategies for Interactive Learning.Second Edition. New York: International Reading Association, Newark, DE.

Chamot, A. et al. (Mar, 1988,a). " A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the longitudinal study." Interstate Research Associates, Inc. Washington, D.C.

Chamot, A. et al. (Aug, 1988, b). " A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: The Third Year and Final Report." ERIC Reports. Washington, D.C.

Chamot, A, & O'Malley, M. (1994).The CALLA Hand Book.Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Chamot, A. et al. (1999). The Learning Strategies Hand Book. New York: AddesonWesly Longman, Inc.

Chamot, A. & O'Malley, M. (1996). "The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms". The Elementary School Journal.(Vol. 96, No. 3) pp. 259-273.

Chamot, A. (1993). "Students Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom".Foreign Language Annal.(Vol. 26,No. 3). Pp 308-322.

Chamot, A. et al. (1993). "Learning Strategies in Japanese Foreign Language Instruction.Final Report.ERIC Reports. Washington, D.C.

Chamot, A. (1998). "Teaching Learning strategies to Language Students".ERIC Reports. Washington, D.C.

Chamot, A. et al. (2000). "Children's Learning strategies in Language Immersion Classrooms." ERIC Reports. Washington, D.C.

Chang, F. & Huang, C. (1999)."Language Learning motivation and Language Learning Strategies of Taiwanese Students." ERIC Reports Washington, D.C.

Celce-Murcia, M. (1991).Teaching English as a second or Foreign Language.Second Edition. Boston: Heinle&Heinle Publishers.

Chen, Y. (1995). " Language Learning Strategies Used by Beginning Students of Chinese in a Semi-Immersion Setting." Ph.D. Dissertation.Indiana University.

Chen, Y. (1999) "Motivation and Language Learning Strategies in Learning English as a Foreign Language". Ph.D. Dissertation.The University of Washington.

Cohen, A. (1990). "Learner Strategies: The Role of the Teacher." The International Association of Applied Linguistics.

Cohen, A. (1998). Strategies in Learning and Using a SecondLanguage. New York: Longman Limited.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1990).“Adults Language Learning Style and Strategies in an Intensive Training Setting.”The Modern Language Journal. (Vol. 74, No. 30) pp 311-327.

Gilbert, L. (1986). “Inducement of a Metacognitive Learning strategies: Task Knowledge, Instruction and Training” ERIC Reports. Washington, D.C.

Graham, S. (1997). Effective Language Learning: PositiveStrategies for Advanced Level Language Learning. London: WBC Book Manufactures Ltd.

Grainger, P. (1997). “Language Learning Strategies for Learners of Japanese: Investigating Ethnicity”. Foreign Language Annals. (Vol. 30, No. 3) pp 378-385.

Herzog, N. (1995). “Language Learning Strategies in an English as a Second Language Junior High School Classroom”. Ph.D. Dissertation.University of Colorado.

Kaylani, C. (1996). “The Influence of Gender and Motivation on EFL Learning Strategy Use in Jordan”.Language Learning Strategies around The World Cross–cultural Perspective, Rebecca Oxford. Pp75-88.

McCarthy, M. et al. (2000) Vocabulary in Use upper Intermediate.Fourth Edition. New York: Cambridge University Press.

McDonough, S. (1995).Strategies and Skills in Learning a Foreign Language.London: JW Arrow Smith Ltd.

Naiman, N. et al. (1987). “The Good Language Learner”.Research in Education Series.

Oxford, R. (1994). “Language Learning Strategies: An Update.” ERIC Digest.

Oxford, R. Burry-Stock, J. (1995).“Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning.”System.(Vol. 23, No. 1).Pp 1-23.

Oxford, R. (1989). “Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of studies with Implications for strategy Training. System. (Vol. 17, No. 2) pp 235-247

Oxford, R. &Crookall, D. (1989). “Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues.” The Modern Language Journal.(Vol. 73, No. 4).Pp 404-418.

Pei-Yu,N.(1995) Strategies Associated with Proficiency and Predictors of Strategy Choice: a study of Language Learning Strategies. Ph.D. Dissertation.Indiana University.

Ploetz, G. (1999). “Learning strategies.”ERIC Reports. Washington, D.C.

obeikandl.com

Prokop, M. (1989).Learning Strategies for Second Language Users. Wales: Edwin Mellon Press Ltd

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning and Evaluating. U.S.A: Heinemanm.

Rubin, J. (1987). "Learner Strategies: Theoretical Assumption, Research History and Typology". Learner Strategies in Language Learning. Anita Wenden& Joan Rubin. pp. 15-30 .

Rubin, J. & Thompson, I.(1994). How to be a More Successful Language Learner.Second Edition. Boston: Heinle&Heinle Publishers.

Slavin, R. (2000). Educational Psychology.Sixth edition. Boston: Allyan& Bacon.

Stewner-Manzanares, G. et al. (1985). "Learning Strategies in English as a Second Language Instruction: A Teacher's Guide." ERIC. Washington, D.C.

Torut, S. (1994)."A Comparison of Language Learning Strategies of Thai University Students in Acquiring English Proficiency" Ph.D. Dissertation, Southern Illinois University.

Vance, S. (1999). "Language Learning Strategies: Is there a Best Way to Teach them." ERIC, Washington, D.C.

Walqui, A. (2000). "Strategies for Success: Engaging Immigrant Students in Secondary Schools". ERIC Digest. Washington D.C.

Wang, N. (1998). "Do different Learning strategies Affect Women and Men Differently in their Learning." ERIC Reports.

Yang, N. (1995). "Effective Awareness –Raising in Language Learning Strategy Training". Paper Presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of other Languages.

Yang, N. (1993).Understanding Chinese Students' Language Beliefs and Learning Strategy Use. Paper Presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of other Languages.

Yim, Y. (1998). "The Role of Gramar Instruction in an ESL Program". ERIC Document.

❋❋❋❋❋❋❋